

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS

Sergejus Neifachas

**PRIEŠMOKYKLINIO UGDYMO SISTEMOS
VALDYMO FUNKCIJŲ TEORINIS-PRAKSEOLOGINIS
KONTEKSTUALIZAVIMASIS LIETUVOS ŠVIETIMO
POLITIKOS KAITOS PROCESUOSE**

Daktaro disertacija

Socialiniai mokslai, edukologija (07S)

Šiauliai, 2010

Disertacija rengta 2003–2008 metais Šiaulių universiteto Edukologijos fakulteto Edukacinių tyrimų moksliniame centre.

Mokslinė vadovė –

prof. habil. dr. Audronė Juodaitytė

(Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07S).

TURINYS

ĮVADAS	4
1. PRIEŠMOKYKLINIO UGDYMO SISTEMOS VALDYMO FUNKCIJŲ TEORINIAI-PRAKSEOLOGINIAI METAKONTEKSTAI ŠVIETIMO POLITIKOS KAITOS DISKURSE	20
1.1. Priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo ypatybės ir konceptualizavimo logika paradigminės legitimizacijos pagrindu.....	20
1.2. Vadybinės ugdymosi metaparadigmos filosofinė raiška.....	34
1.3. Prakseologinio organizavimo lygmens raiška priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo epistemologijoje.....	46
2. PRIEŠMOKYKLINIO UGDYMO SISTEMOS VALDYMO KONTEKSTUALIZAVIMASIS NUOLATINĖS ŠVIETIMO KAITOS PRASMIŲ DISKURSE	60
2.1. Priešmokyklinio ugdymo vadybos funkcijų kontekstualizavimasis švietimo instituto nuolatinės kaitos paradigmoje.....	60
2.2. Priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo kontekstualizavimasis švietimo politikos teoriniame-prakseologiniame diskurse.....	68
3. MIKROVADYBOS KONTEKSTAI SOCIALINĖS ANTROPOLOGIJOS KULTŪRINIUOSE DISKURSUOSE	83
3.1. Vaikystės socialinių kultūrinių prasių sampratų raiška į vaiką orientuoto ugdymo paradigmoje.....	83
3.2. Šiuolaikinės vaikystės fenomenologinės paradigmos raiška priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo diskurse.....	90
3.3. Priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo diskursas vaikystės tapatumo ir dialogo su Kitu paieškose.....	95
4. TYRIMO METODOLOGIJA IR METODAI	101
4.1. Teoriniai-metodologiniai tyrimo pagrindai.....	101
4.2. Kokybiniai tyrimo metodai.....	112
5. PRIEŠMOKYKLINIO UGDYMO SISTEMOS VALDYMO FUNKCIJŲ RAIŠKOS EMPIRINIS TYRIMAS	116
5.1. Priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijų kontekstualizavimasis Lietuvos Respublikos švietimo dokumentuose.....	116
IŠVADOS	132
REKOMENDACINIO POBŪDŽIO IŠVADOS	136
LITERATŪRA	137

IVADAS

Mokslinės problemos aktualumas. Šiuo metu Lietuvoje priešmokyklinio ugdymo valdymas, kaip vieningas teorinis prakseologinis modelis, yra tik kūrimosi procese. Prasidėjo prieškarjyje, bet dėl savo funkcijų neapibrėžtumo bei nuolatinės jų kaitos šiuolaikinėje Lietuvos švietimo politikoje iš dalies prarado postmodernizmo paradigmoje besikontekstualizuojantį jo valdymo funkcijų turinį. Dėl šių priežasčių priešmokyklinio ugdymo sistema netapo visavertė švietimo sistemos posistemė. Stokojama įstatyminės bazės, pagrindžiančios priešmokyklinio ugdymo, kaip švietimo posistemės, funkcionavimo veiksmingumą. Dėl stokos metodologinio pobūdžio instrumentų, būtinų jo valdymo funkcijoms kontekstualizuoti šiuolaikinės modernios vadybos ir politikos teorijose, nėra galimybės pademonstruoti, kaip gali būti konstruojamas šios posistemės valdymo funkcijų teorinis diskursas, turintis rekonstrukcinės, pertvarkomosios galios vadybiniams pokyčiams švietimo politikos kaitos procesuose.

Naujomis švietimo sistemos kaitos sąlygomis priešmokyklinio ugdymo posistemė apibūdinama kaip tarpinė, kuri daugeliu funkciinių parametrų nusileidžia kitiems švietimo sistemos lygiams ir dažnai tampa disfunkcinė, nes reikalauja „naujojo postmodernaus žinojimo“ (Gellner, 1993, p. 93). Tokio žinojimo pagrindinis bruožas yra homogeniškumas ir doktriniškumas (*konceptualumas*), turintis pertvarkomosios galios principų. Posistemė patiria virsmo (*bifurkacijos*) stadiją (Haken, 1980; Prigogin, 1989; Stengers, 1999, cit. Kanišauskas, 2008), todėl iš esmės pakinta *kokybiniai parametrai (išskirtinumas, netiesiškumas)* (Lyotard, 1993; Pyragas, 2003; Burke, 2007), kuriuos inspiruoja ir nukreipia konkrečios švietimo kaitos reikšmės (*savitumas, imanentiškumas*) (Habermas, 2002; Rubavičius, 2003). Priešmokyklinio ugdymo posistemės valdymas nesiejamas su nauju jos, kaip variatyvios sistemos bendroje švietimo sistemoje, statusu. Tai pagrindinė prielaida priešmokyklinio ugdymo grandžiai transformuotis į neatsiejamą ir lygiavertę švietimo sistemos posistemę, „sudarantią sąlygas sėkmingai rengtis mokyklai įvairių poreikių vaikams, skirtingai ugdytiems šeimose ir ikimokyklinėse įstaigose“¹. Šio tikslo realizavimas priklauso nuo priešmokyklinio ugdymo valdymo funkcijų raiškos veiksmingumo, sudarančio galimybę jos, kaip daugiafunkcinės sistemos, sklaidai. Priešmokyklinio ugdymo institucija šiuolaikinėje visuomenėje aktualizuojama kaip visuotinis, privalomas perimamo brandinimo mokyklai etapas, be kurio neįmanoma vientisa švietimo sistema (Targamadžė, 1996; Hargreaves, 2008; Monkevičienė, 2008; Bagdanavičius, 2009).

Posistemės valdymo funkcijų analizės metodologija tampa dalimi diskurso, kuris įprasmina jos visavertį egzistencinį veiksmingumą švietimo politikos kaitos procesuose. Šiuolaikiniame švietimo vadybos moksle (Želvys, 2001; Purvaneckienė, 2005; Monkevičienė, Glebuviene 2008, 2009) priešmokyklinio ugdymo sistema nagrinėjama įvairiais empiriniais aspektais, pasitelkiant tyrimo duomenis, įrodančius jos funkcionavimo svarbą. Kai kurie mokslininkai (Želvys, 2003; Bruzgelevičienė,

¹ Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2003.

2008), priartėję prie sisteminio švietimo kaitos valdymo modelio reformų procesuose, stokoja priešmokyklinio ugdymo posistemės valdymo funkcijų įprasminimo. Todėl švietimo vadyboje kristalizuojasi skirtingi moksliniai požiūriai į šios sistemos vadybines funkcijas. Dažniausiai diskutuojama, koks turėtų būti priešmokyklinio ugdymo įstaigų statusas (darželio grupės ar mokyklos klasės) (Marcelionienė, Šeibokienė, Jankauskienė, 2000; Priešmokyklinio ugdymo organizavimo modelių aprašas, 2003). Tokio pobūdžio ginčai labiau prakseologiniai nei teoriniai. Todėl nesant priešmokyklinio ugdymo valdymą pagrindžiančio teorinio koncepto, nėra pagrindo kurti postmodernistines šios sistemos valdymo metateorijas. Esant tokiai metodologinio pobūdžio situacijai, tampa įmanoma tik *kontekstinė* teorijų analizė, leidžianti atskleisti, kaip įvairūs bendrieji šiuolaikinės vadybos, švietimo vadybos, politikos, sociologijos, antropologijos mokslų teoriniai konstruktai formuoja priešmokyklinio ugdymo *vadybinę-teorinę prakseologiją*.

Postmodernistinio konstruktyvizmo (Lyotard, 1993; Habermas, 2002; Jencks, 2002) kryptis, savo esme būdama socialinė-rekonstrukcinė, priešmokyklinio ugdymo sistemą leidžia apibūdinti kaip *adaptyvią* (Welsch, 2004), nuolat sąveikaujančią su šiuolaikinės vaikystės reiškiniu, o taip pat ir *specifinę, reikšmingą vaiko socialiam tapsmui*. Tai leistų išgryninti priešmokyklinio ugdymo valdymo raiškos kontekstus, kurių pagrindu galėtų būti projektuojamas priešmokyklinio ugdymo valdymo funkcijas realizuojantis modelis (lokalios sistemos adaptyvumas, vaikų socialinio dalyvavimo legitimacija). Tai leistų ją *suprasti* kaip *imanentinį-disipatinį sandą* (Turner, 1997; Adorno, 1963; cit. pagal Macdonald, Ziarek, 2007), kuriam būdingi normatyviniai (politiniai, ideologiniai) ir atitinkami empirinio pagrindimo bruožai.

Antra vertus, metateorinės analizės principai reikalingi tam, kad priešmokyklinio ugdymo sistemą galima būtų interpretuoti kaip daugiafunkcinę (*socialinę ir institucinę*), kuriai būdingi tam tikri diferenciacijos kriterijai (vertybės, normos, vaidmenys). Tai padeda giliau suprasti priešmokyklinio ugdymo paskirtį, tikslus ir uždavinius bei leidžia atlikti kritinę metateorinę priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijų eksplikaciją. Tačiau šio *metateorinio indeksinio (kontekstinė interpretacija) dėmens šiandien dažnai nepaisoma edukaciniuose priešmokyklinio ugdymo sistemos vadybiniuose tyrimuose*. Metateorinės analizės atstovai (Berger, Luckmann, 1999; Newen, Savigny, 1999; Ritzer, 2001; Kuhn, 2003; Friedrichs, 2003; Plėšnys, 2010) teigia, jog kontekstinė analizė apsiriboja formaliais teiginiais, laikomais „savaiminėmis“ tyrimo prielaidomis, kurias reikia empiriškai tikrinti. Tuomet įvyksta empirinės ir neempirinės sričių perskyra. Būtina siekti, kad teoriniai teiginiai taptų „viduriniąja“ hipotetinės pažinimo kreivės dalimi. Nurodoma (Alexander, 1982; cit. Kanišauskas, 2008), kad *neempirinė sritis* yra *negatyviojo (problemiško)*, o ne pozityviojo (konstatuojančio) *mąstymo sritis*. Todėl dažnai šiuolaikinio švietimo sistemų valdymo paradigmosse ji buvo pateikiama kaip statiška abstrakčių idėjų visuma (Giddens, 1995; Bauman, 2002; Habermas, 2002; Bourdieu, 2003). Tačiau toks požiūris *klaidino metateorinės analizės paskirties sampratą* švietimo sistemų (o ypač lokaliųjų) vadyboje. Todėl ilgą laiką *priešmokyklinio ugdymo sistema buvo suvokiama kaip statiška, disfunkcinė* (Lipset, 1981) *bendroje švietimo sistemoje tiek makro-, tiek mikroreikšminių vadyboje*.

Kontekstinė metateorija leidžia atskleisti priešmokyklinio ugdymo sistemos vadybos problemišką santykį tarp jos empirinės ir neempirinės sričių. Šiai kryptiai pastaruoju metu švietimo vadyboje skiriama itin daug dėmesio (Bourdieu, Passeron, 1997; James, Jenks, Prout, 1990, 1998; Berger, Luckmann, 1999; Borgnon, 2008).

Metakontekstinė analizė leistų kurti postmodernistinių priešmokyklinio ugdymo sistemos funkcijų valdymo diskursą, kuris gali padėti suprasti jos egzistavimo prasmingumą švietimo politikos kaitos procesuose. Dabartiniu metu egzistuoja įvairių teorijų ir požiūrių į priešmokyklinio ugdymo funkcijų valdymą įvairovė (įskaitant dominuojančių ugdymo paradigmu tyrinėjimą): priešmokyklinio ugdymo funkcijų raiška Lietuvos švietimo reformų procesuose (Bruzgelevičienė, 2002, 2008; Monkevičienė, 2003), priešmokyklinio ugdymo sistemos pokyčiai šiuolaikinės edukacinės paradigmos virsmo kontekste (Andriekienė, 1999, 2001; Juodaitytė, 2003; Gražienė, 2008); bendrųjų sistemų, švietimo organizacijų valdymo teorijų taikymo galimybės lokalizuotų sistemų funkcijų valdyme (Večkienė, 1996; Želvys, 2001; Rinaldi, 2005; Kontautienė, 2006; Garalis, 2004; Farguhar, Fitzsimons, 2008). Atliekamos švietimo politikos kaitos ir valdymo procesų eksplikacijos ikimokykliniame-priešmokykliniame ugdyme (Jucevičienė, Janiūnaitė, 2000; Kučinskienė, 2000; Purvaneckienė, 2005; Jackūnas, 2006). Akcentuojamas priešmokyklinio ugdymo sistemos raidos tendencijų ir modelių analizės būtinumas, harmonizuojant ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo dermę (Jurašaitė, 2004, 2005, 2006; Dunn, 2006; Vaicekauskienė, 2007; Neifachas, 2007; Šeibokienė, 2008; Gražienė, 2008).

Lietuvos švietimo vadybos mokslo kūrėjai (Ališauskas, 2000; Laužackas, 1999; Želvys, 1998, 1999) analizuoja įvairius švietimo posistemių, tarp jų ikimokyklinės-priešmokyklinės, vadybos teorinius-prakseologinius kontekstus. Atlikta *švietimo politikos planavimo, įgyvendinimo ir administravimo funkcijų analizė visų lygių švietimo ir ugdymo institucijose* (Želvys, 2001, 2002, 2003a, b, 2009; Katiliūtė, 2008; Bulajeva, Duoblienė, 2009). Išnagrinėti kai kurie *švietimo reformos kontekstai, reikšmingi tiek ugdymo procesui organizuoti, tiek ir švietimo sistemos posistemėms valdyti* (Barkauskaitė, 1997a, b; Būdienė, 1997; Brazdeikis, 1999; Balčytienė, 1999; Bagdonas, 2000; Cibulskas, 1997; Kaminskas, 2009; Stonkuvienė, 2009; cit. Bulajeva, Duoblienė, 2009; Landsbergienė, 2009, 2010). Teoriškai pagrindžiami *švietimo institucijų vadybinės elgsenos ypatumai, išryškintos svarbiausios prakseologinės pedagogų vadybinių gebėjimų ugdymo procesuose raiškos problemos* (Targamadzė, 1996; Gurskienė, 2001; Jucevičienė, 2002, 2003; Jucevičius, 2003; Janiūnaitė, 2002, 2004). Tačiau mokslinėje literatūroje nepakankamai atkreiptas dėmesys į transformaciją patiriančių švietimo *posistemių* metodologinį vadybos pagrindimą. Net ir Lietuvos švietimo politikos strateginio valdymo dokumentuose (*Priešmokyklinio ugdymo koncepcija, 2000; Lietuvos švietimo įstatymas, 2003; Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos, 2003; Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo 2007–2012 metų plėtros programa, 2007*) priešmokyklinio ugdymo valdymo sistemos funkcijų darnos raiška analizuojama gana fragmentiškai. Vakarų šalyse nuo XX a. paskutiniojo dešimtmečio švietimo sistemos *posistemių*, ypač ikimokyklinės,

vadybos teorija ir prakseologija yra itin aktualus socialinių-educacinių tyrimų objektas (Hansen, Kaufmann, Saifer, 1997, cit. Valantiejus, 2007; Welsh, 2004; Coughlin, 1998; Staerfeldt, Mathiasen, 1999, cit. Valantiejus, 2007).

Lietuvos mokslininkai naujai įvertino socialinę priešmokyklinio ugdymo sistemos paskirtį (Juodaitytė, 2003; Kontautienė, 2000, 2006; Kviestienė, 2003). Teorinių pozicijų pagrindą sudaro vaikų socialinio dalyvavimo legitimacijos konceptai, kurie leidžia apibrėžti *priešmokyklinio ugdymo atviroje visuomenėje sistemos socialinį adaptyvumą*, pasireiškiantį kuriant individualią ir socialinę vaiko veiklos sistemą sutelktomis jo paties galimybėmis (Glebuviene, 2006; Gražienė, 2008; Monkevičienė, 2008). Taip apibrėžiamas vaiko socialinio dalyvavimo konceptas, konstruojantis atitinkamą jo prakseologinį pobūdį, kai išvengiama normalumo logikos, normų diktato. Tuomet atsiremama į pačio vaiko sociopsichinius resursus, refleksyvumą, savarankiškumą.

Siekama konceptualiai pagrįsti priešmokyklinio ugdymo sistemos sampratą daugiareikšmiškumą, išryškinti jos sinkretinį pobūdį, vertingą vadybos mokslui ir praktikai kurti. Naujai vertinamas ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo sistemos reprezentacijų, kritinio jų rekonstravimo kompleksiškas santykis (Ušeckienė, 2003; Jacikevičienė, 2000; Ruzgienė, 2001; Andriekienė, 2001). Plėtojasi refleksyvosios sociologijos (Bourdieu, 1993; Elster, 2000; Hollis, 2000; Grigas, 2001; Kabašinskaitė, 2002; Bourdieu, Wacquant, 2003) studijos apie vaikų ugdymo situaciją poidustrinėje visuomenėje.

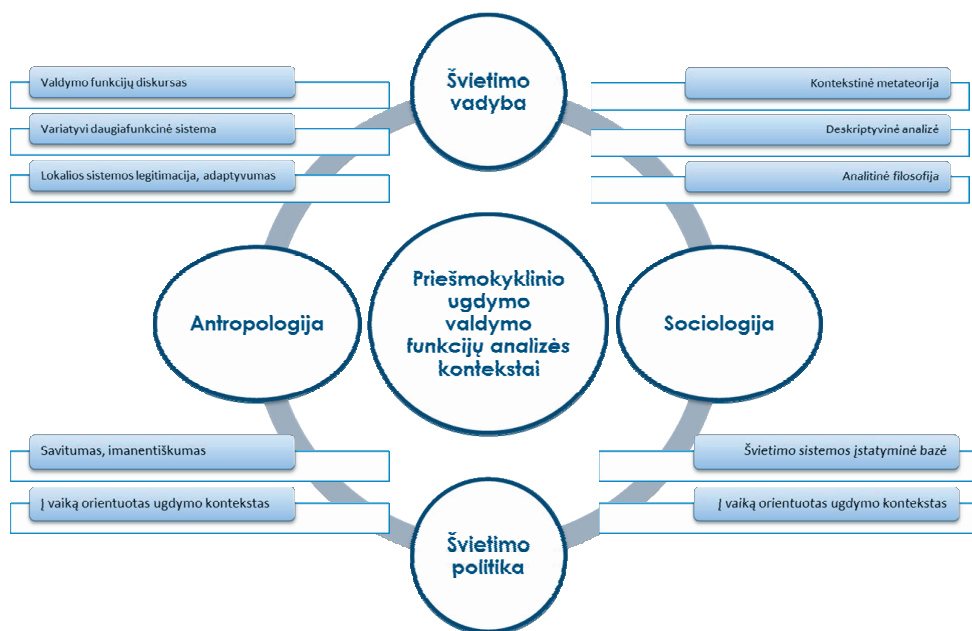
Tačiau priešmokyklinio ugdymo sistemos *valdymo teorinio-prakseologinio kontekstualizavimo* problema švietimo vadybos mokslui vis dar yra nauja, neįprasta. Priežastis – iki šiol esminiai ankstyvojo institucionalizuoto žmogaus (vaiko) ugdymosi kontekstai stokojo teorinio pagrindimo ir nepakankamai buvo aktualizuojami šiuolaikinės visuomenės socialinės kultūrinės raidos kontekstuose. Būtent, nereflektuota ir neišbandyta socialinės kultūrinės raidos paradigma leidžia kitonišku būdu diegti gerą patirtį, įveikti paviršutiniškumą, deklaratyvumą (Kuhn, 2003). Antra vertus, teorinis, prakseologinis kontekstualizavimas reiškia *nuoseklios teorinės perspektyvos taikymą į priešmokyklinio ugdymo valdymo funkcijų raiškos praktiką* (Black, Ammon, 1992, cit. Brewer, 1992; Lyotard, 1992, 1993; Boccock, 1995; Brim, Orwille, 1995).

Tai suponuoja mūsų tyrimo problemą, kuri priešmokyklinio ugdymo sistemos vadyboje grindžiama egzistuojančiais teorinio-prakseologinio pobūdžio prieštaravimais, iš kurių esminiai yra šie: *priešmokyklinio ugdymo sistema* – tarpinė švietimo sistemos grandis, kurios tikslai suvokiami kaip nepakankamai reikšmingi šiuolaikinės švietimo sistemos darniam funkcionavimui; *stokojama metateorinio jos valdymo funkcijų pagrindimo*; reformuojant Lietuvos švietimo sistemą, *priešmokyklinio ugdymo posistemė dažnai tampa disfunkcinė* ir švietimo kaitos procesuose kartais *praranda savo išskirtinę poziciją*. Priešmokyklinio ugdymo sistemos vadyboje nepakankamai konceptualizuojamos tokios jos funkcijos kaip: lokalsios sistemos adaptyvumas Lietuvos švietimo politikos kaitos procesuose; vaikų socialinio dalyvavimo legitimacija, remianti vaiko sociokultūrinius resursus bei šiuolaikinės vaikystės sociokultūrinį statusą.

Priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo teoriniai ir praktiniai pagrindai konstruojami tokiu būdu: remiamasi *bendraisiais švietimo vadybos konceptais* ir švietimo politikos kaitos procesuose išryškėjusiu bendruoju politiniu švietimo sistemų valdymo diskursu, nagrinėjančiu tiek bendrąsias, tiek ir kai kurias specifines švietimo posistemų valdymo funkcijas (dažniau ikimokyklinės nei priešmokyklinės). Šiame vadybiniame diskurse priešmokyklinio ugdymo kontekstai, turinys bei prasmės nepakankamai išryškinti.

Iš to kyla tyrimo **mokslinės problemos apibrėžtis**: kaip, Lietuvos švietimo sistemos politikos kaitos procesuose konstruojantis diskursui apie švietimo sistemos ir jos posistemų valdymo funkcijų kaitą, kontekstualizuojasi priešmokyklinio ugdymo valdymo teorinis-prakseologinis diskursas (1 pav.), kuris gali būti metodologiškai pagrįstas bei suprastas taikant šiuolaikiniams socialiniams-humanitariniams mokslams būdingą paradigminę-metakontekstinę instrumentuotę.

Tyrimo prielaida. Vykstant universaliesiems (globaliesiems) švietimo sistemos pokyčiams bei vyraujant diskursui apie sisteminių švietimo grandžių valdymą, būtina pagrįsti priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijas kontekstualizuojanti diskursą, jo analizės instrumentuotę. Tai galima atlikti pasitelkiant šiuolaikinę konstruktyvistinę bei fenomenologinę teorines prieigas, taikomas postmodernistinėje švietimo sistemų ir organizacijų vadyboje. Jų pagrindu galima išryškinti priešmokyklinio ugdymo valdymo funkcijas kontekstualizuojančio diskurso teorines-prakseologines prasmes.



1 pav. Priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijų teorinio-prakseologinio diskurso kontekstai

Tyrimo objektas – priešmokyklinio ugdymo sistemos funkcijų valdymo teoriniai-prakseologiniai kontekstai.

Tyrimo tikslas – sukurti metodologinę instrumentuotą priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijų teoriniam-prakseologiniam pagrindimui, atliekant metakontekstinę švietimo sistemos ir posistemų valdymo funkcijų analizę, nustatyti vadybinio diskurso teorinį-prakseologinį turinį bei jo prasmes.

Tyrimo uždaviniai:

1. Remiantis bendraisiais ir specialiaisiais švietimo vadybos teorijos pagrindais, mokslinės filosofinės, sociologinės, vadybinės, politologinės, edukologinės literatūros analize, pagrįsti priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijas Lietuvos švietimo politikos kaitos procesuose.
2. Taikant šiuolaikinių socialinių-humanitarinių mokslų teorines-prakseologines švietimo vadybos ir politikos mokslo paradigmas, sukurti instrumentuotą priešmokyklinio ugdymo valdymo funkcijų diskurso kontekstinei analizei.
3. Lietuvos švietimo politikos procesuose priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijas kontekstualizuojančio teorinio-prakseologinio diskurso analizės pagrindu nustatyti kontekstų turinį ir prasmes.
4. Atlikti empirinį tyrimą ir nustatyti, kaip priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijos kontekstualizuojasi Lietuvos švietimo politikos strateginio valdymo dokumentuose.

Tyrimo metodologija. Švietimo politikos *kaitos procesų* esmė išryškėja, kai ji aiškinama remiantis sistemingumo (*sinergetikos*) teorija, kai legitimuojama procesų rekonstrukcija, kai šiuo pagrindu atsiranda legitimuota interpretacija. Ji įgauna institucinę galią ir pati gali formuoti savas interpretacijų teisingumą laiduojančias teorijas. Tokiu būdu kuriamos priešmokyklinio ugdymo valdymo funkcijas interpretuojančios metateorijos.

Kadangi priešmokyklinio ugdymo kaitos procesai analizuojami bendrame švietimo sistemos politinių pokyčių kontekste, jie interpretuojami remiantis konstruktyvizmo ir rekonstruktyvizmo teorijomis. *Rekonstruktyvizmas* leidžia priešmokyklinį ugdymą legitimuojančių koncepcijų reikšmes aiškinti šiuolaikinių švietimo politikos pokyčių kontekstuose ir tuo pagrindu ieškoti praktiškojo, taikomojo pagrindo. Siekiant surasti rekonstrukcinį pagrindą esamai situacijos kaitai konceptualizuoti, nuosekliai peržiūrimos visos svarbiausios nūdienos švietimo sistemos bei socialinės realybės reiškiniai (vaikų socializavimosi procesai, socialinis priešmokyklinio ugdymo sistemos kaip organizacijos adaptyvumas) ir nustatoma jų sąveika su sisteminiiais pokyčiais, vykstančiais švietime kaip socialinėje sistemoje.

Taikomos *konstruktyvaus* postmodernizmo idėjos, kurios leidžia priešmokyklinio ugdymo vadybos tikrovę pažinti tiek per racionalų-empirinį, tiek ir emocinį-refleksinį supratimą, į praktiką apeliuojant kaip „sveiku protu“ grindžiamą sferą.

Kuriant priešmokyklinio ugdymo valdymo teoriją, remtasi samprata, jog kiekviena socialinė-humanitarinė teorija grindžiama tokiomis priegomis: postmodernistine globalizacijos procesų samprata, konstruktyvaus ir rekonstruktyvaus procesualumo

suvokimu, sistemingumo (sinergetikos), determinizmo principais bei juos lydinčiais teoriniais standartais.

Pagrindžiant priešmokyklinio ugdymo sistemos egzistencinio funkcionavimo prasingumą švietimo sistemoje, taikomos *fenomenologinės hermeneutikos, realistinės sociologijos teorijos*, kurios leidžia paaiškinti šios sistemos daugiafunkcinius ryšius su vaikystės pasaulio prasmėmis bei jų realiu funkcionavimu socialinėje realybėje. Šiuolaikinės fenomenologijos ir realistinės mikrosociologijos paradigmu pagrindu išryškėja priešmokyklinio ugdymo sistemos metarefleksiniai ryšiai su vaikystės fenomenu, kurio socialinės–kultūrinės sampratos iš esmės rekonstruoja priešmokyklinio ugdymo vadybinį kontekstą, nes jis sąveikauja su vaikų priklausomybės nuo suaugusiųjų politikos legitimacija (Brewer, 1992; Brimm, Orville, 1995; Bourdeu, Passeron, 1997).

Atliekant priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijų analizę švietimo politikos kaitos procesuose, remtasi postmodernios *vadybos socialine antropologine filosofija ir globalizacijos metodologija*. Globalizavimosi procesu aiškinime priešmokyklinio ugdymo sistemos lokalizuota vadyba, socialine-kultūrine, edukacine prasme gali būti suprasta kaip atvira (disipatinė) sistema, kuri glaudžiai sąveikauja su vadybine humanitarika ir švietimo pokyčių konstruktyviu valdymu.

Taikoma postmodernios vadybos *institucionalizavimo* paradigma, kurios požiūriu (Immergut, 1998) priešmokyklinio ugdymo sistema, kaip socialinis institutas, formuojasi institucionalizuotoje daugiakultūrinėje (suaugusio ir vaiko subkultūros) terpėje, kuri pagrįsta vaikystės socialinės ir kultūrinės tapatybės samprata (Bronfenbrenner, 1971; Woodhead, 1990; Corsas, 1997; James, Jenks, Prout, 1990, 1998; Juodaitytė, 1999). Tokios paradigmos kontekste išsigrūnina vaikystės fenomenas, kuris reiškiasi priešmokyklinio ugdymo institute kaip mikroterpėje, kuris vėl naujai formuoja priešmokyklinio ugdymo kaip institucionalizuotos valdymo sistemos socialinį-kultūrinį kontekstą.

Interpretuojant priešmokyklinio ugdymo posistemės, kaip naujos švietimo sistemos grandies, valdymo funkcijas, bandoma taikyti socialinės humanitarikos suponuotas valdymo koncepcijas, kurios susiformavo globalių švietimo pokyčių sampratoje per realybės pojūčio paradigmą.

Priešmokyklinio ugdymo *sistemos ir pedagoginių procesų vadybos teorinis-prakseologinis tyrimas* grindžiamas kokybinio tyrimo paradigma: tiriamas priešmokyklinio ugdymo sistemos vadybos praktikos ir teorijos suvokimas kaip efektyvaus valdymo humanitarinis metakontekstas (sąvokos, pažiūros, nuostatai), kuris atskleidžiamas švietimo dokumentų hermeneutine metaanalize. Taikomi tyrimo teoriniai metodai leidžia nagrinėti ir pristatyti studijuojamų reiškinių ir procesų pasaulį, t. y. priešmokyklinio ugdymo valdymo sistemos teorinio-prakseologinio kontekstualizavimosi procesus švietimo politikos kaitos procesuose.

Taigi, pasirinkta tyrimo *metodologija*, adekvati tiriamojo objekto orientacijai: remiamasi postmodernistinės filosofijos požiūriu į socialinę realybę veikiama kokybinių tyrimų *metodologiniais* principais: galimybe „interpretuoti socialines prasmes“ ir „diskutuoti apie socialinės realybės prasmę“ (Kardelis, 2005; Katiliūtė, 2008).

Mokslinį tyrimą grindžiantys metodai

- Priėmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijų koncepto (globalių švietimo pokyčių kontekste) teorinis pagrindimas atliktas analizuojant teorinę literatūrą (filosofinę, pedagoginę, sociologinę, vadybinę), kurios pagrindu apibūdinti ryšiai su realybe ir pagrindžiama kokybinio tyrimo metodologija bei ją atitinkantys metodai.
- Priėmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijų kontekstualizavimui pagrįsti atlikta šiuolaikinių teorijų (tarpparadigminės refleksijos, konstruktyvizmo, rekonstruktyvizmo, fenomenologijos, hermeneutinės fenomenologijos) *metaanalizė*.
- *Interpretaciniais metodais* atlikta situacijos analizė; teorinis modeliavimas, interpretavimas; atskleidžiami priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo procesai; demonstruojama, kaip, vykstant švietimo politikos pokyčiams, formuojasi priešmokyklinio ugdymo funkcijų ir jų valdymo prasminis suvokimas, kuris yra reikšmingas teoriniam-prakseologiniam diskurso kontekstualizavimui.
- Lietuvos Respublikos švietimo sistemą ir priešmokyklinį ugdymą reglamentuojančių politinių dokumentų analizė atlikta taikant kokybinę turinio (content) analizę.

Mokslinis naujumas ir originalumas

- Pirmą kartą Lietuvos edukologijoje metodologiškai tiriami priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijų teoriniai-prakseologiniai metakontekstai švietimo politikos kaitos procesuose. Pademonstruojamos jų rekonstrukcinės vadybinės prasmės, kurios grindžiamos *postmodernistine, fenomenologine hermeneutika*.
- Atskleidžiami *priešmokyklinio ugdymo* valdymo funkcijas rekonstruojantys kontekstai, jų *teorinis-empirinis reprezentatyvumas*. Išanalizavus priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijų *daugiareikšmiškumą* ir jį charakterizuojančius kontekstus, formuluojamas *paradigminių teorijų* (rekonstrukcionizmo, konstruktyvizmo, fenomenologinės hermeneutikos, naujo insitucionalizmo) *legitimumas*, aiškinant šios posistemės valdymo funkcijų prasmes.
- Teoriškai pagrįsti priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijų teorinės-prakseologinės reikšmės modeliavimo procesai Lietuvos švietimo politikos kaitoje. Tokio teorinio apsisprendimo pagrindu atliktas empirinis tyrimas pagal modeliuojamų procesų adaptyvius indikatorius konkrečiuose Lietuvos švietimo politikos dokumentuose. Šis *metametodas* turi strateginę politinę reikšmę *švietimo posistemių funkcijų* valdymo kontekstualizavimui ir gali būti pakartotas bet kurioje kitoje švietimo reformą vykdančioje šalyje, norinčioje pažinti švietimo valdymo procesų sudėtingumą politikos kaitoje.
- Priešmokyklinio ugdymo valdymo metakontekstas pagrindžiamas ne tik teorine šiuolaikinės *fenomenologijos ir konstruktyvizmo paradigma*, bet ir at-

skleidžiamas jo kontekstualizavimasis *empirikoje*; paradigma pagrindžiama kaip nauja *aplinka, būtina švietimo mikrosistemoms valdyti*. Sukurti *originalūs* švietimo sistemų funkcijų socialinėje-kultūrinėje aplinkoje raiškos teoriniai, prakseologiniai modeliai bei pademonstruotos *originalios* šiuolaikinių švietimo sistemos valdymo posistemų teorinės-empirinės tradicijos. Taikant empirinius (kokybinius) tyrimo metodus, aprašyti švietimo politiką transformuojantys reiškiniai, kurie sąveikauja su švietimo sistemos lokalizuotų posistemų (tokių kaip *priešmokyklinis ugdymas*) vadybinėmis funkcijomis.

Teorinis reikšmingumas

- Teoriškai pagrįsta priešmokyklinio ugdymo sistemos funkcijų valdymo teoriją kontekstualizuojanti hermeneutinė-fenomenologinė kryptis ir išryškintas jos paradigmatis nukreiptumas į socialines antropocentris vertybes: vaikystės sociokultūrinio statuso palaikymą, vaiko socialinio dalyvavimo ugdymo procesuose legitimavimas, kaip pagrindą naujos pakopos priešmokyklinio ugdymo vadybai, kaip adaptyviai posistemėi formuluoti(s).
- Išryškinta *hermeneutinė-fenomenologinė* priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijų kontekstinio interpretavimo paradigma bei apibūdinti ją konstruojantys teoriniai, prakseologiniai funkcijų valdymo diskursai (funkcijų institucinis legitimavimas, lokalsios sistemos adaptyvumas, vaikų socialinio dalyvavimo legitimacija). Atskleista jų rekonstrukcinė-vadybinė esmė.
- Teorinio *tyrimo rezultatai* gali padėti suvokti priešmokyklinio ugdymo valdymo funkcijų kontekstų turinio esmę bei jų rekonstrukcines prasmes švietimo politikos strateginėse nuostatose, kurios formuoja įvairių švietimo subjektų preferencijas priešmokyklinio ugdymo vadybos atžvilgiu. Tai paskatintų priimti politinius sprendimus, orientuojantis į teorijoje ir prakseologijoje funkcionuojančių priešmokyklinio ugdymo posistemės valdymo diskursų įvairovę.
- Identifikuoti priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijas kontekstualizuojantys teoriniai diskursai Lietuvos švietimo politikos kaitos procesuose. Aprašomas jų turinys, atskleidžiamos vadybinės rekonstrukcinės prasmės, reikšmingos priešmokyklinio ugdymo sistemos funkcijų legitimavimuisi vadyboje.
- Sukaupti mokslo duomenys atveria naujas teorinio-prakseologinio mąstymo galimybes priešmokyklinio ugdymo vadybos teoretikams ir praktikams. Aprašomuoju būdu iliustruojamas šios švietimo posistemės veiksmingumas per vadybines funkcijas įprasminantį socialinį-humanitarinį diskursą.

Praktinė darbo reikšmė

- Taikomąją disertacinio tyrimo reikšmę sąlygoja potencialių tyrimų rezultatų vartotojų įvairovė. Tai – priešmokyklinio ugdymo institucijų vadovai, pavauduotojai, pedagogai, įvairių lygių švietimo vadybininkai ir politikai, ugdytinių tėvai.

- Švietimo strategai, pedagogų bendruomenė turės galimybę susipažinti su priešmokyklinio ugdymo šiuolaikinės vadybos (valdymo funkcijų) fenomeno raiška socialinėje realybėje. Tai padės jiems suvokti sąsajas su švietimo politikos procesais. Pateikta empirinė medžiaga turėtų būti vertinga analizuojant ikimokyklinio ir priešmokyklinio pobūdžio įstaigų valdymo prakseologinius klausimus. Ji padės suprasti teorijos rekonstrukcines, empirines prasmes. Ja galima remtis dėstant studentams ikimokyklinio, priešmokyklinio ugdymo institucijų vadybos kursus arba organizuojant teminius seminarus švietimo posistemų valdymo ir politikos klausimais.
- Parengta ir kokybinio tyrimo sąlygomis patikrinta Lietuvos Respublikos švietimo reglamentuojančių *dokumentų turinio kontentinės analizės metodika* (orientuota į *teorinį, prakseologinį* priešmokyklinio ugdymo valdymo funkcijų kaitos pagrindimą švietimo reformos procesuose) gali būti pritaikyta kaip instrumentas reglamentinės dokumentalistikos prasmei kontentinei analizei.
- Tyrimo duomenys aktualūs kuriant priešmokyklinio ugdymo funkcijų valdymo strategijas, įprasminančias teorinius-prakseologinius diskursus, padedančius suvokti šios posistemės duagifunkciškumą. Atliktas empirinis tyrimas inspiruoja priešmokyklinio ugdymo institucijų vadovų, pedagogų, tėvų, reformos strategų vadybinio teorinio-prakseologinio pobūdžių preferencijų tyrimo būtinumą ir padeda suvokti priešmokyklinio ugdymo grandies situacinės prakseologinės vadybos formavimosi procesus.

Mokslinių publikacijų disertacijos tema sąrašas:

Lietuvos mokslo tarybos patvirtinto sąrašo tarptautinėse duomenų bazėse referuojamuose leidiniuose:

1. Neifachas, S. (2002). Švietimo organizacijų valdymas ir komunikacijos procesų rekonstrukcijos // *Pedagogika. Mokslo darbai*. ISSN 1392-0340. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla, Nr. 57, p. 107–117.
2. Neifachas, S. (2003). Priešmokyklinio ugdymo kaitos metakontekstų rekonstrukcinė analizė // *Jaunųjų mokslininkų darbai*. ISSN 1648-8776. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, Nr. 1, p. 80–89.
3. Neifachas, S. (2004). Šiuolaikinės mokyklos ugdymo kokybės valdymo problema: teorinė-prakseologinė eksplikacija // *Jaunųjų mokslininkų darbai*. ISSN 1648-8776. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, Nr. 3, p. 91–95.
4. Neifachas, S. (2007). Metodologinė priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo metaforų refleksija // *Jaunųjų mokslininkų darbai*. ISSN 1648-8776. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, Nr. 3 (14), p. 61–68.
5. Neifachas, S. (2008). Priešmokyklinio ugdymo valdymo funkcijų kontekstualizavimas Lietuvos Respublikos švietimo politikos strateginėse kryptyse // *Mokytojų ugdymas*. ISSN 1822-119X. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, Nr.10 (1), p.91–110.

6. Neifachas, S. (2009). Ikimokyklinio ugdymo kokybės valdymo problemos eksplikacija// *Pedagogika. Mokslo darbai*. ISSN 1392-0340. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla, Nr. 93, p. 70–79.

Straipsniai kituose tarptautiniuose ir Lietuvos mokslo leidiniuose:

1. Нейфахас, С. (2003). Проектирование образовательных систем в условиях личностной парадигмы: теоретические конструкты // *Материалы международной научной-практической конференции молодых исследователей*. ISBN 985-6616-10-7. Барановичи: Барановичский государственный высший педагогический колледж, 16-17 декабря, с. 222–225.
2. Neifachas, S. (2003). Tarpparadigminės ugdymo realybės refleksijos fenomenas kaip priešmokyklinio ugdymo vadybos rekonstrukcinis segmentas// *Respublikinė mokslinė-praktinė konferencija „Nuo pokyčio link sisteminės kaitos darželyje ir pradinėje mokykloje*. ISBN 9986-698-44-8. Vilnius: Pedagogų profesinės raidos centras, p. 154–157.
3. Neifachas, S. (2003). Globālās pedagogiskas civilizācijas modelis izglītības sociālās evolūcijas kontekstā = A Model of Global Pedagogica / Civilization in the Context of Social evolution of Education. // *Pedagogija: teorija un prakse: Rakstu krājums II. D.1: Pedagogiskā procesa humanizācija: realistāte perspektīva*. ISBN 9984-754-03-3. Liepāja, p. 176–188.
4. Нейфахас, С. (2003). Педагогическая реальность: экологическое воспитание в контексте дошкольного образования (праксеологический аспект) // *Міжнародны экалагічны досвед і яго выкарыстанне на Беларусі: зборнік навуковых артыкулаў*. Віцебск, p. 160–166.
5. Neifachas, S. (2004). Контекст и структура парадигмального подхода в современной теории управления образовательными системами / *The Context and Structure of the Paradigmatic Approach to the Contemporare Theory of the Management of Educational Systems*// *The international scientific conference „Theory and practice in teacher training II*. ISBN 9984-689-29-8. Riga, April 5th–6th, p. 456–462.
6. Нейфахас, С. (2004). Глобализация как реконструктивная дименсия фундаментальных исследований в управлении дошкольным образованием// *Всероссийский методологический семинар «Методологические ориентиры педагогических исследований*. ISBN 5-288-03436-2. С.-Петербург: Издательство С.-Петербургского университета, с. 206–210.
7. Нейфахас, С. (2004). Управление качеством профессионального становления будущего специалиста дошкольного воспитания // *Белорусский государственный университет. Международная научно-практическая конференция «Качество высшего педагогического образования: проблемы и пути повышения*. ISBN 985-485-171-0. Минск, 15 апреля 2004 г., с. 199–202.
8. Нейфахас, С. (2004). Социальные науки как непрерывный диалог с реальностью в аспекте идеологии глобальных перемен в управленческой

- парадигме дошкольного образования// Институт современных знаний. VII Международная научно-практическая конференция «Наука и образование в условиях социально-экономической трансформации общества. ISBN 985-6677-69-6. Брест, 13–14 мая, с. 215–218.
9. Нейфахас, С. (2004). Парадигма валеологической культуры в адаптивном управлении педагогическими системами // Барановичский государственный университет. Международная научно-практическая конференция. ISBN 985-6616-21-3. Барановичи, 26 марта, с. 35–39.
 10. Нейфахас, С. (2005). Качество дошкольного образования как объект экспертной оценки // Барановичский государственный университет. Международная научно-практическая конференция молодых исследователей. ISBN 985-498-001-4/ISBN 985-498-002-2 (Часть I). Барановичи, 22 февраля 2005 г., с. 90–93.
 11. Нейфахас, С. (2005). Учитель: проблемы жизненного и профессионального становления в контексте префигуративной культуры. Профессиональная культура специалиста: методологические, идеологические, психолого-педагогические аспекты формирования. // Барановичский государственный университет. Международная научно-практическая конференция. ISBN 985-098-811-1. Барановичи, с. 57–59.
 12. Нейфахас, С. (2005). Социальная включенность: тенденции рассмотрения парадигмы современного образования в контексте субкультуры детства // Международный форум «Образование для устойчивого развития: на пути к обществу знания». ISBN 985-476-299-8. Минск, с. 379–380.
 13. Neifachas, S. (2005). Management of Preschool Education in the Context of Childhood Subculture/Управление дошкольным образованием в контексте субкультуры детства// *Pedagogija: teorija un prakse: Rakstu krājums III*. ISSN 1407-9143. Liepāja, p. 110–117.
 14. Neifachas, S., Malinauskienė, D. (2005). Вектор эволюции образовательного пространства: архетипы времени в субкультуре детства / *Tendencje rozwoju srodowiska edukacyjnego: archetypy czasu w subkulturze dzieciństwa / Trend of development of educational environment: archetypes of time in the subculture of childhood* // *Edukacja dla przyszłości. Tom II*. ISBN 83-87256-90-0. Białystok. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania w Białymstoku, p. 321–329.
 15. Нейфахас, С. (2006). Управление качеством образования в современной школе: проблемы, экспликации, предпочтения // Барановичский государственный университет. Международная научно-практическая конференция «Инновационные подходы к профессиональной подготовке педагогических кадров: опыт и пути решения». ISBN 985-498-033-2. Барановичи, 16 марта 2006 г. с. 135–138. Часть 1.
 16. Neifachas, S. (2008). Priešmokyklinio ugdymo kokybės vadyba ir pedagoginių kompetencijų raiška besikeičiančioje švietimo institucijoje//

likinė mokslinė-praktinė konferencija „Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų rengimo kolegijose aspektai“. ISBN 978-9955-27-102-4. Kaunas: Kauno kolegija.

Disertacinio tyrimo aspektai atsispindi studijose, metodiniuose leidiniuose:

1. Neifachas, S. (2003). Ugdymo realybės rekonstrukcijos. Edukacinės studijos. ISBN 9955-497-16-5. Vilnius: UAB „Ciklonas“, 48 p.
2. Neifachas, S. (2004). Optimalaus priešmokyklinio ugdymo konceptualizavimo kontekstai. Įvadas į kritinio mąstymo studijas. Mokomoji knyga. ISBN 9955-497-57-2. Vilnius: UAB „Ciklonas“, 125 p.
3. Neifachas, S. (2005). Projektinė veikla ikimokyklinėje, priešmokyklinėje grupėje: teorija ir praktika. Studijų knyga. ISBN 9955-695-00-5. Vilnius: UAB „Ciklonas“, 106 p.
4. Neifachas, S. (2006). Pedagoginio vadovavimo kompetencija. Ugdytojo strateginės veiklos gairės. ISBN 9955-695-45-5. Vilnius: UAB „Ciklonas“, 120 p.
5. Neifachas, S. (2007). Priešmokyklinio ugdymo kokybės vadyba: vadovavimas ugdymo programos rengimo strategijai. Konceptualizavimo dimensijos. ISBN 978-9955-695-82-0. Vilnius: UAB „Ciklonas“, 126 p.
6. Neifachas, S. (2007). Švietimo reformos iššūkiai: naujoji strateginė kryptis ir vadovavimas ikimokyklinio ugdymo įstaigos tobulinimui. Politikos veiksmingumo vertinimas. ISBN 978-9955-695-68-4. Vilnius: UAB „Ciklonas“, 192 p.
7. Neifachas, S. (2008). Ikimokyklinio ugdymo programos kokybės užtikrinimas: turinio konkretizavimas, tikslų ir uždavinių įgyvendinimas, atitikties nustatymas. ISBN 978-9955-695-95-0. Vilnius: UAB „Ciklonas“, 60 p.
8. Neifachas, S. (2008). Ugdymo filosofijos logografika studijoms. ISBN 978-9955-880-00-4. Vilnius: UAB „Ciklonas“, 126 p.
9. Neifachas, S. (2008). Vaikų ugdymas darželyje: dabartis ir ateities perspektyva. ISBN 978-9955-880-05-9. Vilnius: UAB „Ciklonas“, 73 p.

Disertacijoje vartojamų sąvokų deskriptyvinė analizė

Kaip kurti priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijų teorinį-prakseologinį diskursą? Šis klausimas tiesiogiai nukreiptas į svarbų kontekstualizavimo aspektą – disertacijoje vartojamų *terminų deskriptyviąją analizę*. Moksliniame darbe visada remiamasi tam tikromis sąvokomis, terminais, kategorijomis, kurios gali tiksliausiai atspindėti nagrinėjamo tyrimo objekto atskirų reiškinių, procesų būdingus požymius. Reikia pripažinti, kad kiekvieno autoriaus mokslinių darbų kalba yra savita, nes kalbinėmis priemonėmis jis atskleidžia savo požiūrį į problemas, modeliuoja diskursą. Dėl įvardytų ir kitų priežasčių tyrėjai tą pačią sąvoką gali skirtingai suprasti, aiškinti. Dar didesni yra mokslo ir kasdienės kalbos skirtumai. Mokslo uždavinys – kritiškai vertinti tikrovę, o jos atspindį, naują turinį atskleisti vartojant spe-

cialius *terminus, sąvokas, kategorijas* (Šalkauskis, 1991), reikšmingas konkrečioms humanitarinių ir socialinių mokslų sritims. Todėl, mūsų manymu, reikėtų patikslinti darbe vartojamas sąvokas.

Priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo teorija kuriama remiantis bendrosiomis filosofinėmis nuostatomis, puoselėjama vaikystės kultūra plėtojant švietimo posistemės vadybos paradigimą. Besiformuojant savarankiškai priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo sričiai, jos terminija nuolat gausėja, apibrėžiamas specialusis jų turinys. Jungiamoji švietimo politikos ir švietimo institucijų vadybos grandis yra *institucijos* sąvoka, kuri dažnai išreiškiama siauresne sąvoka – priešmokyklinio ugdymo institucija. Pirmiausia reikia atkreipti dėmesį į institucinio metodo svarbą tiriant besikeičiantį švietimo institucijų socialinį statusą. Institucijos samprata šiuolaikiniame moksle labai plati ir neabejotinai reikšminga kategorija, nubrėžianti veiklos kryptis, teisinius, politinius, ekonominius, kultūrinius kontekstus. Su institucijos *kategorija*² glaudžiai reikėtų sieti *bifurkaciją (virsmą), disipatinį sistemos lauką, konstitutyvią teoriją*.

Bifurkacija (virsmas) apibrėžiama kaip staigus kokybinis sistemos (institucijos) judėjimo arba topologijos pakitimas tolygiai ir nedaug pakitus parametru, vartojamam tai sistemai aprašyti. Bifurkacijos metu priimtas sprendimas negrįžtamai pakeičia sistemos plėtojimąsi. *Disipatinis sistemos laukas* – sklaidos procesas, suteikiantis sistemos gyvavimui energijos aukštesniame kokybės lygmenyje.

Konstitutyvi teorija, remdamasi socialinės realybės įvykiais, daro išvadas apie struktūrinius modelius, formuoja socialinius reiškinius, akcentuoja aiškinamąjį socialinės struktūros vaidmenį, apima socialinį konstravimą, pasižymi plačiu aprašomuoju, diskursyviu aspektu (King, Keohane, Vebra, 1994, cit. Hollis, 2000). Ne mažiau svarbi terminologija, apibūdinanti procesus priešmokyklinio ugdymo vadybos terminijoje, pavyzdžiui, *priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijų sistema, funkcinių veiklų strategijas*.

Priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijų sistema – tai kompleksas tarpusavyje susijusių (laike ir erdvėje) valdymo rūšių, kuriomis naudojasi tam tikros švietimo institucijos (Jucevičius, Jucevičienė, 2003).

Funkcinių veiklų strategijos formuojamos švietimo įstaigos konkrečių veiklų, veiklos vienetų strategijoms palaikyti. Priešmokyklinio ugdymo įstaigos strategijos gali būti šios: žmogiškųjų išteklių valdymo ir vystymo, pedagoginės veiklos ir metodinio aprūpinimo, vaikų gerovės kūrimo ir palaikymo strategijos.

Disertacijoje konceptualizuojama dinamiška *priešmokyklinio ugdymo valdymo funkcijų sistema*, analizuojami jos kontekstai, įtakos socialinio gyvenimo sferoms, išskiriamos strateginės kryptys ir brėžiami *paradigmų* kaitos kontūrai. Vadovaujantis deskriptyvios (analitinės) mokslo filosofijos teorija (Kuhn, 2003; Polanyi, 1962, cit. Plėšnys, 2010), *paradigma* nustato standartinius, bendru mokslinės visuomenės sutarimu priimtus metodus, normas, kriterijus bei principus, kuriais remiantis galima

² Kategorija – daugiareikšmis žodis, socialiniuose moksluose suprantamas kaip pagrindinė arba atraminė sąvoka, atspindinti esmingiausias ir bendriausias, sudėtingas (struktūriškus) reiškinius, procesus, sąmonės pažinimo savybes. Šalkauskis, S. Filosofijos ir pedagogikos terminija. Raštai. Vilnius: Mintis, 1991. T. II.

įvertinti teorijų tinkamumą tolesnei mokslinei veiklai (Plėšnys, 2010). Remiantis teorine analize teigiama, kad šiuolaikinis priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymas įgyvendinamas tinklinėje struktūroje, kurioje vyksta esminis strateginių valstybės funkcijų poslinkis (pereinama prie „aktyvinančios“ politikos), plėtojama nauja valdymo politikos samprata, labiau pabrėžianti vadovavimą ir tarpininkavimą, kaip „tinklo vadybos“ elementus. Šiame kontekste jau kalbama apie naują švietimo posistemės valdymą, grindžiamą ne tik teisine valstybe ir švietimo teisėmis (kaip žmogaus, t. y. vaiko, teisėmis), bet ir nauja *sąveikos, atsakomybės, mokymosi visą gyvenimą strategija*.

Sąveika rekonstruojama kaip socialinių, valdymo procesų varomoji jėga, raidos visuotinė priežastis. Sąveikos kategorija turi metodologinę reikšmę: tiriant reiškinių ir valdymo procesų sąveiką, reikalaujama atsižvelgti į jų vidinės ir išorinės aplinkos poveikį, be to, atskleisdama pažinimo proceso nebaigtumą, moksliniam diskursui suteikia atvirumą – neribotas prakseologijos tobulinimo ir plėtros tyrinėjimo galimybes.

Priešmokyklinio ugdymo sistemos *atsakomybės* supratimą lemia pasikeitęs požiūris į vaiko asmenybę. Šiandien vis mažiau teikiama reikšmės imperatyvams, determinantams. *Vaiko asmenybė – tai vaiko buvimas pačiu savimi*, bet kartu išitraukimas į bendrus santykius, savo ryšio su kitais kūrimas per savo individualybę, sąveiką su Kitu Aš, o ne lemtingiems imperatyvams, dogmoms, ypatingoms sąlygoms veikiant. Vaikas tai pasiekia bendraudamas (sąveikaudamas), *veikdamas*. Šie dalykai, anot Morkūnienės (2003) tokie svarbūs, kad iš to, kaip vaikas prisideda prie socialinės aplinkos kūrimo, kaip vaikystės subkultūros kontekste formuoja save, galima nustatyti asmenybės tapatumą.

Tokia savivoka remiasi nauja *švietimo politikos* paradigma, kurioje ji kontekstualizuojasi kaip *socialinės politikos grandis*, kaip visuomenės uždavinys (kuriam būtina tinklinė kompetencijų, turinių ir organizacinių formų struktūra), kaip *socialinis garantas*, užtikrinantis „edukacinę erdvę“ ir naujų ugdymo raiškos, inovacinės praktikos formų laisvę; švietimo politika, remianti *dinaminę kultūrų sąveiką* ir ilgalaikę gyvenimo kultūrą, gerbiančią žmogaus skirtybes ir puoselėjančią bendrybes; švietimo politika, *grindžiama kultūrinėmis žmogaus (vaiko) teisėmis* ir nauja *bendradarbiavimo* ugdymo procese *etika*. Be jos neįmanoma naujoji į modernizaciją orientuotos gyventojų kokybės ekonomikos, socialinės pažangos siekiančios visuomenės ir daugiafunkciškumu grindžiamos švietimo politikos sintezė.

Disertacijoje tyrinėjamo objekto požiūriu pasakytina, kad priešmokyklinio ugdymo sistemos vadyba yra variatyvi, turi daug savitumų. *Variatyvumas* – tai švietimo sistemos kokybės rodiklis, kuris leidžia optimaliai priartėti prie švietimo situacijos vertinimo, grindžiamas reflektivia analize, pasirinkimo laisve, subjektų dialogine vaizduote, naratyvais. Todėl formuojasi kitokio pobūdžio švietimo sistemos, besiremiančios giluminių ryšių su socialine tikrove suvokimu. Jos savarankiška plėtra remiasi bendrąja terminija, kaip: *diskursas, konceptualizavimas, legitimacija, prakseologija* ir kt., suteikiant terminams specialią reikšmę.

Diskursas apibūdinamas kaip postmodernistinio mąstymo manifestas, kuris ska-

tina mokslinės minties kompleksiskumą, reflektyvumą, susistemintas žinias ir visuotinį žinojimą, kuris išreiškia žmonių grupių strategines pastangas nurodyti, formuoti bendrą reiškinių supratimą, kuris legitimuoja ir motyvuoja kolektyvinį veiksma (Howarth, 2000, cit. Sodeika, 2010).

Legitimizacijos terminas susijęs su priešmokyklinio ugdymo sistemos teisėtumo samprata, tačiau neapsiriboja formaliu teisiniu teisėtumu (legalumu), bet apima ir socialinio pripažinimo reikalavimą (Politikos mokslų enciklopedinis žodynas, 2007).

Diskurso institucionalizacija vadinamas jo tapsmas švietimo politika, valdymo modeliais.

Konceptualizavimas turi metodologinę reikšmę, tai intencialaus modeliavimo sąvoka (konceptas), kuri apibrėžiama kaip metamąstymo struktūra, susijusi su interpretavimo (diskurso) funkcija, loginių aksiomų nagrinėjimu, projektuojant ir išreiškiant metodologinio žodyno reikšmę (Nilson, 1991; Kazlauskas, Tankelevičienė, 2004, cit. O'Connor, 2004).

Prakseologija – veiklos filosofinė koncepcija, kurią reikia suvokti kaip daugybę grindžiamų santykių, imanentiškų tai sričiai, kaip strategijas, kuriomis santykiai įveiksinami ir kurių metateorinė kontekstualizacija įsikūnija diskurse, socialinių sistemų projekte.

Aptartos sąvokos nusako švietimo politikos kaitos procesų socialinį tikslingumą, švietimo reformų turinį ir priešmokyklinio ugdymo sistemos raidos tendencijas, plėtojant švietimo institucijų valdymą visuotinės ir bendruomeninės mikrovadybos dermės kontekstuose.

1. PRIEŠMOKYKLINIO UGDYMO SISTEMOS VALDYMO FUNKCIJŲ TEORINIAI-PRAKSEOLOGINIAI METAKONTEKSTAI ŠVIETIMO POLITIKOS KAITOS DISKURSE

1.1. Priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo ypatybės ir konceptualizavimo logika paradigminės legitimizacijos pagrindu

Pasauliui įžengus į XXI a., žmonija, pati to nenujausdama, artėja link globalinės informacijos, kurioje, anot Junevičiaus (1996), bus sukurta *nauja vaikų ugdymo socialinė ir kultūrinė tvarka*. Vyksta naujo tipo santykių sanklodos formavimas, naujų galių išsilaisvinimas. Klostosi vaiko socialinio dalyvavimo ryšiai, kuriems būdingas spontaniškumas, alternatyvumas, pliuralistinis aiškinimas (Jonynienė, 2008). Vaiko autentiškumo paieška, asmeninės savasties pertvarkymas – dimensija, tampanti nuolatiniu rūpesčiu šiuolaikinėje švietimo sistemoje. Šia prasme ypač akcentuotinas vaiko savęs tobulinimas, didinant jo, kaip asmens, svarbą, siejant jo veiklą su ją skatinančiu ir motyvuojančiu asmeniniu ir emociniu gyvenimu bei susitelkiant bendravimu, savivoka ir partneryste ugdymo procese (Hargreaves, 2008, p. 11). Todėl galima daryti prielaidą, kad socialinio gyvenimo kaita, jo postmodernybė veikia priešmokyklinio ugdymo tendencijų raidą.

Pastarųjų metų šalies socialinio, politinio, kultūrinio gyvenimo permainos, atsivėrę nauji visuomenės raidos modeliai ir iškilę nauji uždaviniai skatina išryškinti dabartinių priešmokyklinio ugdymo sistemos vaidmenį, nužymėti tolesnės jos plėtotės tikslus bei būtinus pertvarkos darbus. Todėl aktualu priešmokyklinį ugdymą nagrinėti kaip teorinį ir gnoseologinį fenomeną, apibrėžiant jo pagrindinių kokybinių darynių kontūrus, išskiriant svarbiausius sistemą kontekstualizuojančius metodologinius veiksnius.

XX a. paskutinis dešimtmetis Lietuvos švietimui buvo itin svarbus: švietimo kaita Lietuvoje prasidėjo dar prieš atkuriant politinę šalies nepriklausomybę. Švietimo reforma pradėta ikimokyklinio ugdymo ir bendrojo lavinimo grandyse. 1992 m. buvo paskelbta *Švietimo koncepcija*, kurioje švietimo reforma suvokiama kaip „pamatinis visuomenės raidos veiksnys“.³ Taip *Švietimo koncepcija*, nubrėžusi švietimo sistemos, jos grandžių pertvarkos gaires, tapo konceptuali pagrindu visai švietimo pertvarkai (Švietimo gairės, 2002). *Mokymosi visą gyvenimą* memorandumo priėmimas 2000 m. Lisabonoje, patvirtina, kad Europa neginčijamai įžengė į Žinių amžių ir kad tai turės įtakos tarptautinei bendruomenei siekti nustatytų principų ir konkrečių (*vaiko dalyvavimo*) teisių įgyvendinimo visomis įmanomomis priemonėmis – administracinėmis, teisinėmis, edukacinėmis. Svarbu, kad suaugusieji, ypač besirūpinantys vaiko gerove ir ugdymu, išmanytų dokumentų turinį, įsisaugant jį ir atitinkamai organizuotų savo veiklą su vaikais.

³ Lietuvos švietimo koncepcija. Vilnius, 1992, p. 4.

2004 m., kai Lietuva pradėjo egzistuoti kaip visavertė ES valstybė, iškilo sisteminės švietimo kaitos būtinybė. Prasidėjęs naujas valstybės raidos etapas (sistemingumo ir visuotinio principų pagrindu) neišvengiamai kėlė įvairesnių ugdymo įstaigų tipų atsiradimo pagrindimo klausimus. Tai atliepė skirtingų vaikų ugdymosi poreikius bei galimybes užtikrinti jiems ugdymo prieinamumą ir tęstinumą.⁴ Neatsitiktinai Lietuvos švietimo politiniame diskurse vyrauja politikos rekonceptualizavimo temos (*vaikystės konceptuali autonomija, t. y. vaikus ir suaugusius suvokiant lygiaverčiais visuomenės nariais; vaikų aprūpinimas gerovės ištekliais ir kokybiškomis paslaugomis; anksčiau suformuluotų strateginių dokumentų svarstymas (LR Švietimo įstatymo, švietimo politikos sampratos), įtraukiantis į diskusijas gana plačius visuomenės sluoksnius*) (Hopkin, 1998). Tai procesas, kurio metu gimsta nauja kokybė. Dėl naujos kokybės atsiradimo ir supratimo kyla klausimų – kaip aprašyti, analizuoti šį procesą? Tai pastarųjų metų teorinių studijų klausimai. Mėginama konceptualizuoti tikrovę kaip *procesą*, išžvelgti jos *kintamumą* (angl. *mobility, fluidity and change*) (Albert, Jacobson, Lapid, 2001). Analizuojant švietimo sistemą, vis reikšmingesnėmis tampa vadinamosios *reflektyvinės teorijos*, pabrėžiančios konstitutyvų tikrovės pobūdį (konstruktyvizmas, postmodernizmas, fenomenologijos teorijos) (Steve, Baylis, Smith, 1997; cit. Valantiejus, 2007). Metodologinis posūkis prie kaitos proceso analizės pareikalavo naujo *konceptualaus instrumento*, kuris dar vis mokslininkų (Heywood, 1996; Marsh, Stoker, 2002; Hill, 2006; cit. Welsch, 2004) tebekuriamas. Kuriant teorinius analizės instrumentus, dažniausiai pasitelkiamos postmodernizmo filosofijos bei hermeneutikos išvalgos: švietimo sistema analizuojama kaip diskursyvinė erdvė.

Priešmokyklinio ugdymo sistemos diskursas Lietuvos švietimo politikoje kurtas paskutiniaisiais dešimtmečiais.⁵ Prieš penkiasdešimt metų pradėta diskutuoti apie visuotinio vaikų ugdymosi būtinumą, apie ugdomą ir bręstantį žmogų – subjektą⁶, paskutinį dešimtmetį aktualesni mokymosi visą gyvenimą klausimai (Teresevičienė, 2003).

⁴ Kategorija – daugiareikšmis žodis, socialiniuose moksluose suprantamas kaip pagrindinė arba atraminė sąvoka, atspindinti esmingiausius ir bendriausius, sudėtingus (struktūriškus) reiškinius, procesus, sąmonės pažinimo savybes. Šalkauskis, S. *Filosofijos ir pedagogikos terminija. Raštai. Vilnius: Mintis, 1991. T.II.*

⁵ Priešmokyklinio ugdymo analizės darbų Lietuvoje nėra daug. 2003 metais išleista O. Monkevičienės knyga („*Mano vaikai. Priešmokyklinis vaiko ugdymas*“). Kaunas, 2003) laikytina refleksijos pradžia – surinkti, susisteminti darbai, atskleidžiantys vaikų ugdymo praktinių modelių kūrimo vyksmą švietimo reformos kontekste. Autorės nuomone, vienas didžiausių švietimo reformos privalumų, labai paveikęs vaikų ugdymo pertvarką Lietuvoje – tai galimybė rinktis įvairias vaikų ugdymo programas ir „...lygiuotis į pasaulinį lygį... modernią pasaulinę pedagoginę mintį... tautos kultūros tradicijas“ (Monkevičienė, O. *Ikimokyklinio ugdymo reforma. Lietuvos švietimo reformos gairės: Str. rinkinys / Lietuvos kultūros ir švietimo ministerija. Pedagogikos institutas. Sudaryt. P.Dereškevičius. Vilnius, 1993, p. 179–185*). Pasirinkimo galimybė leido pedagogams kurti įvairaus profilio ugdymo institucijas, keisti jų struktūrą, ieškoti naujų ugdymo formų (Monkevičienė, O., Gaigalienė M. *Ugdymo planavimas, modeliavimas, vertinimas. Vilnius, 2008*).

⁶ Lukšienė M., Pastabos perskaičius monografijos rankraštį. Autorės asmeninis archyvas, aplankas „Reformos istorijos pagalbinė medžiaga“.

1936 m. Lietuvoje buvo paskelbtas *Priešmokyklinio ugdymo įstatymas*, kuris rekomendavo priešmokyklinį vaikų ugdymą traktuoti ne kaip priedą, o kaip vientisą visos nacionalinės švietimo sistemos dalį (Vitkauskaitė, 1993)⁷, kad vaikai turėtų galimybę sėkmingai rengtis mokyklai. Tai ir buvo visuotinio priešmokyklinio ugdymo idėjos pradžia Lietuvoje^{8, 9, 10}, kai atsirado būtinybė kisti visiems ugdymo sandams – tiek teoriniams, tiek praktiniams. Buvo prieita išvada, kad nuosekliai višuminei, o ne atskirai švietimo vystymo strategijai sukurti būtina traktuoti švietimą ir jo pakopas kaip vientisą struktūrą. Iš istorinės perspektyvos aišku, kad santykius su vaikais labiau lemia struktūrinis nei individualus lygis. Jis kvietė aktyviai reikštis *makro- (visuotinum) lygyje*, suvokiant vaiką ir vaikus kaip visuomenės gyvenimo subjektus ir dalyvius (Bronfenbrenner, 1995; Verhellen, 2000; cit. Berns, 2009).

Priešmokyklinio ugdymo, kaip *parengiamųjų mokyklai* klasių, idėja vėl atsirado XX a. aštuntame dešimtmetyje, kai buvo paskelbtas privalomas šešiametis mokymas. Jis buvo orientuotas į mokymą, o ne į vaiko brandinimą mokyklai ir turėjo reglamentuotą mokomųjų dalykų programą. Lietuvai atgavus nepriklausomybę, esmingai keičiantis požiūriui į ugdymą, šios patirties buvo atsisakyta.^{11, 12} Besikuriančioje informacinėje visuomenėje išryškėjo tendencija kuo anksčiau (nuo 5 m.) visus vaikus pradėti ugdyti švietimo institucijose.

1997 metų gruodį Švietimo ir mokslo ministerijoje įvykusiame jungtiniame Iki-mokyklinio ir pradinio ugdymo ekspertų posėdyje vėl nagrinėta priešmokyklinio ugdymo idėja. Ji argumentuota galimos institucinės pagalbos šeimai, auginančiai ikimokyklinio amžiaus vaikus, būtinumu, jų plėtros formų ir kokybės užtikrinimo būdais. Pagal to meto nuostatas priešmokyklinis ugdymas pirmiausia turėjo būti teikiamas darželių nelankusiems 5–6 m. vaikams, siekiant palengvinti jų perėjimą nuo patirties kaupimo šeimoje prie sistemingo mokymosi mokykloje. Požiūrį lėmė netolygus priešmokyklinio ugdymo įstaigų išdėstymas mieste ir kaime, nevienodos šeimų galimybių pasinaudoti valstybės teikiamomis institucinio ugdymo paslaugomis.

Švietimo istoriniai dokumentai rodo, kad *visuotinumas* yra principas, kuriuo remiasi priešmokyklinio ugdymo sistemos organizavimas ir kuriuo turėtų remtis kiekvienos sistemos sudedamosios dalies plėtotė (World Education Report, 2000, p. 58). Taigi, tokia prieiga apibūdino schemą, pagal kurią turi būti pertvarkytas bei plėto-

⁷ Vitkauskaitė M., Praktinis asmenybės ugdymo modelis prieškario Lietuvoje // Pedagogikos institutas, Mokymo ir auklėjimo klausimai, XXV, sudarė Lekevičius E., 1993, p. 67–68.

⁸ Jackūnas Ž., Visuminė ugdymo samprata // Mokykla, 1996, Nr. 3, p. 8–11; ŠRPA, VII d., 1.1 sk.

⁹ Jackūnas Ž., cituoja Globalinės švietimo pertvarkos sąjungos (Global Alliance for Transforming Education) programinį dokumentą „Švietimas 2000: holistinė perspektyva“ (Education 2000: a Holistic Perspective. Supplement to Holistic Education Review, vol. 4, No 4, 1991).

¹⁰ Laužikas J., Švietimo integracijos pagrindai. Habilitacinė disertacija, apginta vokiečių okupacijos, 1943 metais.

¹¹ PMTI *Ikimokyklinio auklėjimo sektorius*, Vaikų ikimokyklinio auklėjimo koncepcija. Projektas, Tarybinis mokytojas, 1988, gruodžio 7, Nr. 97, p. 2. // ŠRPA, V d., 3.9 sk. Pastaba: Šio varianto personali autorystė spausdintame variante nenurodyta.

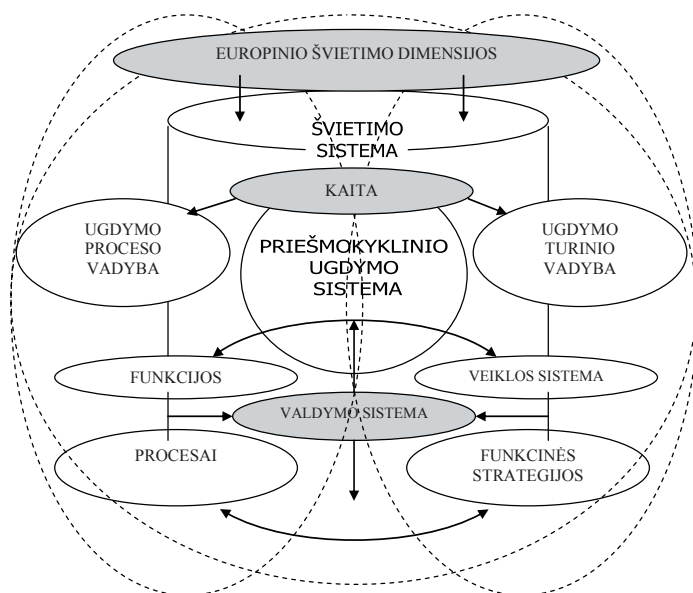
¹² Teorinių darbų komplektas: Lietuvos vaikų ikimokyklinio ugdymo koncepcija, Tautinė mokykla, I, Kaunas, 1989, p. 57–80; Kompleksinis ugdymas ikimokyklinėje įstaigoje, sud. O. Monkevičienė, Kaunas, 1991; Vaikų darželių programa, sud. Monkevičienė O., Vilnius, 1991; Ikimokyklinio ugdymo gairės, sud. Gražienė V., Rimkienė R., Vilnius, 1993.

jamais vaikų ugdymo potencialas, t. y. visais prieinamais būdais sudaryti galimybę vaiko asmenybės plėtrai (World Education Report, 2000).

Įvertinus susidariusią situaciją, nuo 1998 m. buvo siekiama įteisinti priešmokyklinių grupių steigimą mokyklose, plėsti jų tinklą. 1998–1999 m. m. bendrojo lavinimo mokyklų planuose atsiranda priešmokyklinio ugdymo klasės (grupės) veiklos planas. Deja, šiam planui įgyvendinti nebuvo skirta valstybės biudžeto lėšų. Švietimo ir mokslo ministerija, atsižvelgdama į susidariusią situaciją, priėmė sprendimą – kurti *priešmokyklinio ugdymo kaip atskiros ugdymo pakopos* teisinę bazę, plėtoti visuotinį priešmokyklinį ugdymą (Šeibokienė, 2000). 2000 m. spalio mėnesį ministerijos kolegijoje buvo pritarta *priešmokyklinio ugdymo koncepcijai*. Joje konceptualizavosi nauja ugdymo pakopa su ypatinga misija (ji vis labiau segmentuojasi kaip specifinė ir išskirtinė (Gibbons, 2008), ir todėl visur padidėja dėmesys grandžiai, kuri parengia vaiką mokyklai, užima tarpinę padėtį (Woodrow, Press, 2008)), įtvirtinančia modernų, kompetencijomis grįstą ugdymąsi (Monkevičienė, 2008). *Priešmokyklinio ugdymo programos* Lietuvoje pradėtos įgyvendinti nuo 2003 m., kai švietimo sistemos posistemė tapo formaliojo vaikų švietimo dalis. 2005–2006 m. m. pereita prie visuotinio priešmokyklinio ugdymo (LR Švietimo įstatymas, 2003).

Koncepcija suteikė priešmokyklinio ugdymo supratimui naują kontekstą ne tik mikro- (institucijos), bet ir makro- (valstybės) lygyje. Aktualios tapo žinios (Bitinas, 2000), konstruojančios supratimą apie priešmokyklinio ugdymo sistemą. Ugdymas apibūdinamas sąvokomis: *holizmas, vertybių reliatyvizmas ir laisvės problematika*, kurios vartojamos kaip viena kitą papildančios koncepcijos, turint galvoje, kad pirmoji yra prielaida kitoms įgyvendinti. Visuminis (*holistinis*) požiūris priešmokyklinio ugdymo reiškinį priima kaip sudėtingą, tikimybiniais dėsningumams paklūstančią sistemą. Jis remiasi prielaida, kad vaikystės pasaulis yra dinamiška, integruota visuma, aprėpianti kontekstinį, intuityvų, kūrybinių ir fizinį pažinimo būdus. Norint visapusiškiau įvertinti reliatyvizmo ir laisvės problematiką, būtina gilintis į dviejų laisvojo ugdymo paradigmos progresyvizmo (*progressivism*) ir humanistinio (*humanism*) ugdymo koncepcijų esmę. Progresyvizmui priešmokyklinis ugdymas yra vaiko asmenybės savikūros komponentas, o ne parengiamasis savikūros etapas, todėl ugdymu galima visuomenę evoliuciškai keisti. Humanistinio ugdymo koncepcija (Rogers, 1965; cit. Pukelis, 1998; Aramavičiūtė, 1998; Lukšienė, 2000; Maslow, 2006) sukurta kooperavimosi su vaiko prigimtimi pagrindu. Vaikas jai – holistinis fenomenas saviraidos procese, jam būdingas įgimtas realizmas, jame glūdi kūrybiškumas¹³. Visuminis požiūris akcentuoja posistemės teikiamas galimybes nuolat mokytis, vertybinio reliatyvizmo ir laisvės problema akcentuoja vaiko individo potencialo vystymąsi, jo atsakomybę už savo ugdymąsi.

¹³ Lukšienė M., Jungtys. Vilnius, 2000. Aramavičiūtė V., Ugdymo samprata: mokomoji priemonė. Vilnius, 1998. Bitinas B., Ugdymo filosofija. Vilnius, 2001.



2 pav. *Priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo komponentai*

Dabartiniu laikotarpiu priešmokyklinio ugdymo sistemos raida vyksta modernios švietimo vadybos idėjų sandūroje. 2007 metų Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo plėtros 2007–2012 metų programa¹⁴ suteikė priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijų supratimui naują kontekstą ne tik mikro-, bet ir makrolygyje. Siekiant sukurti efektyvesnę jos veiklos modelį, atskleidžiamos naujo tipo valdymo ypatybės septynių tarpusavyje integruotų valdymo požymių visuma (2 pav.), labiau orientuota į kokybiškos ir efektyvios ugdymo veiklos atlikimą. Aktualiomis tapo žinios, konstruojančios supratimą apie valdymo funkcijas konstitutyviaja (aprašomąja, diskursyviaja) prasme, kuri yra akivaizdžiai holistinė – kuria vaikų ugdymo organizavimo substanyviają koncepciją (Hollis, 2000; Wendt, 2005; cit. Edwards, 2010). Konstitutyvūs teiginiai susiję su valdymo funkcijų konceptuali formavimu. Tokios žinios leido išskirti socialinius, politinius, edukacinius aspektus. Kontekstų supratimu paremtos žinios yra reikalingos tiek specialistams, tiesiogiai dirbantiems su vaikais (vaikų ugdymo įstaigų vadovams, pedagogams), tiek ir politikams, priimantiems sprendimus dėl lanksčių ugdymo paslaugų užtikrinimo vaikams. Farquhar ir Fitzsimons (2008) teigimu, tradiciškai edukatoriai savo darbą kreipia į mikrolygį, tačiau, žvelgiant iš socialinės perspektyvos, yra aišku, kad santykis su vaikais labiau sąlygoja struktūrinis nei individualus lygis. Jis kviečia pedagogus nedelsiant ir aktyviai reikštis makrolygyje, suvokiant vaikus kaip visuomenės gyvenimo subjektus ir dalyvius.

Priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijų analizė leidžia išskirti socialines edukacines žinias, padedančias suvokti jų esmę, konstruoti naujas. Žinios

¹⁴ *Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo plėtros 2007–2012 metų programa*, patvirtinta LR Vyriausybės 2007 m. rugsėjo 19 d. nutarimu Nr. 1057.

atlieka funkcinį vaidmenį, kai jos siejamos su konkrečiu kontekstu, kuriame gali atlikti rekonstrukcinę paskirtį sudarant naujas sampratas, pereinančias į veiklą. Todėl, norint suprasti valdymo funkcijų teorinį praktinį reikšmingumą, būtina išanalizuoti jas esminių idėjų (žinių) pagrindu, kurios savo esme būtų kontekstinės.

Priešmokyklinio ugdymo sistemos vadyboje funkcija vadinama specializuota *valdomosios veiklos dalis*, kuri skiriasi nuo kitų atliekamo darbo vienalytiškumu ir poveikio būdais (Everard, Morris, 1997). Išskiriamos *bendrosios* ir *specialiosios funkcijos*. *Bendrosios (klasikinės)* priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijos – tai tokios veiklos valdymo rūšys, kurios nesusijusios su valdymo objekto specifika ir yra bendros visoms vadybos rūšims (Bagdonas, Bagdonienė, Kazlauskienė, Zemblytė, 2004). Bendrosioms funkcijoms priskiriamas *planavimas*. Tai tam tikrų priešmokyklinio ugdymo sistemos tikslų planavimas, tam tikram veiklos etapui priemonių kompleksas numatytam tikslui siekti. Sprendimas priimamas programų, nutarimų, įsakymų, projektų, rekomendacijų forma. *Organizavimas* – valdymo etapas, kurio turinyje yra apibrėžiami ištekliai ir praktinių veiksmų sistema; pastangos sutelkiamos tikslams pasiekti ir užduotims įgyvendinti. Prie organizavimo funkcijos priešmokyklinio ugdymo sistemoje skiriamos sukūrimo, reorganizavimo, rekonstravimo funkcijos. *Motyvavimas (vadovavimas)*, kaip funkcija, reiškia skatinimo vyksmą, kurio pagrindinė paskirtis – skatinti vadovus, pedagogus būti aktyviems. *Koordinavimas ir reguliavimas* – valdymo etapas, skirtas tam, kad visa ugdymo sistema veiktų efektyviai, šalintų sutrikimus, kai įgyvendinami priimti nutarimai. *Kontrolė* – tai valdymo etapas, susijęs su stebima veikla ir tikslu veiksmų atlikimo laiku.

Priešmokyklinio ugdymo valdymo sistema priklauso tiek nuo objektyvių veiksmų, formuojančių valdomąjį subjektą, tiek nuo subjektyvaus valdančiųjų asmenų ir juos palaikančiųjų požiūrio į valdymo tikslus ir priemones. Objektyvioji realybė verčia derinti valdymo veiksmus su priešmokyklinio ugdymo sistemos savybėmis ir jų kaita. Ji užduoda valdymo sistemos tobulinimo kryptis ir tempus. Visa švietimo valdymo sistema perėjo į naujas socialines ir kultūrinės veiklos sąlygas (Zakarevičius, 2003, p. 30–31). Tai lemia socialinė kultūrinė sistemos teorija (Barnard, 1938; Simon, 1960; cit. Parsons, 2001), konstatuodama, kad švietimo sistemos posistemų tarpusavio ryšiai turi esminę įtaką veiklos rezultatyvumui. Specifinę sociokultūrinės sistemos sampratą išplėtojo sociologai Lemert (1993), Ščedrovickij (2000), Hollis (2000), Lefevr (2001), Mamardašvili (2003), Valantiejus (2007). Lietuvoje sociokultūrinių sistemų požiūrį propaguoja Kvedaravičius (2002). Tokiu būdu priešmokyklinio ugdymo sistema traktuojama kaip objektas, egzistuojantis vaikystės subkultūroje. Viena vertus, ji yra vaikystės subkultūrą kurianti ir palaikanti, antra vertus, vaikystės subkultūra sąlygoja jos charakteristikas. Toks šios sistemos aiškinimas reiškia, kad ji – *natūraliai dirbtinis objektas*, (kūrėsi žmonių (vaiko) pastangų dėka), todėl jos valdymo nagrinėjimas turi įvertinti abu (natūralus ir dirbtinis) šiuos aspektus. *Išspręsti šias problemas, kaip rodo švietimo posistemų analizė* (Kolodiažnaja, 2002, cit. Jamburg, 2004), *galima tik naujo tipo valdymo sistemoje su intensyvesne humanistine tendencija sukuriant joje adaptyvią valdymo aplinką* (Targamadžė, 1996; Tretjakov, Mitin, Bojarinceva, 2003; Kvedaravičius, 2006).

Šiuo metu daugelis mokslininkų (Hoy, Miskel, 1987; Meskon, Albert, Hedouri, 1994; cit. Kvedaravičius, 2004; Potašnik, 1999; Šamova, 2001; Lazarev, 2002; Tretjakov, 2003) išskiria *imanentines* (specialiąsias priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijas lemia ugdymo įstaigos veikla), tik priešmokyklinio ugdymo sistemos *valdymui būdingas funkcijas*. Jos nusako valdymo objekto savitos veiklos turinį, pedagogų veiklos turinį, tos veiklos padalijimą ir specializaciją (Lusthaus, 1997). *Gnostinė* – informacijos apie visos sistemos funkcionavimo aspektus gavimas; *projektinė (pedagoginė ir metodinio aprūpinimo funkcinė veikla)* – numato tikslų ir uždavinių formulavimą, ugdymo planų ir programų pakeitimą; *konstruktyvi* – ugdymo situacijų modeliavimas; *komunikacinė (žmogiškųjų išteklių vystymo funkcinė veikla)* – būtinų santykių tarp valdymo subjektų konstravimas. Reikia pabrėžti, kad vienos iš jų praleidimas sukelia viso valdymo proceso deformaciją ir sumažina jo rezultatyvumą.

Priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymas pasižymi *bendradarbiavimu, lankstumu, atvirumu*. *Bendradarbiavimas* yra esminis naujojo švietimo posistemio valdymo bruožas ir sąlyga pakeisti individualizmo kultūrą. Taip manantys autoriai (Hopkins, Ainscow, West, 1998) pabrėžia, kad bendradarbiavimo principu laiduojamas prasmingas ir produktyvus švietimo posistemės veikimas: strateginių kryptių konceptualizavimas, išipareigojimas bendrai veiklai. *Lankstumas* ir *atvirumas* – taip pat dažnai sutinkamas švietimo posistemės akcentas. Lanksti priešmokyklinio ugdymo sistemos struktūra – viena iš besimokančios organizacijos skiriamų charakteristikų. Ši struktūra lemia priešmokyklinio ugdymo sistemos santykį su aplinka. Stoll ir Fink (1998) manymu, švietimo sistemos lankstumas palengvina išorinių idėjų pritaikymą prie sistemos situacijos ir poreikių – tai jau sistemos atvirumo pasireiškimas. Tokios sistemos struktūrai apibūdinti pasitelkiamas Toffler (2001) *judančios mozaikos* modelis, kuris leidžia greitai reaguoti į *švietimo iššūkius*. Manoma, kad ši strategija siūlo tokią organizacinę struktūrą, kurioje *bendraujama, planuojama, priimami sprendimai*, palaikoma asmeninė iniciatyva, diegiamos naujovės.

Šiuolaikinis priešmokyklinis ugdymas vystosi kaip *varietyvi* (angl. *diversyti, variety*), *adaptivi* sistema, orientuota į kokybiškų švietimo paslaugų teikimą (Krulecht, Telniuk, 2002; Faliušina, 2004). Priešmokyklinio ugdymo koncepcijos (2000) gairės įpareigoja įgyvendinti vaiko teises į prieinamą kokybišką ugdymą („brandinti vaiką mokyklai“, 16 p.¹⁵) ir lygias mokyklinio starto galimybes („perėjimas prie sistemingo ugdymosi mokykloje“, 16 p.). Koncepcijoje pabrėžiama, kad vaikai, kaip individai ir grupė visuomenėje, tampa lygiaverčiai centriniai subjektai formuojant vaikų ugdymo politiką. Tai keičia tradicinį, vaikų, kaip priklausomų šeimos narių, suvokimą ir išryškina *socialinių edukacinių kontekstų* svarbos makrolygyje supratimą. Vaikai tampa autonomiški individai, skirstant visuomenės išteklius, *socialinių bei edukacinių paslaugų gavėjai*. Kitu savitu funkcinu prioritetu priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo procese skiriamas pasiūlytas naujas požiūris į *socializaciją*, „kurio dėka vaikai įsitraukia į kultūrą“ (Juodaitytė, 2003, p. 118), į juos žiūrima kaip į aktyvius kūrėjus, o ne pasyvius vertybių perėmėjus iš suaugusiųjų.

¹⁵ *Ikimokyklinio ugdymo įstaigos veiklą reglamentuojantys teisės aktai, 2001. Priešmokyklinio ugdymo koncepcija, 2000.*

Naujas vaikystės supratimo postūmis priešmokyklinio ugdymo sistemos valdyme suteikia jai „konceptualią autonomiją“. Vaikų, kaip „priklausomų“, suvokimas buvo atmetas, jiems suteikta konceptuali „lygybė“ santykiyje su kitomis visuomenės grupėmis ir kategorijomis (Qvortrup, 1994, p. 20). „Vaikystės“ sąvoka priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo kontekste ypač tinka analizuoti, kai į vaikus žvelgiama kaip į amžiaus grupę ir kaip į šeimos narius. *Vaikai, kaip amžiaus grupė* (Naisbitt, Auburdene, 1990), yra tinkama perspektyva suvokti ją kaip socialinės grupės poziciją visuomenėje, skirstant išteklius tarp nevienodų amžiaus grupių bei nustatant vaikų vietą visuomenės galių struktūroje. „Vaiko“ amžiaus pasekmė yra jo priklausomumas kaip neatskiriama vaikystės charakteristika, dėl kurios vaikai suvokiami ne kitaip, kaip tik priklausomi nuo suaugusiųjų. Tai sukuria specialų vaikų ryšį su kitomis visuomenės grupėmis (Kabašinskaitė, 2002).

Vaikai kaip šeimos nariai (Children's Defence Fund, 2004; Interagency Forum on Child and Family Statistics, 2004; cit. Kabašinskaitė, 2002) yra ypatinga prielaida „vaiko – suaugusiojo“ ryšiams konstruoti. Ji kaip saugi ir labiausiai tinkama aplinka vaiko vystymuisi, gerovei ir apsaugai yra struktūrinė vaikystės forma. Tačiau pasikeitus šeimos kontekstui, diskusija vyksta dėl atsakomybės už vaikų priežiūrą šeimoje bei tarp šeimos ir valstybės. Šis dalijimosi pobūdis priklauso nuo į vaiką orientuoto požiūrio buvimo vaiko ir suaugusiojo santykiuose. Į vaiką orientuoto socialinio edukacinio konteksto pagrindu kuriamos naujos žinios, kurios siūlo išlaisvinti vaikus iš familizavimo, nes jų patirtyje vis mažiau dominuoja privati šeimos sfera. Qvortrup (1994) (cit. Kabašinskaitė, 2002) teigia, jog tikrovėje vaikai yra individualizuoti ir defamilizuoti, nes jie vis dažniau būna vieni ar kitų suaugusiųjų, bet ne tėvų priežiūroje.

Priešmokyklinio ugdymo koncepcijoje (2000) konstruojama vaiko, kaip individo, samprata. Priešmokyklinio ugdymo sistema skiria ypatingą dėmesį vaiko – kaip *socialinio veikėjo – socialinės erdvės sukūrimui*. Ji inicijuoja atsiskyrimą nuo raidos paradigmos, kur vaikas suvokiamas kaip suaugusiųjų tikslas, ir postūmį požiūrio į vaiką, kaip pilietį, link.

Priešmokyklinio ugdymo koncepcijos (2000) principų (*prieinamumas, ugdymo poreikių tenkinimas, ugdymo kokybės užtikrinimas, finansinis optimalumas*) pagrindu sustiprėjo pastangos išplėsti ir apibrėžti vaikų politikos ribas priešmokyklinio ugdymo sistemos kontekste. Tam turėjo įtakos naujoji vaikystės sociologija (Kabašinskaitė, 2002). Naujoji vaikystės sociologija iškėlė vaikystės, kaip amžiaus grupės, matomumo visuomenėje klausimą. Sudėtingame moderniaame pasaulyje šeima pati viena negali aprūpinti vaiko. Ji priklauso nuo švietimo ir socialinių paslaugų. Visa tai lėmė, jog vaikai tapo paslaugų vartotojai. Savaiame iškilo klausimas, kokie yra vaikų – paslaugų vartotojų – poreikiai bei kokia visuomenės išteklių dalis jiems skiriama. Šie klausimai stimuliuojo vaikų politikos, kaip atskiros socialinės politikos srities, raidą.

Dabartinė vaikų politika priešmokyklinio ugdymo kontekste orientuojasi į vaikų politikos principus: *prieinamumą* (priešmokyklinis ugdymas yra visuotinis ir prieinamas šeimai, auginančiai 5–6 m. vaiką, galimybė pasinaudoti priešmokyklinio

ugdymo paslaugomis); *ugdymo poreikių tenkinimą ir kokybės užtikrinimą* (teisė į edukacines bei socialines paslaugas); *finansinį optimalumą* (įvertinus vaikų socialines galimybes ir poreikius, ugdymas organizuojamas taip, kad būtų finansiškai optimalus ir duotų teigiamų rezultatų). Tai susiję su gerovės valstybės raida.

Remiantis Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimu *Dėl ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo plėtros 2007–2012 metų programos patvirtinimo* (2007), ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo tinklo optimizavimas turi sudaryti šias sąlygas: atsižvelgiant į socialinius, kultūrinius ir ekonominius veiksnius, didinti vaikų ugdymo prieinamumą, veiksmingumą, gerinti kokybę; įsisavinti žinias ir gebėjimus, reikalingus tiesioginei sąveikai su ugdytiniais (jų tėvais) konkrečioms edukacinėms (socialinėms) paslaugoms teikti, jų vadybai, vaikų ugdymo politikai formuoti ir įgyvendinti. Minėtoje programoje taip pat pažymima, kad šias paslaugas teikiantys pedagogai turi įgyti edukacinių (socialinių) paslaugų organizavimo ir plėtojimo kompetenciją, suprasti priešmokyklinio ugdymo institucijų vadybą bei gebėti organizuoti ir teikti edukacines (socialines) paslaugas skirtingoms vaikų ir tėvų grupėms. Taigi, pastaroji programa atskleidžia, jog priešmokyklinio ugdymo sistemos vadyba – aktuali bendrosios švietimo sistemos vadybos sritis, kuri konceptualizuojama įvairių paradigimų legitimizacijos pagrindu. Reikia manyti, kad ši paradigminių koncepcijų visuma padės rekonstruoti priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcionavimo ypatumus.

Priešmokyklinio ugdymo sistemos konceptualizavimosi logika paradigminės legitimizacijos pagrindu. Švietimo sistema ir jos posistemės šiuolaikinėje visuomenėje funkcionuoja kaip vaikų ugdymo politinio atstovavimo, socialinės legitimizacijos instrumentas. Tačiau legitimumas čia nėra vienodo lygmens – tai priklauso nuo ugdymo kokybės, prieinamumo, veiksmingumo. Pastaruoju metu švietimo politikos kaitos fenomenas tapo ugdymo sistemų modeliavimo ir konceptualizavimo standartu, aprašančiu sistemos valdymo legitimizacijos aspektus. XX a. pabaigoje priešmokyklinio ugdymo sistema įžengė į kokybiškai naują vystymosi laikotarpį. Sprendžiant reformavimo problemas, tenka atsižvelgti į socialinės realybės „išorines reformas“, paties substancinio individo „vidaus reformas“ bei sudėtingą ir kompleksinę valdymo sistemą, kurią jau laikas imtis pertvarkyti.

Objektyvios sąlygos, kuriose teks veikti priešmokyklinio ugdymo sistemai XXI amžiuje, diktuoja naujas mąstymo, elgsenos ir bendradarbiavimo formas. Todėl vyksta naujos valdymo kultūros paradigmos formavimosi procesas, klostosi konceptualus strateginio reagavimo, projektuojant ugdymo sistemas, laukas. Šiuo metu dar tik ryškėja jo kontūrai. Įvardysime tik kai kuriuos iš jų, akivaizdžiausius, bet mažai reguliuojamus ugdymo sistemų valdymo praktikoje. *Prioritetams priskiriamas metodologinis priešmokyklinio ugdymo valdymo organizavimas, pagrįstas metodologinės strategijos sukūrimu, metodologine analize, metodologinėmis programomis ir technologijomis.*

Būtent, veikiant globaliems procesams susiformuoja objektyvi priešmokyklinio ugdymo sistemų socialinės elgsenos logika, o iš to kyla būtinybė parengti ir įgyvendinti naujovišką valdymo teoriją ir metodologiją, kurios galėtų užtikrinti val-

dymo sprendimų priėmimą. Jų pagrindas – kokybiškai kitokia valdymo doktrina, konceptuali schema, *valdymo sistemos struktūros modelis, orientuotas į adaptyvų priešmokyklinio ugdymo valdymą vaikystės subkultūros kontekste*.

Bandydami atsakyti į šiuos klausimus, valdymo teorijos metodologai (Argyris, 1985; Woods, Bagley, 1996; Pozdniak, 1994, 1999; Liaščenko, 1999; Potašnik, 2000; Šamova, Davydenko, 2001; Melnikas, 2000, 2002) vadovaujasi požiūriu, pagal kurį priešmokyklinio ugdymo valdymas susiformuoja kaip savotiškas metamokslas, atsiradęs iš ugdymo valdymo teorijos rezultatų ir metodų organinio susijungimo į visumą. Iš esmės priešmokyklinio ugdymo valdymo teorinis statusas telpa į *mokslinės paradigmos* modelį – specifinės mokslo srities, jungiančios klasikinės valdymo teorijos metodus ir rezultatus su aktualiu probleminiu, į asmenį orientuotos metodologijos, apimančios ir vaikystės fenomeną, lauku.

Priešmokyklinio ugdymo valdymo problematika nuo švietimo reformų pradžios pradeda aktyviai įsitvirtinti pedagogikos mokslų sistemoje, ir tai dažniausiai nulėmė naujas ugdymo sistemų valdymo vaidmens supratimas. Iki šio laikotarpio valdymo problemos buvo nagrinėjamos jau susiformavusių teorinių metodologinių koncepcijų ir sistematizuotų normatyvinių žinių ribose. Estafetę perėmė edukologijos, sociologijos, politologijos, filosofijos (Želvys, 2000, 2001, 2003; Targamadžė, 2001; Jucevičienė, 2003) mokslai, kurie vėliau modifikavosi į valdymo sociologiją (Bagdavičius, Grigas, Senkus, 2006), valdymo politiką ir filosofiją.

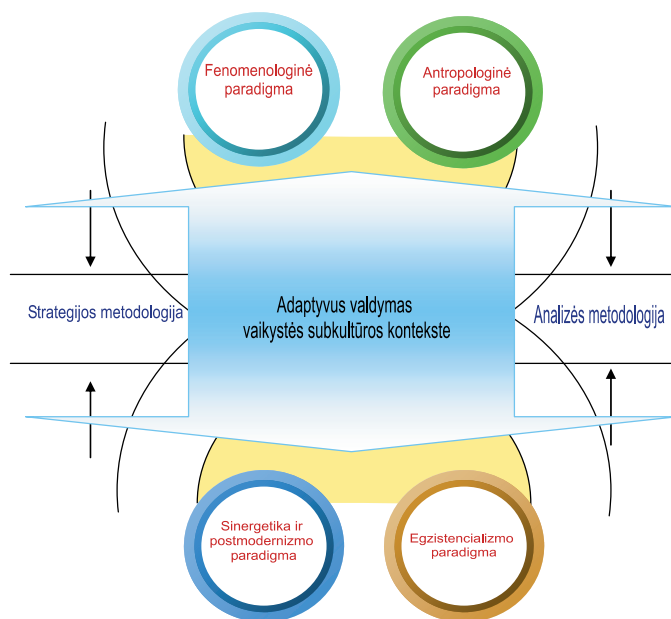
Nors ir yra tam tikrų panašumų ugdymo ontologijos sampratoje (bei sampratoje apie socialinio mokslo probleminio lauko bendrąsias ribas), žinias apie įvairius substancijos ir visuomenės aspektus skiria natūralios socialinių mokslų mokslinės kompetencijos ribos, ir tai „suardo“ paties ugdymo fenomeno vientisumą. Priešmokyklinio ugdymo valdymas, kaip mokslas, dėl savo specifikos jau nebegali būti socialinis mokslas bendrosios valdymo teorijos sudėtyje¹⁶. Pats faktas, kad atsirado priešmokyklinio ugdymo sistemų valdymo teorija, nekelia abejonių mokslinei bendruomenei, tačiau mokslinio metodo identifikavimo problema, su kuria susijusi galutinė šios srities legitimizacija, vis dar neišspręsta.

Šis prieštaravimas bus išspręstas tik tuomet, kai bus nutraukti mėginimai tiesmukai įtraukti priešmokyklinio ugdymo valdymo teoriją į bendrą ugdymo valdymo sistemą, kai bus suformuotas naujas požiūris į *mokslinę priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo paradigmą*, t. y. savotišką metamokslą, susiformavusį XXI a. pradžioje. Priešmokyklinio ugdymo valdymo paradigma suvienijo didelę grupę edukologų, antropologų, sociologų bei vadybos mokslininkų, kurių mokslinę refleksiją sieja tikrovės pažinimo metodas. Paradigma sujungė ugdymo politikos, filosofijos ir kvalitologijos resursus ir suformavo savitą dalykinės ontologijos sritį (3 pav.).

Naujoji mokslinė paradigma skiriasi, viena vertus, nuo filosofinio diskurso, kita vertus – nuo bendrosios ugdymo sistemų valdymo teorijos metodologijos. Skirtumai

¹⁶ Be to, iki šiol lieka neišspręsta priešmokyklinio ugdymo sistemų valdymo tarptautinės verifikacijos problema. Dažniausiai valdymas kuriamas remiantis bendraisiais principais, ir tai visiškai neatitinka priešmokyklinės vaikystės principų.

tokie: pirma – galimas organinis socialinių mokslų rezultatų ir metodų sujungimas su priešmokyklinės vaikystės „probleminiu lauku“, antra – paradigminiame moksle didesnės reikšmės turi į egzistencializmą orientuota metodologija; trečia – paradigmą formuojantys mokslai vartoja specifinį pažinimo metodą, kurio struktūroje svarbiausią vietą užima kreatyvinė ontologinė linija. Paradigminis metodas suponuoja ne tik asmens racionalių resursų įtraukimą, bet ir kompleksinės neopedocentrizmo teorijos panaudojimą, kurios dėka ne tik suprantamas, bet ir kuriamas valdymo modelis, pedagoginė tikrovė – „vaikystės pasaulio“ paveikslas. Dėl mokslinės refleksijos ir valdymo procesų interpretavimo neopedocentrizmo kontekste teorinis diskursas ne tik analizuoja, eksplikuoja pedagoginę tikrovę (Kolesnikova, 2001), bet ir „surankioja“ vaikystės kultūrinį fenomeną, „išmėtytą“ po socialinių-humanitarinių mokslų bloko problemines sritis, ontologizuoja vaikystės kultūrą kaip vientisybę.



3 pav. Priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo paradigmos legitimizacija

Tarpdisciplininės mokslinės integracijos (politologija, sociologija, filosofija, antropologija, edukologija) būtinybė kilo dėl keleto aplinkybių: pirmiausia, priešmokyklinio ugdymo valdymo fenomeno, kaip atskiro mokslo, esmės supratimui reikėjo tarpdisciplininės metodologijos ir jis neišvengiamai įgavo tarpdalykinį pobūdį; antra, valdymo refleksija vaikystės subkultūros kontekste negalėjo tapti kurio nors vieno mokslo objektu; trečia, pedagoginėje tikrovėje atsirado problemų ratas, kurių „ontologinis mastas“ viršijo gnoseologines priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo mokslo galimybes¹⁷.

¹⁷ Ščedrovickij, G. Избранные труды. (Rinktiniai raštai) M., 1995, p. 280.

Atsirandančios priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo paradigmos ribose pirmasis uždavinys – pažinimo objekto ontologizavimas¹⁸. Tam tikrą vaiko būties fenomenų ir ribų kategoriją priešmokykliniame ugdyme sujungė *vaikystės subkultūros* sąvoka (Abramenkova, 1998; Osorina, 2004). Priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo paradigmos ribose dalykinė tyrimų sritis buvo formuojama sukuriant daugiapakopį valdymą vaikų kultūros universumo kontekste: kaip vaiko būties specifinės funkcijos ir modalumo, kaip vaikystės kultūros, suteikiančios vaiko asmenybei tapatumą, savižinos ir saviraiškos būdo bei savojo tapatumo etoso. Metodologinės refleksijos srityje nusistovėjo naujų priešmokyklinio ugdymo valdymo priemonių ir instrumentų generavimo, optimalaus valdymo modelio konstravimo procesas (ant-rasis priešmokyklinio ugdymo sistemos paradigmninio savęs apibrėžimo uždavinys įtikinamai neišspręstas iki šiol).

Priešmokyklinio ugdymo valdymo koncepcijos sukūrimo metodas – tai nuosekli mąstymo veikla, principų, prielaidų visuma. Metodo „laikančiosios konstrukcijos“ yra metodologiniai orientyrai, formuojantys supratimo ir įsitvirtinimo modelius.

Priešmokyklinio ugdymo valdymo paradigma kuriama remiantis filosofine metodologija. Kaip žinoma, filosofinės paradigmos koncentravosi (ir jas kūrė) aplink tokius suvokimo modelius, kaip pozityvizmas, scientizmas, antropologinė valdymo pakraipa (įskaitant egzistencializmą, filosofinę antropologiją), fenomenologinė filosofija, sinergetika, postmodernizmas ir t. t. Kiekvienu atveju conceptualus priešmokyklinio ugdymo valdymo branduolys (įskaitant jo tapatumą, institucionalizaciją mokslinėje bendruomenėje) formuojamas atidedant du vektorius: dalykinės srities savęs apibrėžimą ir opozicijų pažymėjimą. Kitoje metodo struktūros analizės plokštumoje randamas skirtingų paradigminių vektorių – filosofinio, mokslinio ir probleminio – santykis. Vieno iš jų dominavimas nulemia priešmokyklinio ugdymo valdymo paradigmos pobūdį, įskaitant pažinimo metodus, dalyko ontologiją, mokslinių disciplinų integracijos formas.

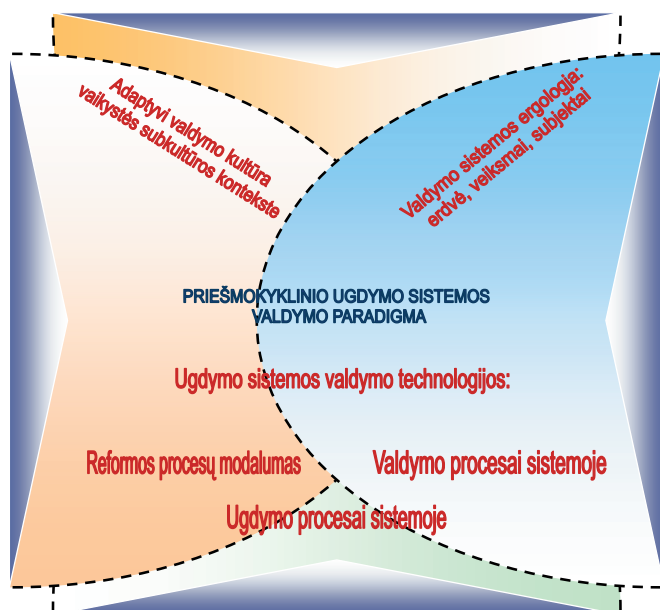
Svarbiausias paradigminės valdymo pakraipos skirtumas yra *į asmenį orientuotos metodologijos dominavimas*, perėjimas į probleminį determinavimą. Priešmokyklinio ugdymo valdymo formavimasis išikomponuoja į Kuhno pasiūlytą mokslinių žinių paradigmų pasikeitimo koncepciją. Galima išskirti keletą kartu veikiančių metodo formavimo linijų (faktorių), sudarančių valdymo paradigmą: pirmiausia formuojama tam tikra socialinė bendrija, kurią vienija valdymo požiūriu centruotas diskursas; antra, teorinio diskurso ribose vyksta problematizavimas ir ontologizavimas ypatingos tikrovės, kurią fokusuoja valdymo kategorija vaikystės subkultūros kontekste – pastaroji suprantama plačiąja prasme: egzistencialiai orientuotas veiklos būdas, savotiška „imanentinė“ matrica, leidžianti subjektui atpažinti vaikystės kultūros vaizdą ir įgyti savo tapatumą.

Šis valdymo modelis ontologizuoja sinergetinį pedagoginės tikrovės paveikslą. Jos pagrindas yra savaimė besivystančių sistemų vientisumo ir sudėtingumo principas, sistemos fazinių perėjimų koncepcija. *Tai padeda atspindėti savaimė besivystan-*

¹⁸ Spendžiant šią problemą, svarbų indėlį įnešė S. Averincevas, A. Gurevičius, P. Gurevičius, J. Lotmanas, A. Losevas, V. Bibleris, E. Sokolovas, N. Zlobinas, S. Ikonikova, M. Kagan, V. Mežujevas, A. Flie-ris, A. Juodaitytė, A. Gumuliauskienė, D. Malinauskienė, R. Pocevičienė ir kt.

čio priešmokyklinio ugdymo dinamikos dėsningumus, leidžia lokalizuoti jį moksliniame ugdymo sistemų valdymo paveiksle.

Šiandien priešmokyklinio ugdymo valdymo problematika išsina už susiformavusių valdymo disciplinų kompetencijos ribų ir šia prasme yra metamokslinio, transdisciplininio pobūdžio. Priešmokyklinio ugdymo valdymo metodologijos universalumą lemia jos „epistemo-statybinės“ potencijos (4 pav.), gebėjimas ne tik pažinti, bet ir konstruoti valdymo modelį.



4 pav. Priešmokyklinio ugdymo valdymo metasisitemos „probleminis laukas“

Iš 4 paveikslo matyti, kad priešmokyklinio ugdymo valdymo dalykinį lauką formuoja daugiapakopė adaptyvi sistema, atspindinti įvairius ontologinės tikrovės aspektus. *Pirma*, kategorijų grupė fiksuoja adaptyvią valdymo kultūrą kaip vientisybę, įskaitant kultūrinius-istorinius organizacijos tipus, vaikų subkultūrą kaip socialinę bendriją.

Antra, didelis kategorijų sluoksnis fiksuoja įvairius aspektus, būtent: ugdymo aplinką (socialinė informacinė sąveikos aplinka); valdymo proceso subjektus (socialiniai organizmai); specializuotos valdymo veiklos aspektus (teisinis, politinis, filosofinis kompetentingumas). *Trečia*, valdymo kategorija atspindi technologinį pedagoginės sistemos sluoksnį: pertvarkymo modalumą (modernizavimas, evoliucija, cikliškumas); valdymo procesus (genezė, formavimasis, funkcionavimas, plitimas, keitimas); ugdymo procesus (socializacija ir inkultūracija, auklėjimas, komunikacija).

Šiandien priešmokyklinio ugdymo valdymo paradigma turi atitinkamus atribu-

tus ir požymius – ji organiškai apima informacinius analitinius konceptus, diskurso pagrindu kuriamas metafizinis komponentas – konceptualių įsivaizdavimų apie vaikystės fenomeną sistema.

Apibendrinant galima teigti:

- *Atlikta priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo ypatybių analizė Lietuvos švietimo politikos kaitoje teoriškai ir praktiškai pagrindžia naujas vaikų ugdymo socialinių edukacinių, vadybinių galimybių perspektyvas, kurios yra kontekstinės-situacinės. Kontekstinė priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo analizė siejama su paslaugų vaikams ir šeimai institucionalizavimu. Paslaugos laikomos esmine sąlyga vaiko teisėms į mokymąsi visą gyvenimą, brandinimą mokyklai, vienodo mokyklinio starto galimybę tapti realybe.*
- *Priešmokyklinio ugdymo sistemos organizavimas sietinas su visuotinio vaikų ugdymo principo įgyvendinimu. 1998–2000 metų periode buvo žengtas žingsnis, pripažįstant į vaiką orientuotą ugdymo paradigmą, kuri jau savaimė yra reikšminga vaiko, kaip imanentinio individo, sampratai ir ugdymo rekonstrukcijoms, palaikančioms priešmokyklinio ugdymo koncepciją. Tuo metu, kai ankstesnė struktūrinio funkcionalizmo sistemos teorija (Parsons, 1977) analizavo socialinių, vaikų ugdymo institucijose įgyvendintų sistemų (ketinimas stabilizuoti normatyvinę paradigmą) sąsajas ir funkcionalumą (dėl ko priešmokyklinio ugdymo sistema tapo disfunkcine posisteme), naujesnė disipatinė (sklaidos) sistemos teorija atkreipė dėmesį į nuolat besivystančios sistemos dinamiką. Šis požiūris patvirtina interpretuojamąją paradigmą, kuri nukreipta į savarankišką organizacinę sistemą – priešmokyklinį ugdymą – išlaikančią esminius vaikų ugdymo turinio bei politinius siekius. Lietuvos švietimo politikos lygmenyje organizuotos priešmokyklinio ugdymo sistemos kokybė atsiskleidžia per valdymo funkcijų (bendrujų ir specialiųjų) kontekstualizavimą.*
- *Priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo praktika rodo, jog, siekiant efektyviai vadovauti edukacines (socialines) paslaugas teikiančioms institucijoms (darželiams), reikalingas ne tik vadybos, bet ir edukologijos išsilavinimas (vadovavimo tokio pobūdžio institucijoms turinys grindžiamas vaikų ugdymo vertybėmis, o formos paremtos švietimo bei klasikinės vadybos strategijomis), įgalinantis jį įgijusius asmenis kūrybiškai taikyti profesinei veiklai reikalingas žinias bei įgytus vadybinius gebėjimus (Coulshed, Mullender, Jones ir kt., 2006; Johnson, 1995).*
- *Išanalizavus priešmokyklinio ugdymo sistemos konceptualizavimo teorines prieigas, nustatyta, kad priešmokyklinio ugdymo, kaip švietimo sistemos posistemės, funkcionavimo socialinės aplinkybės nepakankamai tyrinėtos. Tai atspindi valdymo teorijos metodologų pastangas suformuoti sistemos identitetą ir legitimizuoti valdymo paradigmos konceptą. Legitimizacijos procese dominuojantį vaidmenį įgyja vaikystės subkultūros individuali saviraiška, išoriškai matoma priešmokyklinio ugdymo sistemos raiškos įvairovėje (neopedeutinė kryptis, nusakanti vaiko būties specifines funkcijas – egzistencija-*

liai orientuotus veiklos būdus), ją valdant vaikystės egzistencijos įtvirtinimo interesais.

- *Vaikystės subkultūra pasižymi savotišku požiūriu į realybę, ji turi ypatingą suvokimo sistemą, specifinius (imanentinius) kriterijus, jų įgyvendinimo tikslus ir priemones. Visa tai veda prie to, kad vaikystės subkultūra skiriasi nuo kitų būties fenomenų savo sociokultūra, kurią sudaro gnoseologija (pažintinis aspektas), aksiologija (vertybių ir vertinimo būdų sistema) bei prakseologija (praktinės veiklos valdymo metodai). Tai įvardijama priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo teisinės sociostruktūros elementais. Norint giliau pažinti kiekvieną iš jų, būtina remtis į fenomenologinę redukciją. Nepaisant šio elementų suskirstymo, didžiausią reikšmę priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo paradigmos legitimizacijos turiniui suprasti turi teisinė vaikystės ideologija, visapusiškai atspindinti vaiko būtį teoriniu bei praktiniu lygmeniu.*
- *Priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo legitimizacijos procese kontekstualizuojasi du teisinės ideologijos tipai – antropocentrinis, kur į teisės sampratą suvedamos vaiko teisės ir laisvės mokytis visą gyvenimą, ir sociocentrinis, kur pagrindinėmis teisinėmis vertybėmis pripažįstamos vaikų teisės. Tai argumentuotas požiūris į galiojančią ir pageidaujamą teisę. Iš šio požiūrio išsirutulioja visa legitimizavimo tikrovė. Vadovaujantis legitimizacijos sociostruktūros analize, darytina išvada, kad nuo vaikystės subkultūros, vaiko antropocentrinės ir sociocentrinės ideologijos atskyrus priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymą, jis netektų savo kokybinės raiškos. Tik sudarydamos vientisą visumą, šios sferos aktyviai efektyvina priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymą švietimo politikos kaitos procesuose.*

1.2. Vadybinės ugdymosi metaparadigmos filosofinė raiška¹⁹

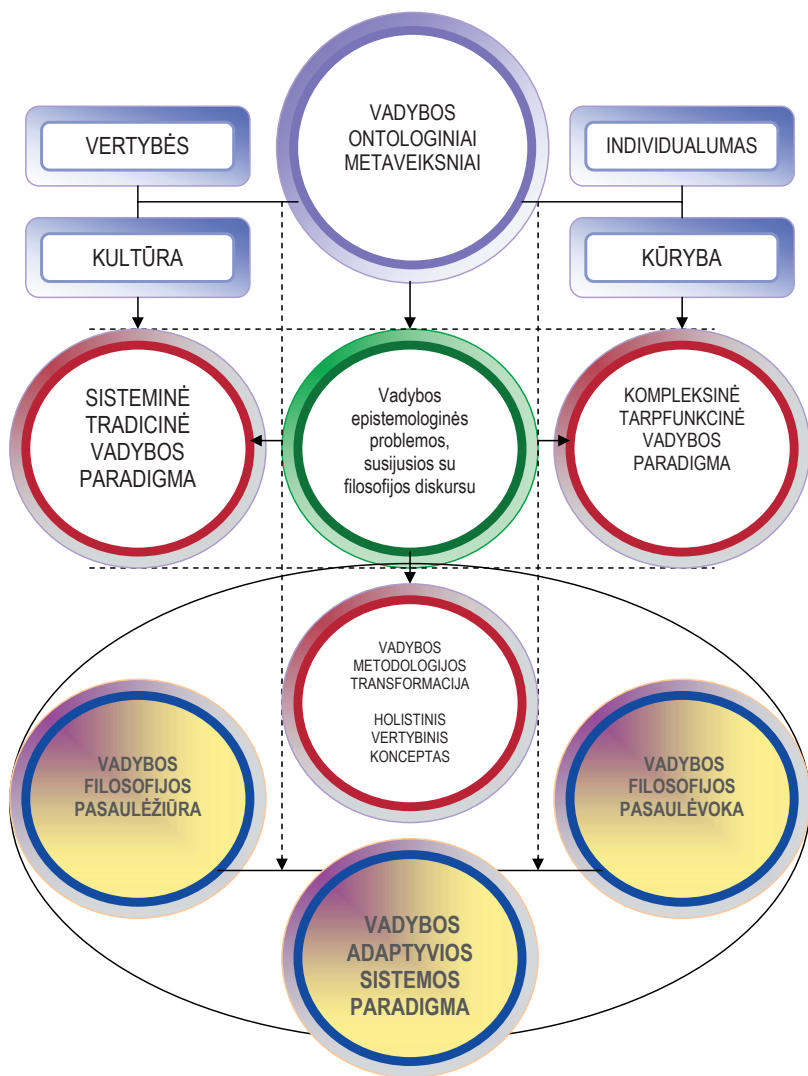
Vadybinės ugdymosi metaparadigmos filosofinė raiška tampa viena svarbiausių priešmokyklinio ugdymo sistemos vadybos sąvokų. Esminiai klausimai – kaip šiuolaikinė švietimo vadyba traktuoja metaparadigminius ugdymosi veiksnius (Fuller, 1988), kokios jų supratimo ir prakseologinio vartojimo tendencijos (Bloor, 1976; Goldman, 1987; cit. Kasavin, 2010), kaip jie veikia šiuolaikinius priešmokyklinio ugdymo veiklos modelius ir transformuoja juos. Neabejotina, jog šios problemos susijusios su priešmokyklinio ugdymo sistemos raidos ypatumais, nes tik žinojimo terpėse įmanomas sinkretinis vadybinių reiškinių traktavimas. Anot Augustinaičio

¹⁹ Pastaruoju metu ypač suaktyvėjo priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo turinio ir metodologijos temomis teorinė diskusija, kuri prasidėjo istorikui ir mokslo metodologui Kuhniui (1962) pirmą kartą pavartojus terminą *paradigma*. Edukologijos mokslininkai, siekdami išgilinti į dabartinę priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo padėtį ir norėdami apibrėžti tolimesnes sistemos valdymo tyrimų kryptis, pradėjo diskusiją apie paradigmos raišką priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo filosofijoje.

(2005), bendriausia prasme tai yra vadybinis kriterijus, kuris teikia galimybę kalbėti apie vadybinės metaparadigmos filosofinę raišką. Tokia metodologinė nuostata (Ritzer, 2000) leidžia tirti įvairių filosofinių sričių (pvz., *kompleksiškumo teorija, netiesinė dinamika ir kt.*) integravimą į priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymą, be to sukuria prielaidas filosofinės-hermeneutinės raiškos kontekstų paieškoms (Riker, 2002; cit. Sodeika, 2010).

Vadybinis požiūris susijęs su svarbiausiu klausimu – koks raiškos modelis formuojasi priešmokyklinio ugdymo sistemos vadyboje, kaip apibrėžti naują metaparadigmą, kokie yra metodologiniai sprendimų priėmimo ypatumai. Antra, ne mažiau svarbi, metodologinė nuostata – vadybinės ugdymosi metaparadigmos raiškos diskursyvinės erdvės brėžtis. Tokia samprata leidžia ieškoti metaparadigminių modelių teorinio pagrindimo, atsisakant disfunkcijų. Trečia, vadybinė ugdymosi metaparadigmos filosofinė raiška atskleidžia priešmokyklinio ugdymo sistemos postmodernistines (Welsch, 2004) ir kitas filosofines švietimo politikos diskurso traktuotes.

Norint atsakyti į šiuos klausimus, būtina teoriškai ir metodologiškai apibrėžti šiuolaikinį priešmokyklinio ugdymo sistemos vadybinės metaparadigmos filosofinės raiškos kontekstą ir jo kultūrinės interpretacijas (Kvedaravičius, 2006), kurios lemia švietimo posistemės socialinės tikrovės traktuotes ir kitokius jos vertinimo principus, grįstus kompleksinių veiksnių interpretavimu ir sąsajomis su saviraiškos išskirtinumu (5 pav.). Esmingai besikeičiantys racionalumo kriterijai priešmokyklinio ugdymo sistemoje remiasi vadybine ontologija (Valantiejus, 2007) arba vadybinės veiklos principais (vertybėmis, kultūra, individualumu, kūryba). Visa tai šiandiniame globaliame, dinamiškame švietimo sistemos bei politikos kaitos tarpsnyje tampa vadybinės veiklos metaveiksniais ir įgauna prakseologinių kontekstų svertus. Kaip ir kodėl vadybinė ugdymosi metaparadigma veikia šiuolaikinę priešmokyklinio ugdymo prakseologiją ir vadybos procesus? Šį klausimą būtų galima skaidyti į keletą probleminių sričių ir aspektų. Pirmiausia reikėtų pabrėžti, kad šiuolaikinė vadyba yra labai nevienareikšmė ir nevienalytė (Sergiovanni, 2005).



5 pav. Vadybos diskursyvosios metodologijos gairės

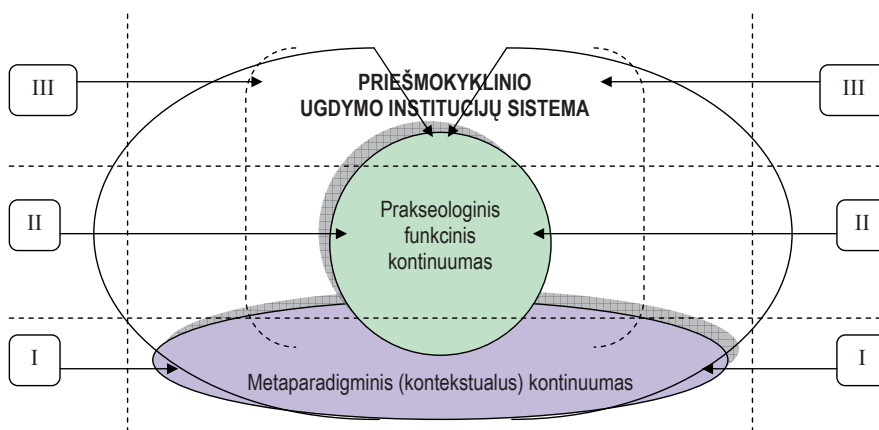
Anot Kvedaravičiaus (2006), vadyba yra sudėtingas socialinis bei kultūrinis reiškinys, kuris formavosi veikiamas įvairių filosofijos, mokslo, dorovės, visuomeninių struktūrų ir kitų veiksnių. Ji yra ne tik vienas iš visuomenės kultūringumo kriterijų, bet ir svarbus socialinio ir kultūrinio progreso veiksnys. Vadyba atsirado ir egzistuoja kaip natūralus socialinių sistemų poreikių tenkinimo būdas. Ji yra viena iš veiklos posistemių, jos paskirtis – užtikrinti žmonių veiklos suderinamumą, veiksmingumą.

Antra, šiandienos vadybą, kurios paradigmą lemia organizacijos, kaip sociokultūros sistemos, perėjimo iš vienos būsenos į kitą, t. y. kokybiškai aukštesnę sistemine būseną (Augustinavičius, 2005; Kvedaravičius, 2006), bendrais bruožais galima skirti į du konceptualius modelius. Juos sąlygiškai galima apibūdinti kaip

sistemine, arba tradicinę paradigmą, ir kompleksinę, arba tarpfunkcinę, paradigmą (Ščedrovitskij, 1995; Ruzavin, 1996). Svarbiausias skirties požymis – vertybinės tendencijos dominavimas. Vertybiškumo vaidmuo išryškėjo kaip transformacija, kuri į universalų tarpdalykinį kompleksą įtraukia visuomeninės veiklos elementus kultūros aplinkų filosofijai bei politikai įvairiuose kontekstuose formuoti.

Trečia, keičiasi vadybos metodologija. Vadyba vis labiau transformuojasi į vertybinius ir kultūrinius socialinių procesų pavidalus. Metodologinis vadybinio integravimo pagrindimas sutampa su socialinių (edukologijos) mokslų vadybos problematika. Metodologinis vadybos neapibrėžtumas sukuria tam tikrą vadybinę filosofiją, akcentuojančią pasaulėžiūros ir pasaulėvokos aspektus (Pukelis, 1998). Taigi, vadybinis požiūris vertybiškai suformuoja prielaidas holistinei priešmokyklinio ugdymo sistemai adaptuotis. Ji kuria savitą viziją ir ateities perspektyvą, procesą, kuris apibūdinamas kaip mikroygio ir makroygio vadybos integracija. Šias tendencijas lemia besiplėtojantis vaikystės vertybinis ir kultūrinis kontekstas, kuris daro įtaką specifinei socialinės vaikystės egzistencijos aplinkai ir būviui (apibūdinamas kaip adaptyvus). Būtent, adaptyvios sistemos paradigma yra vaikystės vertybinio ir kultūrinio gyvenimo įprasminimas.

Vadybos ir švietimo santykis visais laikais buvo aktuali problema, kuri ypač išryškėjo XX a. antroje pusėje, vykstant esminiems žmogaus ugdymo sričių pokyčiams. Atsirado naujų atramos taškų ugdymui pagrįsti (Ušeckienė, 2003) ir priešmokyklinio ugdymo sistemai kurti. Omenyje turimos nuolat vykstančios visuminės ir dalinės reformos (Targamadžė, 2007), ir tai, kad atskiros grupės mokslininkų daugiau ar mažiau nevienodai reiškia savo pedagogines idėjas ugdymo metodologinėje, metaparadigminėje erdvėje. Norint giliau suvokti priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymą, kaip socialinių ir kultūrinių reiškinių, tikslinga išskirti tris lygmenis (6 pav.): žinių sistemą (metaparadigminis, teorinis kontinuumas), praktinę veiklą (prakseologijos, funkcijų kontinuumas) ir ugdymo institucijų sistemą, per kurią realizuojami teorinis ir prakseologinis kontinuumai (Kasavin, 2010).



6 pav. Priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo lygmenys

Pirmasis lygmuo yra *gnoseologinis* (kontekstualus), antrasis ir trečiasis *prakseologiniai*. Pirmojo lygmens raidą sąlygoja antrasis ir trečiasis. Būtų idealu, jei šie lygmenys vystytųsi sinchroniškai, tačiau taip nėra. Pirmasis lygmuo susiformavo vėliausiai (vaikas į teorinės veiklos sritį įtraukiamas paskiausiai). Teoriniam atotrūkiui įveikti šiuolaikinėje švietimo institucijų vadyboje aiškiai stiprinamos integracijos tendencijos, pasireiškiančios skirtingų metodologinių krypčių apibendrinimu, ryšiais su valdymo filosofija.

Švietimo vadyba ne tik žinių sistema, bet ir ja besiremianti žmonių praktinė veikla. Specifinis praktinės švietimo institucijų veiklos tikslas – *ugdymasis*, kuris remiasi antropologijos, edukologijos mokslų turiniu, tačiau šių mokslų išvalgos virsta žmogaus (vaiko) ugdymo savastimi tik tada, kai jos pritaikomos vieninteliam tikslui – individui ugdyti, jo vertybinėms nuostatomis formuoti. Prakseologinės ugdymo vadybos problemos atsiranda tam tikrame socialiniame, kultūriniame, politiniame kontekste. Jeignoseologinės ir prakseologinės galimybės neatitinka visuomenės lūkesčių, gali kilti prieštaravimas, kurį sprendžiant susiduriama su tam tikromis disfunkcijomis.

Antra vertus, švietimo institucijų vadybos metaparadigmos filosofinė raiška atskleidžia hermeneutinę prigimtį, kurioje susikryžiuojagnoseologinės, aksiologinės ir politinės dimensijos. Paaikškėjo, kad priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymas atveria vaiko veiklos prigimtį. Tyrinėdami jo veiklą, operuojame prasmėmis, t. y. sociokultūrinėmis reikšmėmis, kurios teikia vaikystei istorinį apibrėžtumą. Prasmė formuojama supratimo aktu, kuris atsiranda tada, kai suvokiamos vaikystės kultūros formos, vertybės, pagal kurias veikiama. Atrodo, kad XXI a. šis klausimas švietimo institucijų vadyboje tapo probleminis. Mokslininkų (Juodaitytė, 2003; Monkevičienė, 2008) teigimu, tai veiksmų laukas, kurio centre yra vaikas, todėl svarbiausias uždavinys – rasti atsakymą, kokia galima intervencija į jo gyvenimą (Ruškus, 2002, 2007; Ališauskienė, 2005; Mažeikis, 2007), kad vaiko asmens integralumas, imanentiškumas, jo savastis liktų nepažeisti. Šiame kontekste iškyla poreikis sukurti vadybos pažinimo mokslą (teoriją).

Švietimo vadyba visada iškyla kaip epistemologinė,gnoseologinė (pažintinė) praktikos pusė. Suprantama, jog nauji realybės faktai ir aplinkybės yra teorinių pažinimų kaitos pagrindas. Šiuo požiūriu įtikinamai skamba teiginiai, kad švietimo sistemoje vykstantys transformaciniai procesai ir yra svarbiausias besitęsiančios metodologinės diskusijos, kurios metu ieškoma švietimo (priešmokyklinio ugdymo sistemos) vadybos mokslo naujos paradigmos, rodiklis.

Šis požiūris kyla iš metaparadigminės perspektyvos – ima rasti įvairios filosofijos koncepcijos, kurios tampa valdymo pagrindu, pvz., konstruktyvizmas, egzistencializmas ir kitos teorijos, kurių idėjos bandomos įgyvendinti priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo procese. Jų kilties kontekstai suponuoja mintį, kad paprastai jos atsiranda, kai švietimo sistemos posistemė išgyvena legitimacijos stadiją. Ši švietimo vadybos problema prasidėjo kartu su esminiais valdymo metaparadigmos filosofinės raiškos kontūrais.

Priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo realybę atspindinti požiūrių kaita

gali būti apibūdinama trimis pažinimo dimensijomis: *teorija*, *ideologija* ir *paradigma*. Šios trys dimensijos turi paaiškinti, kokia buvo valdymo realybė praeityje, kaip ji funkcionuoja dabar ir kokia ji galėtų būti ateityje.

Paprastai priešmokyklinio ugdymo sistemos vadybos *teorija* vadinama susisteminta kategorijų, dėsnių, teiginių bei principų apie švietimo sistemos posistemę visuoma. Šios sistemos valdymo realybė neapsiriboja viena kuria nors teorija. Tuo tarpu sąvoka priešmokyklinio ugdymo sistemos *valdymo ideologija* nusako tam tikrą minties ir įsitikinimų sistemą, kuria vadovaujasi individai bei grupės, aiškindami švietimo sistemos posistemės veikimo principus. Vadinasi, kiekviena pažiūra reikalauja visaapimančių įsitikinimų dėl individo ar bendruomenės veiksmų ir jų rezultatų posistemės valdymo procese.

Sąvoka *paradigma*²⁰ reiškia bendrąjį dalyko matymą, išeities požiūrį į tiriamąjį objektą – jo esmę, kintamumą, pažinimą. Vadybos filosofijos paradigmoje sujungti du pradai: *ontologinis* ir *metodologinis*. Ontologinis pradas fiksuoja tiriamos realybės paveikslą. Iš tikrųjų tai švietimo vadybos mokslo dalykas ir objektas. Tiriamos realybės paveikslas švietimo vadybos moksle pateikiamas universaliomis pažinimo schemomis, teoriniais modeliais, dėsniais, empiriką išreiškiančiomis abstrakcijomis. *Taigi, vadybos filosofijos ontologinis pradas atspindi tam tikroje bedruomenėje (švietimo sistema) susiklosčiusį pažinimo objekto įvaizdį*²¹. Tuo tarpu *metodologinis pradas* fiksuoja mokslinio tyrimo idealus ir normas, tuos pažintinės veiklos metodus ir rezultatus, kurie pretenduoja į vadybos filosofijos mokslo statusą. Suprantama, kad tam tikrais žmonijos egzistencijos momentais atsiranda mokslo ir praktikos, konkrečiai – vadybos teorijos ir ugdymo tikrovės, prieštaravimas. Viena vertus, yra pakankamai stabili vadybos teorija, ir, antra vertus, – besikeičianti ugdymo realybė. Dauguma vadybos teorijos metodologinių nuostatų tinka ugdymo realybei paaiškinti statiniu būdu, jos nepriimtiniams dinaminiam procesams pagrįsti. Teorijos ir tikrovės neatitikimo įveikimas verčia ieškoti naujų metodologinių konstrukcijų. Kitaip tariant, ontologinis pradas virsta būtinybe metodologiniam pradui kisti. *Šio proceso pasekmė – nauja vadybos filosofijos mokslo paradigma*.

Iš pirmo žvilgsnio galima manyti, jog nauja paradigma atsiranda netikėtai. Iš tikrųjų ji formuojasi per ilgą evoliucinio vystymosi laiką kaupiantis problemoms. Išeities pozicija *naujamajai priešmokyklinio ugdymo sistemos vadybos filosofijos paradigmai* kurti turėtų būti *adaptyvios institucijos teorija* (jos tyrimo objektas yra dabartis ir ateitis), išskirtinį dėmesį kreipiant žmogaus kūrybinei veiklai.

²⁰ Kuhnas (2003) paradigma apibrėžia tuos teorinius supratimus, metodologinius principus ir vertybines nuostatas, kurios „normaliame moksle“ išlieka nepakitusias. Tuo tarpu jų pokytis reiškia perversmą moksle, jo tiriamo objekto pažinime. Paradigma yra konkretaus mokslo sistema (matrica) – tai tos žinios ir pažinimo taisyklės, kurias įsisavina ir priima kaip normą bet kuris asmuo, įsijungęs į to mokslo bendruomenę. Paradigma suformuoja požiūrį į bet kurią objektyvią konkretiką, procesus ir reiškinius, visuomenę ir jos institutus.

²¹ XXI a. pradžioje susiformavę švietimo pasaulio įvaizdžiai (eklektinės paradigmos) atsirado atskirų mokslinių tradicijų rėmuose. Ryškiausios yra neoklasikinė ir keinsistinė kryptys, kaip klasikinės ir subjektyviosios (adaptyvios) tradicijos derinys.

Kokių abejonių kelia tradicinė paradigma arba kas nepasiteisino naujoje priešmokyklinio ugdymo sistemos vadybos filosofijoje? Dažniausiai sutinkamos šios naujosios paradigmos apraiškos:

1. Tvirtinama, kad pirmiausia reikėtų įveikti iškraipytą teorinį vaikystės supratimą, apmąstyti vaikų kultūros unikalumą, savitumą. Nepasiteisina jos unifikacija pagal vieną modelį, vertinimas pagal principą „žemesnieji – aukštesnieji“, „išsivystę – neišsivystę“.
2. Naujosios paradigmos šalininkai bando atsisakyti griežtos vadybinės logikos, aiškindami žmogaus (vaiko), jo veiklos paskatų sampratą, socialines struktūras. Tačiau tai nederėtų suprasti, kad posistemės vadybos filosofija mechaniškai papildoma socialiniu, politiniu, ekonominiu aspektu. Svarbiausia suvokti jų atitikimą žmogaus (vaiko) prigimčiai, jų sąsają su ugdymo veikla.
3. Pakitus gyvenimo lygiui, keičiasi supratimas apie posistemės pridėtinio augimo vertybes. Tai verčia įveikti atsirandantį prieštaravimą tarp ekonominio racionalizmo ir dvasingumo (šis prieštaravimas būdingas vartotojiškos visuomenės teorijai ir praktikai). Tradicinis augimo supratimas, kai orientuojamasi į išteklių veiksnį ir augimo tempus, yra per siauras. Kas turėtų atsirasti vietoje to, irgi privalės atsakyti naujoji paradigma.
4. Vertėtų pripažinti priešmokyklinio ugdymo sistemos vystymosi nelinijškumą ir variantiškumą. Čia reikšmingas socialinis pasirinkimas ir atsakomybė. Svarbus socialinio pasirinkimo (laisvių) ribų ir veiksmų klausimas.
5. Manoma, kad požiūris į darbą, kaip žmogaus aktyvumo išraišką organizacijoje, yra per siauras ir jį vertėtų pakeisti platesne žmogaus aktyvumo raiška – kūryba. Ji turėtų tapti svarbiausia racionalaus, kryptingo aktyvumo reiškinys forma. Tvirtinama, kad darbas yra žmogaus reakcija į išorinę aplinką, siekiant patenkinti poreikius.

Priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo samprata vadybos filosofijoje. Švietimo sistemos posistemų valdymas, kaip ypatinga veikla, – neapibrėžtas iki galo ir nesuvoktas švietimo vadybos (adaptyvios institucijos) teorijoje. Dėl švietimo posistemų valdymo sampratos raidos visiškai tikėtina, kad ateityje valdymo esmė atsiskleis naujais požiūriais į švietimo posistemę ir jos valdymą. Siekiant apčiuopti valdymo vystymo, jo galimybių didinimo kryptis ir būdus priešmokyklinio ugdymo sistemoje, bandoma atsakyti į klausimus, kas yra priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymas ir kuo skiriasi šios švietimo posistemės valdymo samprata. Be to, nagrinėjama, kaip priešmokyklinio ugdymo sistemos vadybininkas gali keisti pačią valdomąją sistemą. Valdymo sampratai suformuoti išskiriamos trys vadybininko pozicijos: *vadybininko praktiko*, *vadybininko teoretiko* ir *vadybininko metateoretiko* (Kvedaravičius, 2006). Galiausiai atskleidžiami turiniai, reikalingi visuminiam priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymui sukurti.

Šiuolaikinėse valdymo, t. y. žmoniškųjų išteklių vystymo, socialinių sistemų vadybos (Greison, O'Dell, 1991; cit. Schultz, 1998) teorijose daug paradigmų, tačiau neapbrėpta visuma ir neišskirtas švietimo sistemos posistemų valdymo turinio bran-

duolys. Dažniausiai remiamasi klasikiniu tvirtinimu, kad valdyti galima procesus ir / arba objektus. Šiame darbe laikomasi nuostatos, kad valdomos priešmokyklinio ugdymo sistemos, o jų struktūrinis ar procesinis įvaizdžiai yra viso labo tik *sistemų projekcijos, kurių valdyti neįmanoma*. Sistemos valdymas yra valdymo projekcija todėl, kad pats objektas yra valdomosios sistemos projekcija. Svarbu ne tai, kaip „iš tikrųjų“ sudaryta valdomoji sistema (ji labai sudėtinga), svarbu, kaip ją turi vaizduotis vadybininkas. Jeigu jis nori dirbtinai keisti ją, nes netenkina natūrali būseną, tai privalės objektą matyti ir suvokti sistemiškai, bent kaip procesus, struktūrą – priešmokyklinio ugdymo sistemos gyvavimo pagrindus. Jeigu tokios nuostatos neturi, tai vadybininkas stengiasi tik palaikyti sistemos funkcionavimą ir leidžia jai natūraliai gyventi (adaptyviojo valdymo paradigma), bet tada jis ne valdytojas, o tik vadovas.

Vadybininkui reikalinga polisisteminė žiūra, savo ruožtu, gali būti lemta sinergetinės schemos, leidžiančios sudaryti valdomos priešmokyklinio ugdymo posistemės sisteminį vaizdinį: procesai; veiklos, minties veiklos, funkcijos; ryšių struktūra; morfologija.

Tik tokiu atveju valdomą priešmokyklinio ugdymo sistemą galima sąmoningai ir pagrįstai pertvarkyti, keisti jos raidos trajektoriją, esamą tvarką transformuoti į naują. Ir tik šiuo atveju atsiranda galimybė taikyti įvairius valdymo metodus: galima valdomą veiklą tiesiogiai veikti komunikavimu; galima įdiegti į sistemą naujų žinių ir keisti jos ryšių struktūrą; galima daryti įtaką veiklos valdymo aplinkybėms; sistema visada reaguoja kaip pilnatvė.

Priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo filosofijos pagrindų analizė leidžia išskirti svarbiausias metakontekstinės paradigmos filosofines kryptis, apimančias posistemės funkcionavimo kontekstą. Vadybinės ugdymosi metaparadigmos filosofinė raiška grindžiama tam tikromis metodologinėmis kryptimis ir projekcijomis (1 lentelė).

1 lentelė

Filosofijos idėjos, sąvokos ir epistemologinės problemos, konceptualiai susijusios su priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo diskursu

Atstovai, kurių idėjos konceptualiai susijusios su valdymo filosofijos diskursu	Konceptualios išvalgos, atliepančios valdymo filosofijos problemas, jų sprendimo būdus	Metodologinio holizmo ir individualizmo dėmenys
Kultūros ir asmenybės antropologija <i>Margaret Mead</i> (1901–1978)	Vaikystės patirtis nulemia suaugusiojo asmenybę per socializaciją ir inkultūraciją. Daugiau dėmesio skiriama vaiko priežiūrai, ugdymui	Diskursyvi vaikystės subkultūros samprata, jos imanentiškumas, normos ir normatyviniai dėsniai gali būti vaiko sukurti

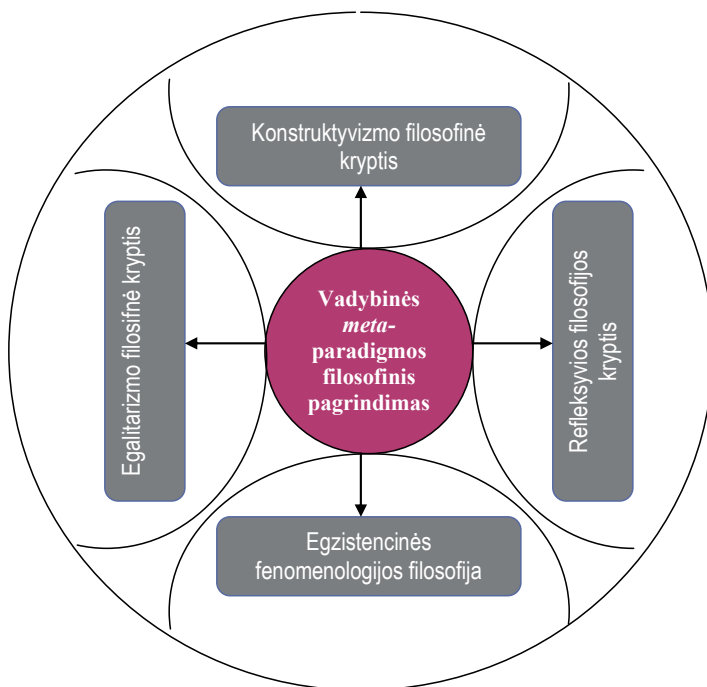
1 lentelės tęsinys

Atstovai, kurių idėjos konceptualiai susijusios su valdymo filosofijos diskursu	Konceptualios išvalgos, atliepančios valdymo filosofijos problemas, jų sprendimo būdus	Metodologinio holizmo ir individualizmo dėmenys
Kultūrinės ekologijos paradigma <i>Julian Steward</i> (1902–1972) <i>Roy Rappaport</i> (1926–1997)	Vaikystės kultūros ir visuomenės kaitą lemia aktyvi vaikų veikla, jų adaptyvumo kaita	Priešmokyklinio ugdymo sistemoje esminis kultūros adaptyvumas reiškiasi valdymo funkcijų paskirstymu, santykiu su ugdymo aplinka
Žmogaus (vaiko) raidos ekologinio modelio paradigma <i>Urie Bronfenbrenneris</i> (1901–1978)	Ryšiai ir sąveikos kuria modelius, keturiuose pagrindiniuose lygmenyse (<i>mikro-, mezo-, egzo- ir makrosistemoje</i>) veikiančius žmogaus raidą	Toks konceptualus modelis teikia galimybių tyrinėti vaiką, priešmokyklinio ugdymo instituciją kaip dinamiškas, kintančias sistemas, kurias veikia platesni socialiniai pokyčiai

Iš 1 lentelės matyti, kad priešmokyklinio ugdymo sistemos vadybinis diskursas analizuojamas pasitelkiant holistinį ir analitinės filosofijos mąstymo būdus, leidžiančius lengviau suvokti metakontekstinių reiškinių vientisumą ir pasiekti pageidaujamų pokyčių globalioje palyginamojoje antropologinėje, kultūrinėje, žmogaus (vaiko) ekologinėje perspektyvoje. Priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo metaparadigmos filosofinė raiška plėtojasi sociokultūrinėje sistemoje, kuriai būdinga saviorganizacija. Tokios sistemos veikėjai yra vaikai, kurie sąmoningai savo valia (sąveikaudami su vyresniaisiais sugestывaus egalitarizmo principu) formuoja savo subkultūrą, įtraukdami naujus elementus (*kultūros ir asmenybės antropologijos paradigma*) arba pašalindami senus (Kvedaravičius, 2006), atstovaudami vaikystės interesams ir teisėms į jų tapatybės pripažinimą ir palaikymą. Taikydama antropologinius požiūrius ir perspektyvas, priešmokyklinio ugdymo sistemos vadyba siekia palaikyti darnaus vystymosi politikos strategijų įgyvendinimą, parentą giluminiu tarpkultūrinio dialogo skatinimu, tiesiogiai sąveikajant su ugdymo aplinka (*kultūrinės ekologijos paradigma*). Anot Bronfenbrennerio (cit. Berns, 2009), sąveikos kuria modelius, veikiančius žmogaus (vaiko) raidą keturiuose pagrindiniuose lygmenyse (*ekologinio modelio paradigma*): mikro-, mezo-, egzo- ir makrosistemoje (Ghazvini, Mullis, 2002; Lamb, 2000; cit. Berns, 2009). Visos sistemos veikia vaikų ugdymąsi: *mikrolygyje* – funkcijų, objektyvių kokybės matų (aplinkos, pedagogo kompetencijos, profesionalumo) paskirstymu; *mezo- ir egzolygyje* – ryšiais su ugdymo institucija ir visuomene; *makrolygyje* – švietimo politikos ideologija, kultūra ir technologijomis. Bendradarbiavimas apima ir profesinę ugdytojų paramą tėvams.

Remiantis šiuolaikinių socialinių-humanitarinių mokslų konceptais, analizuojami (7 pav.) konstruktyvizmo, egalitarizmo, egzistencinės fenomenologijos, refleksyviosios filosofijos principai ir juos lydintys teoriniai standartai (Kontautienė, 2006).

Konstruktivizmo filosofinė kryptis vadybinę ugdymosi metaparadigmos raišką apibūdina kaip konstruktyvaus mąstymo (logocentrisis ugdymo tikrovės pažinimas) ir veiklos sritį. Jis pasiekiamas ugdymo tikrovės, kaip ugdytojams reikšmingos srities, suvokimu, įgyjant pedagoginį žinojimą, kuris tampa jų naujos patirties dalimi (Juodaitytė, 2001, p. 82). Daug glaudžiau su vadybine ugdymosi metaparadigmos raiška susijusi kita ryški socialinės ir politinės, valdymo filosofijos kryptis – liberalizmas. Liberaliąją politinę doktriną sudaro socialinės minties bruožai, kuriems būdinga tam tikra žmogaus (vaiko) ir visuomenės santykio samprata. Pirmiausia liberalizmui būdingas individualizmas (*imantiškumas*) – moralinė asmens pirmenybė prieš bet kurio visuomeninio kolektyvo moralinį statusą; antra – lygumas (*egalitarizmas*), t. y. suvokimas, kad visų žmonių moralinis statusas yra vienodas teisei ir politinei tvarkai; trečia, *universalumas*, pripažinimas, kad moraliniu (*aksiologiniu*) aspektu visi žmonės yra lygūs ir kultūrinės formos turi ypatingą reikšmę; pagaliau, ketvirta, *meliorizmas* – suvokimas, kad visi socialiniai institutai (švietimo sistemos bei posistemės) gali būti pertvarkyti ir patobulinti (Gray, 1992; cit. Kontautienė, 2006).



7 pav. Vadybinės ugdymosi metaparadigmos raiškos modelis

Pagrindinis liberalizmo principas yra individo laisvės ir lygybės (*egalitarizmo*) principas. Jis funkcionuoja kaip socialinė vertybė. Sakydami taip, turime omenyje, jog jis reguliuoja socialines teorijas. *Egalitarizmo filosofija* rekonstruoja modernios lygybės principą ugdymosi procese. Per pastaruosius dešimtmečius Europos šalyse

buvo priimti dokumentai, įteisinantys ugdymo proceso dalyvių (pedagogų, tėvų, vaikų) lygybės principus. Jų pagrindu susiformavo lygiateisiškumo ugdymo nuostatos dėl skirtingų socialinių grupių pagal amžių, kultūrą, socialinę padėtį (Hansmann, Morotzki, 1993; cit. Kontautienė, 2006).

Lygybės principas netalpina savyje realios ugdymo įvairovės, tačiau atkreipia dėmesį į tai, kaip ji ugdymo dalyvių suvokiama ir vertinama. Ugdymo tikrovėje egalitarizmo idėjų įgyvendinimas dažniausiai priklauso nuo dviejų dalykų: kaip suvokiama ir vertinama ugdymo proceso dalyvių lygybės ir nelygybės situacija ir kaip ji pripažįstama – normali ar nenormali, taisytina ar / ir keistina. Nuo šių dviejų alternatyvų priklauso santykių „suaugę – vaikai“ tipas (Feuser, 1982).

Vadybinė ugdymosi metaparadigma kontekstualizuojasi egzistencinėje fenomenologijoje. Egzistencializmas ir fenomenologija yra naujos tarpusavyje susipynusios šiuolaikinės filosofijos, neretai įvardijamos kaip egzistencinė fenomenologija. Filosofas Greene (1973) (cit. Kontautienė, 2006) ugdymo egzistencinę fenomenologiją atskleidžia pateikdamas atskirų minėtų filosofinių krypčių esmę: *ugdymo filosofija* gilinasi į žinojimo, tiesos prasmės klausimus; *egzistencializmas* siekia išsiaiškinti, kokią tai turi ugdomąją reikšmę individų išgyventai patirčiai; *fenomenologija* analizuoja ugdymo reikšmę percepcijoje ir prasmės sklaidą konkretaus individo patirtyje. Šių filosofijų susijungimas ugdyme ir suponuoja naujos ugdymo filosofijos – egzistencinės fenomenologijos – atsiradimą.

Konkrečiai apie ugdymą rašė nedaugelis šios krypties mąstytojų. Vaikystės pedagogikos grindžiamų ugdymo ištakų galima rasti Buberio (1958), Heidegerio (1954), Greene (1973), Vandenburg (1979), Ozmon, Craver (1996) darbuose. Minėti autoriai atskleidė šiuos bendradarbiavimo aspektus ugdyme: *bendradarbiavimą palaikančios atmosferos ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje kūrimas; pedagogo ir tėvų tarp subjekcinę konstrukcinę sąveiką; šeimos, vaiko patirties pripažinimas ir plėtra, vaiko kaip asmenybės pasirinkimo laisvė.* Remdamiesi minėtų autorių darbais paanalizuosime kiekvieną aspektą išsamiau.

Kneller (1958) (cit. Kontautienė, 2006) pažymi, jog ugdymo institucijoje vaikai turi jaustis laisvai ir būti skatinami veikti dėl to, kad jiems tai patinka. Ikimokyklinio / priešmokyklinio ugdymo institucijos aplinka – drąsinanti bendruomenė (pedagogus, tėvus, vaikus) *priimti sprendimus*, skatinanti vaikus iš daugelio galimybių patiems pasirinkti savo kelią. Pedagogai ir tėvai turi mokytis vieni iš kitų, o jų santykiai turi būti draugiški. Tai patvirtina Buberis (1958), savo darbuose analizuodamas „aš–tu“ ir „aš–tai“ santykių tipus. Esant „aš–tai“ santykiui, tėvai pedagogams atrodo tokie, kuriems reikia nukreipti ir suteikti žinių. Tėvai yra objektas, kuriuo manipuluojama ir kartu bendradarbiaujama. „Aš–tu“ santykis sudaro prielaidas pedagogams ir tėvams mokytis vieniems iš kitų, būti draugiškiems. Toks santykis nėra „subjektas–objektui“, kuris būdingas „aš–tai“ santykiui, bet veikia „subjektas–subjektui“ santykis, kai dalijamasi žinojimu, jausmais ir siekimais. Kiekvienas iš šių santykių išipynęs žmogus yra ir pedagogas, ir tėvai, bendradarbiaujantys su kitu kaip su asmeniu. Buberio nuomone, nors pedagogas ir tėvai skiriasi savo žinojimu, jie yra lygūs kaip žmonės (Kontautienė, 2006).

Egzistencialistų nuomone (Troutner, 1975), į darželį kiekvienas vaikas ateina su savo šeimos patyrimu, todėl ugdymas neturi būti tai, kuo pripildomas vaikas. Vaikai, jų tėvai laikomi individais ir jiems leista *aktyviai įsitraukti į ugdymo proceso kūrimą* darželyje. Tėvų ir jų vaikų patirtis turi būti reikšminga su ugdymu susijusiems sprendimams.

Pasak Dewey (1975), vaikus būtina paruošti *gyventi egzistuojančioje visuomenėje*. Jo teigimu, svarbu vaikams nuolat sudaryti sąlygas pasirinkti sau kelią iš daugelio galimybių, rinktis tokius ugdymo metodus, kurie žadintų jo paties *atvirumą pasauliui*. Ši nuostata neskatina tėvų nesikišti; greičiau tai suprantama taip: tėvai, turėdami didesnę patirtį ir fenomenologinį supratimą, yra atsakingi už aplinkos, skatinančios suprasti praeitį, dabartį ir ateities galimybes, sukūrimą. Tai primena Buberio abipusį pedagogą ir tėvų ryšį.

Fenomenologas Chamberlin (cit. Ozmon, Craver, 1996) patyrimą apibūdino kaip „dviejų sudėtingų patyrimo srautų“ – pedagogų ir tėvų – susiliejimą. Tėvų ir pedagogų patyrimų srautų susiliejimui įtaką daro kiekvieno jų ankstesnė patirtis ir būsimi veiksmai. Vaikui dėl nepakankamos brandos tenka priklausomas vaidmuo, tačiau negalima teigti, kad pedagogai ir tėvai turi visą iniciatyvą. Tėvai, pedagogai turi atlikti pagalbininko vaidmenį, išsiklaudyti į vaiko pageidavimus, atsižvelgti į jo reakcijas. Klausdamas, reikšdamas pageidavimus, vaikas gali inicijuoti naujas kryptis. Tėvai ir pedagogai turi sugebėti ugdymo procesą suvokti iš vaiko išgyventos patirties perspektyvos.

Apibendrinant galima teigti:

- *Valdymas gali rasti ir būti naudingas tik tada, kai objektą veikia natūralūs funkcionavimo judėjimo dėsniai. Pagrindinis valdančiosios sistemos uždavinys – nustatyti reikalingą priešmokyklinio ugdymo sistemos judėjimo kryptį ir realizuoti šį judėjimą. Valdymo objektai (sociokultūriniai dariniai) funkcionuoja patys ir turi savus vidinius tikslus ir uždavinius. Todėl valdomoji sistema yra palyginti nepriklausoma nuo valdančiosios sistemos, ji ir be pastarosios funkcionuoja. Priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymas reikalauja specifinių priemonių ir metodų, specifinių žinių ir žinojimų²² apie valdomąją ir valdančiąją sistemas – tik tuomet galima realizuoti valdymą iš esmės. Ir jei jo nėra arba jis pakeičiamas vadovavimu, kur reikalingos kitokios sąlygos ir nuostatos, kitokios priemonės ir metodai, tai pilnatviškos vadybos iš esmės tiesiog nėra.*
- *Vadybinės ugdymosi metaparadigmos filosofinę raišką rekonstruoja įvairios koncepcijos, kurios siūlomos kaip alternatyvos, galinčios sudominti individą, leidžiančios geriau suprasti tiek idėjų genezę, tiek funkcionavimo ypatumus. Edukacinės idėjos daro didelę įtaką posistemei, renkančios ugdymo valdymo pagrindus ir moralines vertybes, ugdymo nuostatas. Šio edukacinio vadybinio kriterijaus pagrindu konstruojama ugdymo sistema, pajėgi reali-*

²² Žinios – tai dažniausiai universali abstrakti informacija, įgyjama studijuojant ir suvokiant tam tikrą teoriją. Žinojimai – tai situatyvinė technologinė veiklinė informacija apie konkrečius objektus ir situacijas. Žinojimai atsako į klausimus: kaip veikti?

zuoti ugdymo tikslus, atliepiančius ir vaikų, jų tėvų ir visuomenės poreikius. Tiksliau, įvertinant vadybinę ugdymosi metaparadigmos filosofijos raišką, pasirenkama ugdymo sistemos misija, filosofija. Jau pats savitumas dėl skirtingos valdymo filosofijos suponuoja mintį, kad tai yra išskirtinė ugdymo sistema, pasižyminti valdymo funkcijų specifikacija mikro- ir makro- vadybos prakseologinio lygmens organizavime.

1.3. Prakseologinio organizavimo lygmens raiška priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo epistemologijoje

Šiuolaikinė metodologinė sąmonė priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymą aiškina remdamasi moksliniu pažinimu, kuriame dažniausiai skirtingai fiksuojamos epistemologinių dimensijų rekonstrukcijos (Foucault, 1992; Kuhn, 2003). Pažinimas įvardijamas nauju diskurso lygmeniu, kur kalba atsiskleidžia kaip giluminio mąstymo struktūra. Atlikti šią užduotį nelengva todėl, kad teorinėje literatūroje nenusistovėjusi epistemologinio pažinimo principo samprata, sąvokos *priešmokyklinio ugdymo sistema* kontekstualizavimas, o kartu jai valdyti prakseologinio lygmens pasirinkimas priklauso nuo to, kokiomis metateorinio diskurso pozicijomis remiamasi²³ (Krogh, Roos, 1995; Glaserfeld, Steffe, Gale, 1995; Probst, Raub, Romhardt, 2006; cit. Thom, Ritz, 2004).

Nors minėta diskusijų srovė švietimo vadybos studijose tebėra gana aktyvi, šiame disertacinio darbo skyriuje koncentruojamasi į konstruktyvizmo teoriją (Stankevičiūtė, Jucevičius, 2001). Konstruktyvistiniai tyrimai (Probst, Raub, Romhardt, 2006; cit. Borgnon, Taguchi, 2008) švietimo vadyboje susiję su išsiplėtusiomis ugdymo institucijų galiomis formuoti savą politiką ir taisykles, darančias įtaką institutų bei veikėjų elgesiui (Christiansen, 1999; cit. Calfee, 1999), politiniams sprendimams priimti (socialinio konstravimo rezultatas).

Kita vertus, pagrindinis klausimas, kuris labiausiai kelia nerimą šiuolaikinei priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo epistemologijai, yra ne mažiau būdingas kitiems socialiniams ir humanitariniams mokslams. Tokį numanomą klausimą galima skaidyti į dvi – retrospektyvinę ir perspektyvinę, teorinę ir prakseologinę – dalis. Pirma, priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymui itin vertinga *retrospektyvinė* raida apima istoriškai atnaujintus švietimo sistemos elementus. Antra, būtent retrospektyvinės raidos savivoka ir atnaujinamas, jos pateikimas daro lemiamą įtaką konkrečiam *perspektyviniam* požiūriui, atskleidžiant priešmokyklinio ugdymo sis-

²³ Švietimo vadybos studijose galima identifikuoti keturias metateorines prieigas: pozityvizmą, konstruktyvizmą, kritines teorijas ir postmodernizmą. Kaip apibūdina I. Manneris (2001), pozityvizmas vadovaujasi objektyvistine ontologija ir objektyvistine epistemologija. Konstruktyvistai vadovaujasi postpozityvistinėmis ontologinėmis prielaidomis – teigiama, kad pasaulis yra socialinių ryšių ir vaidmenų rezultatas. Kritinės teorijos laikosi pozityvistinės ontologijos nuostatų ir subjektyvios epistemologijos. Postmodernizmas teigia, kad pasaulis yra socialinių ryšių ir vaidmenų rezultatas ir jo objektyviai pažinti negalima.

temos ateitį XXI a. Ne mažiau svarbūs ir *teorinis* bei *prakseologinis* kontekstai. Teorinio pobūdžio argumentacija itin svarbi mokslinės veiklos dalis, kuri kartu su prakseologine sudaro aktualią mokslo komponentų visumą. Teorinės koncepcijos plėtojasi pasirinkdamos daugiau ar mažiau apgalvotas *metaforas*, apimančias mokslinio pažinimo išvalgas, apibūdinančias požiūrius į socialinio veiksmo ar socialinės (priešmokyklinio ugdymo sistemos) struktūros kilmę. Kiekviena šių koncepcijų, siekdama pranašumo, formuluoja argumentuotus principus, reikalaujančius atsakyti į klausimą, kaip teoriškai, t. y. ieškant objektyvaus pagrindimo (prakseologijos) galimybių, pažinti policentrines prielaidas.

Čia, be abejo, svarbūs ir gerokai skirtingi *švietimo reformos konteksto bruožai*, kurie neretai lemia nacionalinės priešmokyklinio ugdymo sistemos ypatumus, o drauge ir nevienodus perspektyvinės vaizduotės sandus. Kartu ryškėja ir pagrindinės raidos gairės, kurias gali sudaryti iš esmės naujų postmodernizmo vadybos epistemologijos principų ir savokų konstravimas. Vadybos epistemologija – nauja, dar tik besiformuojanti, Lietuvoje beveik netyrinėta (Rimkutė, 2002) epistemologijos kryptis, kurios objektas – socialiniai pažinimo ir žinojimo matmenys (socialiniai žinių kūrimo ir platinimo mechanizmai, mokslo, švietimo politika, institucijų organizacija bei episteminės produkcijos kokybės kontrolė). Jeigu šią epistemologinę kryptį papildytume nauja *metateorijos* kryptimi, tai galiausiai išvystume *daugiafunkcinę, išskirtinę priešmokyklinio ugdymo sistemos kontekstualizavimo aplinką*, kuri skatintų atsakyti į klausimą: ar tokia priešmokyklinio ugdymo kontekstualizavimo erdvė yra kažkoks kokybiškai naujas raidos tarpsnis, ar tiesiog atsitiktinai susidariusi ir labai eklektiška sistema, kuri vėliau turėtų sugražinti prie vieno ar kelių svarbiausių, pagrįstesnių supratimo ir aiškinimo modelių? Žinoma, tai kokybiškai naujas raidos tarpsnis, kurį sukelia minėta kontekstualizavimo erdvė, siekdama reflektyviu (deskriptyviu), kai išreiškiamas kriterijus²⁴, pagrindu nustatyti pokyčius epistemologiškai svarbių vadybos dimensijų kontekste (Goldman, 1987; cit. Plėšnys, 2010).

Priešmokyklinio ugdymo sistema turi daugybę ypatumų, iš kurių pagrindiniai – ugdymo sistemos *autonomiškumas*, *imanentiškumas*. Priešmokyklinio ugdymo sistemos modelio valdymo koncepcijos pagrindą sudaro *antropologiniai principai* (Blonskij, 1934; Vygotskij, 1984; cit. Juodaitytė, 2002), *vaiko socialinės adaptacijos idėjos* (Abramenkova, 1998; Osorina, 2002; Juodaitytė, 2002; Monkevičienė, 2008), *ugdymo sistemų teorija* (Moisejež, 2001; Bitinas, 2001) ir *adaptyvaus ugdymo sistemų valdymo* koncepcija (Tretjakov, Mitin, Bojarinceva, 2003).

Priešmokyklinio ugdymo sistema suvokiama kaip *subjektyvi*, priklausanti nuo *konteksto*, *dinamiška*, *kurianti vaikų ugdymo realybę*, ne visada lengvai artikuliuojama, *kuriama per veiklą, patirtį ir socialinius santykius*. Šiuolaikinėje epistemoje – visi priešmokyklinio ugdymo sistemą nusakantys reiškiniai siejami dar sudėtingesniu tarpiniu ryšiu – *valdymo procesu*. Priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymas nėra vien tik jos formavimosi ir vystymosi procesų reguliavimas, kadangi tai nėra pagrin-

²⁴ Goldmanas (1987) pabrėžia, kad terminą *kriterijus* jis vartoja kiek kitaip, nei įprasta. Kriterijus reiškia sąlygą, kuri nusako konkrečią charakteristiką. Tokios charakteristikos nusakymas yra konceptualiai pirmesnė užduotis.

dinis tikslas. Savaiminis tikslas yra besivystančios substancijos – į sistemą įtraukto vaiko – asmenybė. Vadinasi, reikia valdyti sistemos ir vaiko asmenybės tarpusavio sąveikos ir supratimo procesą. Šis valdymo aspektas reikalauja ieškoti būdų, kaip optimaliai įtraukti vaiką (be to – kiekvieną) į tikslų nustatymo, situacijų, skatinančių kiekvieno (tiek vaiko, tiek ir suaugusiojo) refleksiją, savęs pažinimą ir savirealizaciją, sukūrimo procesus. Taigi, priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo epistemologiją galima nagrinėti kaip trijų aspektų procesą: *vietinės sistemos sukūrimo valdymą; jos vientisumo stiprinimą; koreguojamąjį-adaptyvų valdymą*, kai į interakcijos sistemą įtraukiamas kiekvienas vaikas ir suaugusysis.

Šie aspektai sudaro fundamentaliają priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo epistemologijos koncepcijos dalį. Ji remiasi conceptualia tiesos, žinojimo ir pagrindimo (*justification*) sąvokų analize ir tuo primena klasikines analitines epistemologijos teorijas (Ritzer, 1991; Valantiejus, 2002). Šis epistemologijos konceptas priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymą veikia trimis kryptimis: kaip metateorija; kaip empirinė tyrimų programa; kaip švietimo posistemių žinojimo politika.

Kaip *metateorija*, epistemologija reinterpretuoja, conceptualizuoja (reflektavimas) priešmokyklinio ugdymo sistemą²⁵. Kaip *empirinė* tyrimų programa, epistemologija vadovaujasi dvejopa strategija. Pirma, ji analizuoja priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo normatyvinius filosofinius teiginius. Antra, ji aiškinasi, kiek svarbios įvairios episteminės normos (Purvaneckienė, 2005).

Kaip *švietimo posistemių žinojimo politika*, epistemologija siekia gerinti priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo kokybę, veiksmingumą, savitumą bei atsakomybę apeliuojant į imanentinės sistemos pagrįstumą socialinėje metaerdvėje; siekia plėtoti teorinį-metodologinį diskursą, kuris jos metateoriją ir empirinius tyrimus paverstų priemonėmis. „Diskurso“ temos pakartotinai liudija apie naujas pažinimo ir supratimo galimybes: diskurso sąvoka panaikina esmės, objektyvumo dichotomiją bei teigia, jog kiekvienas fenomenas gali būti konstituojamas tik diskurso viduje, kur jis kaskart naujai apibrėžiamas (Žukauskaitė, 2001). Tai formuoja vieną iš optimalių galimybių toliau ieškoti „meta-“ požiūrių, kitaip sakant, perspektyvinių požiūrių, itin reikalingų filosofinių, epistemologinių pagrindimo klausimų, hermeneutikos, refleksyvumo aspektų analizei.

Priešmokyklinio ugdymo sistemos turinio samprata. Daugelis socialinių sistemų gali būti tiriamos tik kaip sistemų visuma. Dažniausiai konkreti sistema yra sudėtingesnės gaubiančios sistemos (metasistemos) dalis. Taigi, konkreti (priešmokyklinio ugdymo) sistema gali būti tirama kaip savarankiška sistema, kaip dalis kitos (bendros švietimo) sistemos, kaip sistemų sistema ir netgi kaip *metasistema*. Mokslinėje literatūroje (Chačaturovas, 1996; Djačenko, 1996; Kravčenko, Skripka, 1974;

²⁵ Atsižvelgiant į tai, svarbu pabrėžti refleksyvumo sąvokos svarbą. Čia remiamasi prielaida, kad, taikant pavienius metodus, galima paaiškinti tik savitus tiriamojo reiškinių lygmenis, kurie netiesioginiais ryšiais yra susiję su kitomis to paties reiškinių ir platesnės socialinės visumos ypatybėmis. Reflektavimo sąvoka apima ir pačią formuluojamą perspektyvą – empiriškai (remiantis metaanalize) nustatomi, įvertinami bei pertvarkomi paradigmų principai, o jų pagrįstumas įvertinamas esamos socialinės tikrovės atžvilgiu (Ritzer, G. 1991). *Metatheorising in Sociology*. Lexington, MA: Lexington Books. Valantiejus, A. (2002). Sociologijos dialogas kaip metodinė abėjonė. *Filosofija. Sociologija*, 1, 17–23).

Simanauskas, 1997; Bondarenko, 1996; Klir, 1969; Sadovskis, 1972; Rapoportas, 1996; Bertalanffi, 1973; Vengrys, 1973; cit. Targamadžė, 1996) nėra visuotinai pripažinto „sistemos“ supratimo ir šios sąvokos apibrėžimo²⁶.

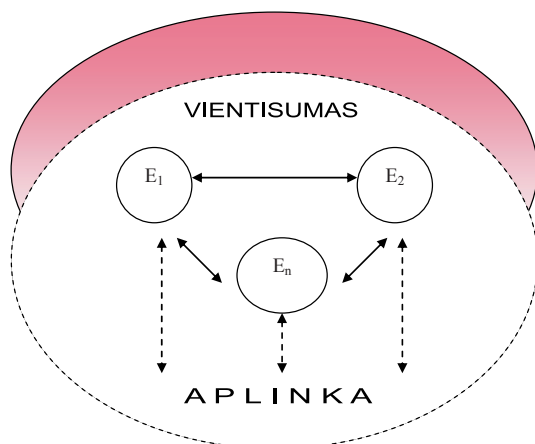
Galima skirti tris priešmokyklinio ugdymo sistemos esmės tyrimo (struktūrinę, funkcinę ir deterministinę, t. y. kauzalinę, koncepcijas. Remiantis *struktūrine koncepcija*, priešmokyklinio ugdymo sistema nagrinėjama kaip subordinuota hierarchinė struktūra. Pagrindinis dėmesys skiriamas švietimo sistemos ir jos posistemės santykiui išaiškinti. Šis santykis laikomas pradiniu, formuojančiu sistema. Tyrinėtojai, norėdami suprasti priešmokyklinio ugdymo sistema, pirmiausia turi išsiaiškinti jos vidinę struktūrą, elementus, ryšius tarp elementų, taip pat ryšius tarp sistemos ir kiekvieno jos elemento. Šios koncepcijos šalininkai (Chačaturovas, 1996; Djačenko, 1996) laikosi nuomonės, kad priešmokyklinio ugdymo sistema yra sudėtingiau organizuotos švietimo sistemos elementas, o kiekvienas atskiras elementas sudaro subordinuotą sudėtingą sistema.

Funkcinė koncepcija deklaruoja priešmokyklinio ugdymo sistemos atvirumą švietimo kaitos, socialinės aplinkos poveikiui. Pradiniu laikomas sistemos ir socialinės aplinkos santykis, kuris apsprendžia visas sistemos gyvavimo formas. Šios koncepcijos šalininkai (Burman, 1998; Bourdieu, Wacquant, 2003; Bruzgelevičienė, 2008) priešmokyklinio ugdymo sistema supranta kaip visumą tam tikrų parametrų, kurie vienareikšmiškai lemia jos būseną ir dinamiką.

Deterministinė (kauzalinė) koncepcija leidžia priešmokyklinio ugdymo sistema tirti kaip sudėtingą besivystantį objektą, kurio judėjimo priežastys glūdi pačioje sistemoje. Pradinis santykis – tai sistemos turinio ir formos, kurių prieštaringa vienybė laiduoja sąlygišką sistemos ir stabilumą, ir kintamumą, santykis. Šios koncepcijos šalininkai (Corsar, 1997; Bruzgelevičienė, 2001; Coleman, 2005) teigia, kad priešmokyklinio ugdymo sistemos varomąja jėga yra jos vidiniai prieštaravimai.

Dažniausiai sąvoka „priešmokyklinio ugdymo sistema“ nusakoma šiais terminais: „švietimo sistemos elementas“, „ryšys“, „visuma“. Aštuntame paveiksle grafiškai parodyti svarbiausi priešmokyklinio ugdymo sistemos požymiai: elementai, ryšiai (pažymėti ištisinėmis rodyklėmis), vientisumas (pavaizduotas ištisine elipse) ir aplinka (parodyta punktyrine elipse).

²⁶ Hud ir Makoll (1982) teigia, kad sistemos vieningo turinio ir ribų nustatymas dažniausiai sukelia didelių ir nevaisingų ginčų. Iš tikrųjų, kodėl mėginimai nustatyti sistemos specifinius požymius neduoda teigiamo rezultato? Anot Ščedrovickio (1995), atsakymas yra gana banalus – priežastis ta, kad viename lygmeny stengiamasi jungti pernelyg skirtingus reiškinius. Sistemos apibrėžimą ap sunkina ir tai, kad dažnai atkreipiamas išskirtinis dėmesys į formaliąsias ir intuityviai suprantamas visumos bei jos elementų savybes, nematant giluminių svarbesnių sistemos kilmę ir gyvavimą nusakančių požymių.



8 pav. Priešmokyklinio ugdymo sistema ir jos funkciniai požymiai

Sistemos elementu vadinama ta jos dalis (visumos objektas), kuri atlieka atitinkamą specifinę ugdomąją funkciją ir turi bendrą savybę, jungiančią ją į vientisumą. Konkrečioje sistemoje elementas yra nedalus. Kitoje sistemoje tas elementas gali būti padalytas į naujos sistemos elementus. Tuo pasireiškia sistemos hierarchija. Savo ruožtu, priešmokyklinio ugdymo sistema yra švietimo sistemos posistemis. *Ryšiai* elementus paverčia susieta visuma. *Sistemos vientisumas* rodo jos organizuotumą, kaip visumos, laipsnį, atitinkamas sisteminės savybes, elementų charakteristikas ir jų sąveiką. Be to, tarpusavyje susietų sistemos elementų vientisumas suteikia sistemai naują integruotą kokybę, kuri nebūdinga sistemą sudarantiems elementams. Sistemos ir jos elementų evoliucija nepažeidžia sistemos vientisumo. Kartu vertėtų pripažinti, jog vientisumas yra tarsi ribinė sistemos reikšmė (slenkstis), kurios perėjimas susijęs su sistemos sąlygiško stabilumo pažeidimu. Kritiniu atveju sistemos vientisumo pažeidimas reikštų jos virsmą kita. Taigi, vientisumas yra sistemos sąlygiško stabilumo turinys.

Filosofinėje literatūroje (Sadovskis, 1984; cit. Plėšys, 2010) aptinkami šie sistemos vientisumo tipai:

- *holizmas*: realybė laikoma visuma, neturinti struktūrinių dalių;
- *struktūralizmas*: realybė laikoma sistema, kaip visuma, kurioje visos struktūros dalys, lygiai ir procesai yra priklausomi nuo visumos;
- *organizmas*: kiekviena sistema turi struktūrinės dalis ir visumą; konkreti sistema yra struktūrinė didesnės (švietimo sistemos) visumos dalis; norint tokią sistemą suvokti, pirmiausia reikia išsiaiškinti visumos ir dalių poliariškumą.

Priešmokyklinio ugdymo sistemos elementams sąveikaujant su *aplinka* (tai 8 pav. vaizduojama vertikaliomis punktyrinėmis rodyklėmis), formuojasi ir išryškėja kokybinės sistemos savybės. Bendrą pirminį priešmokyklinio ugdymo sistemos supratimą suteikia jos *struktūra*, kuri nusako apibendrintą sisteminių savybių charak-

teristiką ir abstrakčia forma fiksuoja sistemos elementus, ryšius, jų formalizuotą ar neformalizuotą sutvarkymą. Struktūra – tai visuma pastovių ryšių tarp jos elementų, laiduojančių vientisumą ir tapatumą, t. y. pagrindinių savybių išsaugojimą dėl vidinių ir išorinių pokyčių (Morse, 1997). Taigi, priešmokyklinio ugdymo sistemos struktūrai keliami du reikalavimai: 1) garantuoti sistemos vientisumą (kokybišką apibrėžtumą); 2) užtikrinti sistemos tvirtumą, jos elementų sujungimą (kiekybinį apibrėžtumą). Būtent, antroji galimybė leidžia apibūdinti struktūrą grafine schema, arba erdviu modeliu.

Kita svarbi priešmokyklinio ugdymo sistemos charakteristika yra jos *organizacija*, garantuojanti sistemos sandarą, elgsenos tikslingą kryptingumą, elementų tarpusavio ryšių schemą, funkcionavimo programą. Organizacija kartais laikoma daliniu sistemos atveju. Skiriamuoju organizacijos požymiu pripažįstamas jos hierarchiškumas. Priešmokyklinio ugdymo sistema yra hierarchinė tikslinė organizacija. Jos pirminis elementas – žmonės, susaistyti priklausomybės ryšiais ir siekiantys tam tikrų ugdymo tikslų. Priešmokyklinio ugdymo sistemos organizacija gali būti apibūdinta:

1. Vidiniu autonominių visumos dalių sąveikos sutvarkymu, suderinimu.
2. Visuma procesų arba veiksmų, nukreiptų į ryšių tarp atskirų dalių atsiradimą ir tobulinimą.
3. Žmonių (ugdytojų), bendrai įgyvendinančių tam tikrą programą ar siekiančių vieningų tikslų pagal tam tikras procedūras (pedagoginio vadovavimo kompetencijas) ir taisykles, susijungimu.

Jeigu pripažįstame priešmokyklinio ugdymo sistemos organizacinį būdą, tai turėtume pripažinti, ir jo universalumą, nors sistema turi savo specifiką, kuri tiesiogiai arba netiesiogiai veikia organizacinę elgseną ir rezultatus švietimo reformos kontekste.

Svarbus priešmokyklinio ugdymo sistemos sampratos pažinimo momentas – jos kokybinis apibrėžtumasis. Priešmokyklinio ugdymo sistemos kokybė (sisteminė kokybė) – tai tam tikros švietimo sistemos esmė, kurios svarbiausi požymiai, vieną švietimo posistemę atskiria nuo kitos. Sisteminės kokybės universaliais požymiais galima būtų laikyti ugdymo proceso subjektus, ugdymo aplinką ir ugdymo veiklos atlikimo paskatas (ugdymo subjektų poveikio priemones).

Švietimo vadybos teorijoje *ugdymo proceso subjektu* vadinamas vieno lygmens funkcijų vykdytojų institucinis junginys: subjektas – tai ugdymo proceso dalyvių vienijimo pagal jų tikslus ir atliekamas funkcijas forma. Ugdymo proceso dalyviai gali būti tiek pavieniai asmenys (ugdytojai), tiek ir jų grupės (ugdytiniai), susijungus jiems į organizacinius darinius (švietimo institucijas). Ugdymo proceso subjektams būdinga poliarizacija, t. y. jų suskirstymas į dvi vyraujančias grupes. Tai laiduoja ugdymo proceso veiksmų kryptingumą ir atitinka socialinės pusiausvyros reikalavimus. Dažniausiai skiriamos šios poliarizacijos: ugdytojas ir ugdytinis, individas ir švietimo organizacija. Priklausomai nuo siekiamų tikslų ir vykdomų funkcijų, skiriamos trys pagrindiniai ugdymo proceso subjektų tipai: *švietimo paslaugų vartotojai* (šeimos); *teikėjai* (švietimo organizacijos, pedagogai); *valstybė* (valdžios institucijos). Švietimo paslaugų vartotojai ir teikėjai yra tiesioginiais ugdymo proce-

so subjektai. Visuomenės organizacijos fenomeno esmė – seniai bet kuris švietimo subjektas funkcionuoja atitinkamo nacionalinio darinio (švietimo koncepcija), kurio pagrindą sudaro valstybė, rėmuose. Konkreti valstybės dalyvavimo visuomenės švietimo procese forma nėra švietimo rinka arba perėjimas prie jos. Konkreti vyriausybės, kaip švietimo politikos subjekto, funkcija yra švietimo sistemos posistemų tipologijos ir atitinkamos vystymosi formos pasirinkimas²⁷. Vertėtų pažymėti, kad pastaruoju metu keičiasi priešmokyklinio ugdymo sistemos edukacinių procesų (gyventojų kokybės ekonomikos) subjektų pozicijos apibrėžimo kriterijai. Labiausiai priimtinas pozicijos apibrėžimo kriterijus – priešmokyklinio ugdymo sistemos subjekto atliekama išskirtinė *gyventojų (vaikų) kokybės ekonomikos stiprinimo funkcija* ir jos pobūdis (pridėtinės vertės užtikrinimas). Sudėtingėjant ūkiniam gyvenimui, šis kriterijus papildomas kitu – tų funkcijų vykdymo stiliumi (adaptyvaus priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo paradigma), taip pat jų atlikimui būtinomis subjekto asmeninėmis-psichologinėmis ir dalykinėmis savybėmis (kūrybiškumu, gebėjimu vadovauti žmonėms ar valdyti atitinkamas veiklas, vykdyti pavestas užduotis).

Priešmokyklinio ugdymo sistemos išorinė aplinka yra sudėtingesnio masto sistema, būtent, valstybė, kurios esminiai elementai (posistemiai) yra švietimo, vaikystės politika, kultūra, teisė, kokybės ekonomika. Išorinė aplinka apibrėžia priešmokyklinio ugdymo sistemos aktyvumo rėmus, veiklos normas. Šiuo požiūriu išorinė priešmokyklinio ugdymo posistemės aplinka vadinama tiesiog švietimo sistemos aplinka, kurią bendriausia prasme būtų galima suvokti kaip natūralių procesų, taip pat švietimo subjektų bei jų veiklą reglamentuojančių institucijų konkrečių veiksmų ilgalaikių ir trumpalaikių padarinių visumą²⁸.

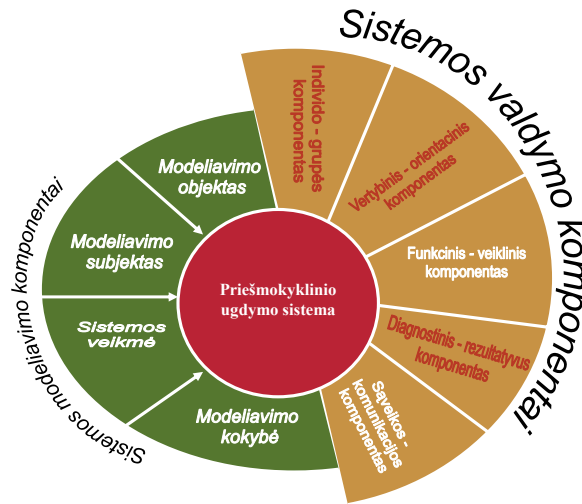
Priešmokyklinio ugdymo sistema kaip modeliavimo objektas. Ugdymo sistema yra ne tik egzistuojančios tikrovės fenomenas, pedagoginė samprata, bet ir ugdymo sistemų valdymo modeliavimo objektas (Jezopova, 2003; Drucker, 2004; Lurje, 2006; Janiūnaitė, 2002). Pažįstant arba valdant šį sisteminių konceptą, kyla situacijų, kuomet pažintiniam ar valdymo uždaviniui išspręsti reikia pasitelkti modeliavimo metodą. Tuomet priešmokyklinio ugdymo sistema tampa modeliavimo objektu. Jei ugdymo sistema traktuojama kaip modeliavimo objektas, tai modelio atvaizdo formavimo dalykas, priklausimai nuo iškeltų tikslų, gali būti praeities, dabartinė ir būsima ugdymo sistemos būklė, jos komponentai, sistemos vidaus ir išorės ryšiai, jos kaip variacinės sistemos funkcionavimo ir vystymosi procesas.

²⁷ Iš tikrųjų švietimo sistemos posistemų tipologijos problema yra švietimo politikos bei valdžios pasiskirstymas tarp trijų ugdymo proceso subjektų – švietimo paslaugų vartotojų, teikėjų ir vyriausybės (Švietimo ir mokslo ministerija). Jeigu pasirenkamas mikrolygio švietimo subjektų interesų vyravimas palyginti su valstybės interesu, tai kartu turėtų būti pripažintas valstybės, kaip makrolygio subjekto, kišimosi į ugdymo proceso laipsnis. Iš tikrųjų daroma esminė klaida, kada pereinamuoju laikotarpiu vyriausybė laikoma visagalinčia ir vienintele jėga, sugebančia apsaugoti nacionalinius švietimo interesus, garantuoti globalią švietimo transformacijos sėkmę.

²⁸ Čia sąvoka „švietimo subjektai“ vartojama plačiąja prasme, ji apima tiek švietimo paslaugų teikėjus, tiek ir jų vartotojus. Tuo tarpu švietimo sistemos dalyvių veiklą reglamentuojančioms institucijoms priskiriama valstybės švietimo ir mokslo ministerijos, švietimo padalinių valdžios institucijos, tarptautiniai švietimo ekspertų konsorciumai. Lemiamas vaidmuo tenka valdžios institucijoms.

Disertaciniame darbe modeliavimo objekto ir dalyko ribos yra maksimaliai arti viena kitos. Šiame posistemės modeliavimo problemos sprendimo etape, mūsų nuomone, tikslingiau išnagrinėti ne atskirų sisteminio ugdymo aspektų bei fragmentų, o visos ugdymo sistemos sukūrimo procesą. Tokiu atveju modeliavimo objektas ir dalykas praktiškai sutampa.

Pasirinktas komponentinis ugdymo sistemos modeliavimo būdas. Jo esmė – formuojant modelio atvaizdą, modeliavimo subjektas tikslingai nukreipia dėmesį į penkis priešmokyklinio ugdymo sistemos komponentus (9 pav.), kurie savyje sujungia *struktūrinius*, *funkcinius* ir *procesinius* modeliuojamo koncepto elementus.



9 pav. Struktūrinė-funkcinė prakseologija grindžiami priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo komponentai

Šių komponentų pavaizdavimas modelyje teikia informacijos apie ugdymo sistemos struktūrinę, funkcinę ir procesinę puses ir sudaro vientisą šio sudėtingo konstrukto vaizdą. Komponentinį mechanizmą galima pritaikyti valdymui, tiek modeliuojant dabartinę ugdymo sistemos būklę, tiek ir kuriant prognostinį jos ateities modelį.

Empiriniai tyrimai (vaiko sąveikos su daiktine aplinka darželyje – Juodaitytė, Jablonskienė, 2000; vaikų ugdymosi aplinkos modeliavimas – Monkevičienė, Glebuvienė, 2003) leido nustatyti optimalią modeliuojamų sistemos komponentų sudėtį. Šiuo metu pagrindiniais ugdymo sistemos komponentais laikomos šios sudedamosios dalys: individo-grupės; vertybinė-orientacinė; funkcinė-veiklos; diagnostinė-rezultatyvi; sąveikos-komunikacinė.

Pirmasis komponentas – *individo-grupės*, t. y. vaikų ir ugdymo sistemos kūrimo, valdymo bei vystymosi dalyvaujančių suaugusiųjų bendruomenė (bendrija). Ji susideda iš administracijos, pedagogų-auklėtojų, priešmokyklinio amžiaus vaikų ir jų tėvų.

Individo-grupės komponentas yra ypatingai svarbus (Targamadžė, 1995, 1996b;

Večkienė, 1996). Pirma, bendruomenės nariai – vaikai ir pedagogai – turėdami subjektyvius įgaliojimus, sprendžia, kokią ugdymo sistemą kurti, kaip ją modeliuoti ir konstruoti, kaip sistema turi funkcionuoti ir t. t. Antra, visos ugdymo sistemos kūrimo veiklos prasmę ir tikslingumą lemia poreikis keisti šio komponento ir jo sudamųjų elementų (individo ir grupės) charakteristikas. Juk pagrindinė ugdymo sistemos paskirtis – padėti vystyti kiekvieno ugdymo bendruomenės nario asmenybei.

Priešmokyklinės bendruomenės (kolektyvo) funkcionavimo ir vystymosi problemoms skirta daugybė mokslinių tyrimų bei publikacijų (Malinauskienė, 2003, 2006; Monkevičienė, 2004; Juodaitytė, 2005; Zulumskytė, 2006; Neifachas, 2003; 2004), todėl darbe susitelkta tik ties tais principiniais momentais, kurie tiesiogiai susiję su ugdymo sistemos modeliavimo ir konstravimo procesu. Ugdymo bendruomenė yra įvairaus amžiaus asmenų susivienijimas, sudarytas iš įvairių socialinių grupių narių – pedagogų-auklėtojų, priešmokyklinukų ir jų tėvų. Tokie susivienijimai, paprastai, turi didelį auklėjamąjį potencialą. Jau pati susivienijimo sudėtis turi esminių pranašumų ir galimybių glaudžiam ir nuolatiniam skirtingo amžiaus ir nevienodą socialinę patirtį turinčių žmonių bendravimui, sąveikai ir vienas kito praturtinimui. Sukuriama natūrali ir kartu vaiko asmenybės vystymuisi palanki situacija. Ivanovas (1994) pabrėžia, kad „kartu su auklėtojais arba jiems vadovaujant dalyvaudami vienkiose ar kitokiose gyvenimo srityse, socialinių grupių veikloje, bendrame kūrybiniame vyksme auklėtiniai įgauna patirties, reikalingos tam, kad kitose gyvenimo srityse, kitose socialinėse grupėse galėtų jau savarankiškai kūrybiškai rūpintis aplinkiniais žmonėmis ir pačiu savimi“.

Tačiau ne visi sąveikos tipai ir būdai įvairaus amžiaus asmenų susivienijimuose padeda sėkmingai įgyvendinti priešmokyklinės bendruomenės ugdomąją ir kitas funkcijas. Pernelyg didelė globa, slopinimas, konfrontacija, indiferentiškumas gali tapti rimtomis kliūtimis ugdymo sistemos auklėjamųjų tikslų ir veiklos perspektyvų siekiam.

Kontautienė (2000, 2006) mano, kad geriausius rezultatus duodantis vaikų ir pedagogų sąveikos tipas yra bendradarbiavimas, paremtas:

- objektyviu žinojimu, tarpusavio supratimu;
- kartu veikiančių šalių aktyvumu, užmezgant santykius ir organizuojant veiklą;
- vieningai suprastais ir priimtais tikslais bei veiksmų atlikimo taisyklėmis;
- teigiamu poveikiu vienas kitam, kuris skatina moralinį ir kūrybinį vaikų bei pačių pedagogų-auklėtojų augimą.

Analizuojant ir projektuojant vaikų bei suaugusiųjų sąveiką (Teresevičienė, Gedvilienė, 1999, 2003; Garalis, 2004; Kontautienė, 2006), modeliavimo proceso dalyvių dėmesys turi būti sutelktas, būtent, į bendradarbiavimu paremtų santykių sukūrimą. Priešmokyklinio ugdymo sistema yra besivystantis reiškiny. Modeliuojant ugdymo sistemą, svarbu teisingai nustatyti jos susiformavimo lygį ir artimiausio vystymosi erdvę. Tik tokiu atveju galima tiksliau numatyti jos vystymosi aplinkybes, pasirinkti realius orientyrus, optimalias bendros veiklos organizavimo formas ir būdus.

Antrasis ugdymo sistemos komponentas – *vertybinis-orientacinis*. Jo visu-

mą sudaro šie elementai: vaikų, tėvų ir pedagogų-auklėtojų bendruomenės vertybės; auklėjimo tikslai; vaikų bendrijos veiklos perspektyvos; ugdomosios sistemos kūrimo principai ir pagrindinės idėjos.

Pabrėžiant išskirtinę šio komponento svarbą, jis vadinamas ugdymo sistemos vertybiniu-orientaciniu branduoliu, arba pagrindiniu, lemiamu ir integruojančiu jos funkcionavimo ir vystymosi veiksniumi (Valickas, 1991; Gaižutis, 1989, 1993; Aramavičiūtė, 1998, 2006; Malinauskienė, 2004; Martišauskienė, 2006, 2007; Narkevičienė, 2007). Ugdymo sistemos erdvėje egzistuoja platus individualių ir grupinių vertybių spektras. Vertybės atlieka svarbų reguliuojamąjį vaidmenį, kuriant bendrą veiklą, kur funkcionuojantis ugdomasis procesas bendruomenės nariams yra antraeilės reikšmės ir yra tik jų veiklos fonas. Kalbama apie vienu ar kitu vertybių prioritetą ugdymo sistemoje, apie jų hierarchiją vienu ar kitu vaikų ir suaugusiųjų bendrijos būties momentu. Būtent, vertybių hierarchija, o ne jų paletė daro lemiamą įtaką tikslinių orientyrų pasirinkimui, elgesio bei bendravimo normų nustatymui, vertinimo kriterijų apibrėžimui, ugdomojo proceso dalyvių individualių vertybinių orientacijų formavimuisi.

Aramavičiūtė (1998), Kolesnikova (2001), Martišauskienė (2006), nagrinėdamos ugdymo sistemų vertybinius orientyrus, priėjo išvadą, kad pagal (objektyviai egzistuojanti) vyraujančią orientavimąsi į tam tikras vertybes visas ugdymo sistemas reiktų suskirstyti į keturias grupes.

Pirmąją grupę sudaro *racionalios-ugdymo krypties sistemos*, kurių dominuojančios vertybės yra racionalumas, objektyvumas, technika ir pan. Antrajai grupei priklauso *moralinės-kultūrinės krypties ugdymo sistemos*, kuriose dominuoja tokios vertybės kaip grožis, gėris, kūryba, kultūra, dvasingumas, menas ir pan. Trečiajai grupei galima priskirti *socialinės krypties ugdymo sistemas*, kurių prioritetas – socialiai svarbios vertybės, kaip antai: lygybė, teisingumas, pilietiškumas, visuomenė, demokratija ir pan. Ketvirtąją grupę sudaro *individualios krypties, į asmenybę orientuotos ugdymo sistemos*, kuriose vyrauja asmeninės vertybės: laisvė, individualumas, unikalumas ir pan. Tyrinėtojų nustatyta, kad, egzistuoja sąsajos tarp sistemos dominuojančių vertybių ir ugdomojo proceso tikslų, pasirenkamų pedagoginių technologijų, plėtojamų bendros veiklos rūšių (Kolesnikova, 2001).

Bazines ugdymo sistemos vertybes sąlygoja jos tikslai, kurie yra ne vien tik sistemos elementai, bet ir svarbiausi jos sukūrimo, funkcionavimo ir vystymosi veiksniai. Tačiau tokį svarbų vaidmenį tiksliniai orientyrai atlieka ugdymo sistemos veikloje tik tuomet, jei jie yra apgalvoti, suprasti ir sujungti su vaikų ir suaugusiųjų bendrijos narių daugumos interesais ir siekais. Darbe išskirtos trys ugdomosios veiklos tikslų rūšys:

- *idealus tikslas* – tai tam tikras idealas, kurio siekia visuomenė, ugdymo įstaiga, pedagogas-auklėtojas;
- *rezultato tikslas* – tai prognozuojamas rezultatas, dažnai išreikštas trokštamam vaiko įvaizdžiu; šį tikslą planuojama pasiekti per tam tikrą laiko tarpą;
- *proceso tikslas* – tai projektuojama ugdomojo proceso būklė, optimaliausiai tin-

kanti norimoms priešmokyklinio amžiaus vaiko savybėms formuoti.

Nustatant veiklos tikslus, kiekvienam iš išvardytųjų suteikiamas konkretus turinys, kurį sąlygoja dominuojančios pedagogų ir vaikų vertybinės orientacijos bei poreikiai, kitos šios bendruomenės ypatybės, jos veiklos specifinės sąlygos.

Trečiasis ugdymo sistemos komponentas – *funkcinis-veiklos*. Jį sudaro tokie elementai:

- sistemą sudarančios veiklos rūšis, bendros veiklos ir bendravimo organizavimo formos ir metodai;
- pagrindinės ugdymo sistemos funkcijos;
- ugdymo sistemos valdymas ir savivalda.

Šis komponentas veikia kaip sistemą sudarantis veiksnys (Lusthaus, 1997; Targamadzė, 1996a, b, 1999, 2001; Jucevičius, Jucevičienė, Janiūnaitė, Cibulskas, 2003), užtikrinantis ugdymo sistemos tvarkingumą ir vientisumą, jos pagrindinių elementų ir ryšių funkcionavimą ir vystymąsi.

Šio komponento pagrindas – bendra vaikų ir pedagogų veikla ir bendravimas. Viena vertus, auklėdami ir lavindami priešmokyklinukus, pedagogai stengiasi taikyti įvairius veiklos būdus ir formas, kita vertus, iš plataus veiklos spektro jie išskiria kuri nors vieną prioritetinį (dominuojantį) būdą (kryptį) ir, remdamiesi juo, konstruoja ugdymo sistemą, organizuoja savo nepakartojamą veiklą. Prioritetinis veiklos būdas tampa sistemą sudarančiu veiksnium tuomet, kai jis atitinka šiuos reikalavimus:

- toks veiklos būdas ne formaliai, o realiai atitinka ugdymo sistemos tikslus;
- jis išreiškia dominuojančius kolektyvinius poreikius ir yra prestižinis bei svarbus vaikui;
- formuojasi sistemą sudarantys ryšiai su kitais bendros vaikų ir suaugusiųjų veiklos būdais.

Pagrindinis ugdymo sistemos valdymo tikslas yra jos funkcionavimo ir vystymosi optimizavimas (Targamadzė, 1996a, b, 1999, 2001). Kaip teigia Lebedeva, Manevcova (2001), yra keturios pagrindinės ugdymo sistemos valdymo kryptys:

- besikuriančios sistemos modeliavimas;
- vaikų ir suaugusiųjų kūrybinės veiklos organizavimas;
- vaikų ir pedagogų orientavimas į bendražmogiškas vertybes, šiame procese kylančių santykių koregavimas;
- racionalus socialinės aplinkos ugdomojo potencialo panaudojimas, o tai labai svarbu vaiko socializacijos procesui.

Ketvirtasis ugdymo sistemos komponentas – *diagnostinis-rezultatyvus*. Jį sudaro tokie elementai: ugdymo sistemos efektyvumo kriterijai ir rodikliai; ugdymo sistemos funkcionavimo rezultatyvumo nagrinėjimo, analizės ir vertinimo formos, metodai ir būdai (Aleksejev, 1994; Bratčenko, 1999; Merkys, 1999; Vrojenstijn, 2000; Druker, 2004; Korotkov, 2005; Hargreaves, 2008; Ivanov, 2008).

Tai, jog prie pagrindinių sistemos komponentų reikia prijungti ir diagnostinį-rezultatyvų komponentą, motyvuojama tuo: neturint patikimos, kruopščiai išnagrinėtos informacijos apie vaiko vystymąsi, vaikų kolektyvo formavimąsi, ugdomojo proceso būklę ir rezultatus, abejonių kelia pedagoginis visos gana sudėtingos ugdymo sistemos modeliavimo ir konstravimo veiklos tikslingumas. Reikia pažymėti, kad šis

komponentas objektyviai egzistuoja kiekvienoje ugdymo sistemoje, nepriklausomai nuo jos išsivystymo lygio. Pedagogai ugdomosios veiklos efektyvumą bando tyrinėti pasitelkdami mokslinius metodus.

Rengdami diagnostinių-analitinių priemonių rinkinį, pedagogai remiasi tuo, jog efektyvumas – tai ugdymo sistemos tikslų įgyvendinimo rezultatyvumas, veiksmingumas. Jis apibrėžiamas kaip „pasiiekto rezultato (vertinant pagal vieną ar kitą kriterijų) santykis su geriausiu įmanomu pasiekti arba iš anksto suplanuotu rezultatu“ (Potašnik, 2000). Ugdymo sistemos efektyvumo matas yra kriterijai ir juos atitinkantys rodikliai. Kadangi tiksliniai orientyrai ir ugdymo sistemos veikla, visų pirma, yra skirti padėti vystyti vaiko asmenybei, tai svarbiausiu kriterijumi ir rodikliu pripažįstamas pagrindinių priešmokyklinio amžiaus vaiko asmenybės potencialų (kompetencijų) susiformavimo lygis.

Penktasis ugdymo sistemos komponentas – *sąveikos-komunikacinis*, kurį sudaro du elementai: santykiai vaikų ir suaugusiųjų bendruomenėje; ugdymo sistemos vidaus ir išorės ryšiai. Ugdymo sistemoje šis komponentas ypač svarbus. Jis sujungia visus sistemos elementus į vieną visumą ir užtikrina jos komunikavimą su išorine aplinka. Dėl to sukuriama ugdomoji erdvė, kurioje vykdoma bendra veikla, vystosi emociniai-psichologiniai ir dalykiniai santykiai, formuojasi individo ir grupės vertybinės orientacijos, vyksta vaiko asmenybės savirealizacija ir savo vertės patvirtinimas.

Ugdymo sistemai būdinga vidaus santykių įvairovė ir gausumas. Šie ryšiai priskiriami sudedamųjų sistemos dalių kategorijai. Būtent, vidaus ryšiai, jos sandara, struktūra yra sistemą sudarantys ryšiai; visų pirma iš jų yra sudarytos integratyvios sisteminės savybės, nebūdingos sistemos komponentams (Wright, 1995; Woodrow, Press, 2008). Neįmanoma išvardyti visų egzistuojančių ryšių. Svarbiausiems iš jų priskirti komponentų vidaus ir tarpkomponentiniai ryšiai. Kaip pavyzdį iš pirmosios grupės išskirsime vertybinio-orientacinio ir funkcinio-veiklos komponentų vidaus ryšius. Akivaizdžiai svarbūs vertybiniai ryšiai tarp dominuojančių vaikų ir suaugusiųjų bendruomenės orientacijų bei ugdymo sistemos tikslų, tarp veiklos tikslinių orientyrų ir principų. Iš antrosios grupės ryšių kaip pavyzdį išskirtume individo-grupės ir funkcinio-veiklos, vertybinio-orientacinio ir diagnostinio-rezultatyvaus komponentų ryšį.

Taigi, viena vertus, vaikų ir suaugusiųjų bendruomenė yra sistemą sudarančio veiklos būdo, bendros veiklos ir bendravimo organizavimo formų ir metodų, ugdymo sistemos funkcijų nustatymo pasirinkimo subjektas, bet, kita vertus, veikla ir bendravimas priskiriami prie pagrindinių asmenybės ir grupės vystymosi veiksmių. Nagrinėjant vertybinio-orientacinio ir diagnostinio-rezultatyvaus komponentų ryšius, būtina atkreipti dėmesį į tai, kad vertybės, tikslai, svarbiausios idėjos ir principai sąlygoja ugdymo sistemos efektyvumo kriterijų ir rodiklių pasirinkimą; rezultatai, savo ruožtu, gali tapti sistemos vertybinio-orientacinio branduolio pertvarkymo priežastimi. Pagal savo pobūdį vidaus komunikacijos gali būti sąveikos, kūrimo, funkcionavimo, vystymosi, valdymo, pertvarkymo ir t. t. ryšiai.

Reikia pažymėti, kad ugdymo sistema iš pedagoginių sistemų išsiskiria didžiausiu aktyvumu, užmezgant tarpusavio ryšius su aplinka. Aplinkos išsąmoninimo ir

vertybinių-informacinių ryšių su aplinka nustatymo pagrindu sistema papildo savo auklėjamąjį, ugdomąjį potencialą, kurio palankesnes sąlygas vaiko asmenybei vystytis ir praplečia pedagoginės įtakos šiam procesui galimybių ribas.

Vertybės ir priešmokyklinio ugdymo socialinio organizavimosi procesai. Švietimo sistemos raida reiškia jos posistemų kaip visumos organizavimo lygio augimą (Geršunskij, 2003; Berger, Kolinz, 2004; cit. Jonkus, 2009). Turint omenyje aksiologinius šio proceso veiksnius, reikia išsiaiškinti, kas sudaro priešmokyklinio ugdymo sistemos lygmens tezauro dalis. Galimo visuomenės raidos kelio problema visada susijusi su priemonių ir siekių pasirinkimo sunkumais, esant ribotoms galimybėms. Socialinio veiksmo subjektas (priešmokyklinio ugdymo sistema) organizuoja edukacinę vaikystės pasaulį pagal savo tikslus, vertybes, bandydamas aplenkti apribojimus, kurie yra objektyvių dėsnių padarinys.

Greta visuomeninių bei edukacinių vertybių pokyčių arba jų praradimo fakto, svarbus ir kitas faktas, būtent, tai, kad auga vertybių kiekis. Prie naujų stambių vertybinių blokų, kilusių iš dabartinės Europos kultūros, galima priskirti laisvės, teisės, sėkmės siekimo, efektyvumo (veiksmingumo) ir praktiškumo, mokslo ir technologijos, aktyvaus žmogaus (vaiko) vertybes. Jomis grindžiama šiuolaikinio švietimo erdvė.

Visuomenės dinamikos procesas šiuo atveju yra naujų gyvenimo normų slinktis gyvenimo principų, tikslų, motyvų link (Čiubrinskas, 2007). Chronologiškai ankstesnės vertybės savo atsiradimo ir išsąmoninimo momentu, palyginus su vėlesnėmis vertybėmis, tampa priemonėmis, tiek žmogaus (vaiko), tiek visuomenės egzistavimo ir raidos pagrindu. Šiuo atveju jos nuvertinamos. Kita vertus, jos todėl ir yra vertybės, kad pačios veikia ir jomis galima naudotis. Toks ankstesnių ir vėlesnių vertybių susijungimas suteikia socialinei (priešmokyklinio ugdymo) sistemai patvarumo (Aramavičiūtė, 1998; Vasiliauskas, 2000; Blonskij, 2000).

Kitaip tariant, vertybių hierarchijoje ankstesni sluoksniai nulemia vėlesnius. Būtent, grindimo santykiai, anot Hartmano, sudaro vertybių hierarchijos pagrindą: „... gerovės vertybės pagrįstos gyvenimo vertybėmis, taigi aukštesnės – žemesnėmis“ (Hartman, 1958, p. 479; cit. Pruskus, Lukoševičius, 2009). Patvarumo principas reikalauja tokio susivienijimo pakartojimo sąveikaujant vertybėmis aukštesniame lygmenyje. Iš tikrųjų kiekviena nauja vertybė turi tiesioginius ir grįžtamuosius ryšius su ankstesne vertybe.

Taigi, laiko erdvėje naujos socialinės švietimo posistemės – priešmokyklinis ugdymas – atsiradimo galutinį rezultatą sąlygoja vaikystės politikos procesas. Tai leidžia socialinei vaikų organizacijai išlikti vientisai, kylant į stabilizacijos plokštumą. Šiuo atveju švietimo politikos komponentas reikalauja būtinos lanksčios orientacijos, atsižvelgiant į vaikystės fenomeno kultūrinės, filosofinės perspektyvas. Taip sudaroma švietimo sistemos mikrolygmenyje erdvė, apimanti šiuolaikinės vaikystės filosofiją, užtikrinant ugdomosios veiklos aktyvumo augimą. Puoselėjant vaiko asmenybės, šeimos vertybes, galima suburti žmones, formuoti vaikystės gerovės politiką. Būtent, iš tokių priegų kuriama priešmokyklinio ugdymo sistema.

Apibendrinant galima teigti:

- *Priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo epistemologija tampa švietimo*

politikos filosofijos šaka, besiremiančia tam tikru socialiniu-politiniu (sugestyvaus egalitarizmo) vaiko ugdymo idealu. Siekdami suprasti priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo lygmenį kaip naują epistemologinio kontekstualizavimo vaiko ugdymo vertybėms ir interpretacijoms kryptį, privalome kuo tiksliau apibrėžti aksiologinius šio proceso veiksnius. Pabrėžtina, jog tai neišvengiama, siekiant pagrįsčiau suprasti ir įvertinti priešmokyklinio ugdymo sistemos vadybos teorinių-prakseologinių metakontekstų sąvokų išsiskyrimą. Atskleidžiame priešmokyklinio ugdymo sistemos lygmenį, kuris ima veikti kaip atvira, save kurianti vaikystės vertybių pagrindu, sistema. Kitaip tariant, vadybos epistemologijos, į savo diskursyvią aiškinamąją formą įtraukiančios kontekstinius veiksnius, atveju „vaikystė“, galima sakyti, tampa savita vertybė.

- *Priešmokyklinį ugdymą būtina organizuoti ir įgyvendinti taip, kad jis savo tikslų sistema, turiniu, organizacinėmis formomis, technologijomis, švietimo sistemos valdymo pobūdžiu, jos vidaus ir išorės ryšiais įgyvendintų vaikystės fenomeno ir visos visuomenės plėtros koncepciją. Be to, priešmokyklinio ugdymo sistema tapo atvira, variacinė, orientuota į kokybiškų švietimo paslaugų teikimą. Į pirmą vietą iškeliamos sąveikos su šeima problemos, pabrėžiamas vaiko asmenybės vystymosi socializacijos ir individualizacijos procesų efektyvumas; ne vaikas rengiamas mokyklai, o užtikrinama, kad priešmokyklinio ugdymo įstaigos būtų pasirengusios ugdytosi procesą pritaikyti prie vaiko išsivystymo lygio ir galimybių, išlavinti tai, kas pradėta ankstesnėse vaikystės etapuose. Tokiu būdu išsaugoma vaiko savaiminė vertė, išreikšta jo paradigmiais socialiniais ryšiais su aplinka.*
- *Ugdymo sistemą modeliuoja pedagogų ir vaikų bendruomenė, kuri pagal savo sudėtį ir pobūdį yra visuminis subjektas priešmokyklinio ugdymo įstaigos kontekste. Ugdymo sistemą apibūdinančio modelio atvaizdo formavimą ir realizavimą galima įsivaizduoti kaip kryptingus ir nuoseklius subjekto (suaugusiojo ir vaiko) veiksmus, modelyje atvaizduojant svarbiausias sistemos (vaikystės subkultūros) savybes bei elementus ir sukurto modelio panaudojimą savajai metasistemai konstruoti ir tobulinti. Modeliavimo procesas vyksta keliais nuosekliais etapais, atitinkančiais dialektinę vienovę to, kas pertraukiama, ir to, kas tolydu. Modelyje atsispindi ugdymo sistemos individo-grupės, vertybinės-orientacinės, funkcinės-veiklos, komunikacinės ir diagnostinės-rezultatinės charakteristikos. Tačiau ugdymo sistemos modelio sukūrimas yra tik modeliavimo metodu pasiektas tarpinis rezultatas.*
- *Pagrindinius rezultatus gauna modeliavimo subjektas, taikydamas sukurtąjį modelį mokslinės ir valdymo veiklos procese. Tie rezultatai gali būti naujų mokslinių žinių apie auklėjimo sistemą įgijimas, ugdymo proceso kokybės pagerėjimas (priešmokyklinio ugdymo sistemos pridėtinė vertė), gebėjimo konkuruoti ugdymo paslaugų rinkoje padidėjimas.*

2. PRIEŠMOKYKLINIO UGDYMO SISTEMOS VALDYMO KONTEKSTUALIZAVIMASIS NUOLATINĖS ŠVIETIMO KAITOS PRASMIŲ DISKURSE

2.1. Priešmokyklinio ugdymo vadybos funkcijų kontekstualizavimas švietimo instituto nuolatinės kaitos paradigmoje

Šiuolaikinių valstybių švietimo sistemos darosi vis kompleksiškesnės ir sudėtingesnės. Naujai formuluojami švietimo politikos akcentai, orientuoti į refleksyvų modernizavimą, mėginimą vieną su kitu derinti refleksyvumą ir šiuolaikiškumą (Beckas, 1991). Tai visuotinio švietimo instituto uždavinys, pagrįstas žmogaus (vaiko) savastimi, poreikiais, vertybėmis ir gyvenimo būdu.

Priešmokyklinio ugdymo vadybos funkcijų kontekstualizavimo diskursą inspiravo vykstantys švietimo sistemos pokyčiai, pasireiškiantys naujomis demokratinizavimo ir humanizavimo nuostatomis ugdymo institucijų valdyme. Metodologiniu požiūriu pokyčiai gali būti aktualizuojami kaip tyrinėjimo laukas, atsiveriantis dėl prakseologinių nuostatų pokyčių, teorinių pažinimo būdų pertvarkymo bei skirtingų koncepcijų koegzistavimo. Itin svarbus pastarasis aspektas, nes įvairių teorinių požiūrių koegzistavimo įteisinimas (legitimizavimas) nusako pažinimo relativizacijos procesą. Šią naujai įprasminamą švietimo instituto kaitos situaciją galima būtų apibūdinti kaip „imanentinį kontinuumą“. Anot Šliogerio²⁹ (1985) (cit. Jonkus, 2009), tai egzistencinio mąstymo paradigmos elementas – „buvimas tarp“ (tarp objekto ir subjekto, tarp reiškinių ir esmės, tarp žmogaus ir daikto, tarp mąstymo ir jusliškumo). Ši „buvimo tarp“ struktūra leidžia suvokti, ką reiškia patirti švietimo kaitos tėkmę ir perimamumą, ką reiškia buvimas policentriškai orientuotame kultūrų / subkultūrų pasaulyje. Kadangi šie objektai tiesiogiai nestebimi, žymiai svarbesnė darosi diskursyvi arba metateorinė socialinių mokslų praktika, susijusi su numanomų prasmų ir intencijų interpretavimu (Valantiejus, 2007). Prasmų kūrimas giliai susyja su kontekstiniais (politikos, vadybos, teisės, švietimo), konceptualizavimo aspektais.

Diskursą tikslinga pradėti priešmokyklinio ugdymo institucijos sampratos analize, pabrėžiant jos kaip sistemos suvoktį. Landsbergienė (2009, 2010), analizuodama vadovavimo ikimokyklinio ugdymo įstaigai struktūrą, nurodo veiksmų darinius, nusakančius vaikų ugdymo instituciją. Pavyzdžiui, „Ugdymo institucija yra darinys, vykdamas atitinkamas funkcijas (...). Ji koordinuoja visas funkcijas, kurios vykdomos siekiant ugdymo tikslų“ (Landsbergienė, 2009, 2010). Tokios ugdymo institucijos valdymo funkcijų eksplikacijos atsiskleidžia numanomomis metaforomis, kontekstais (Morgan, 2005; cit. Matkevičienė, 2009). Dažniausiai diskutuojama dėl *mechanizmo, ontologinio organizmo, vaikų ugdymo politikos / ideologijos sistemos me-*

²⁹ Šliogeris A. (1985). Žmogaus pasaulis ir egzistencinis mąstymas. Vilnius: Mintis – Cit. Jonkus D. (2009). Patirtis ir refleksija: fenomenologinės filosofijos akiračiai. Kaunas: VDU leidykla.

taforos. Apibūdinami priešmokyklinio ugdymo institucijos struktūrą, pasitelkiame *mechanizmui* būdingą veikimo sistemą – nurodome tam tikrą nustatytą santykių tarp įvairių ugdymo institucijos subjektų (ugdytojų ir ugdytinių, jų tėvų) tvarką. Priešmokyklinio ugdymo institucijos, kaip mechanizmo, metafora atsiskleidžia ir institucijos veiklos reikalavimuose: „efektyvumas, veiksmingumas“ (Morgan, 2005; cit. Matkevičienė, 2009; Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo plėtros 2007–2012 metų programa, Žin., 2008, Nr. 106-4344).

Šiandieninė priešmokyklinio ugdymo institucija panaši į *ontologinį organizmą*, nes jai būdinga vaikystės tapatybė („*Aš*“ *konceptija*) (Kardelis, Rastauskienė, Šeščilienė, 2008, p. 38) ir individualumas, santykiai tarp ugdytojų ir ugdytinių bei jų tėvų. „*Aš*“ *konceptija* analizuojama vidinio individo apsisprendimo aspektu kaip objektyvi savivertė, o savikūra analizuojama kaip holistinės ir harmoningos asmenybės tapsmo procesas. Berns (2009) „*Aš*“ *konceptiją* apibrėžia kaip visuminį individo (vaiko) savęs ir savo atskirų savybių supratimą ir vertinimą. „*Aš*“ *konceptija* apima ne tik tai, kas individas yra iš tiesų ar galvoja esąs, bet ir koks jo požiūris į savo veiklą, kokie jo lūkesčiai ir nuostatos savo paties atžvilgiu. Popovos, Orlovos (2006) nuomone, „*Aš*“ *konceptijoje* interpretuojami trys komponentai – *kognityvinis, emocinis-vertinamasis* ir *elgesio*. Kognityvinį komponentą sudaro pagrįsti ir/ar nepagrįsti asmens įsitikinimai. Emocinis-vertinamasis komponentas parodo, kokias emocijas asmuo išgyvena dėl šių įsitikinimų, o elgesio komponentas apibūdinamas kaip asmens reali ar labiausiai tikėtina elgesio reakcija. „*Aš*“ *konceptija* – itin sudėtingas, daugialypis konstruktas, išreiškiantis asmens tapatumą su socialine aplinka, pasižymintis nuolatine transformacija ir dinamiškumu. Tai asmens suvokimas apie požymius ir normas, egzistuojančias socialinėje aplinkoje, siejamas su asmens atliekamu socialiniu vaidmeniu. Tai įgalina individą socializuotis, plėtoti vaikystės subkultūrą. Perėjimas nuo ugdymo prie ugdymosi kontekstualizuoja pedagoginio vadovavimo kompetenciją (ugdymo sričių siejimo su skirtingais kontekstais, ugdymosi stilių įvaldymo).

Morganas (2005) išskiria ontologinius (priešmokyklinio ugdymo) institucijos veiklos aspektus: 1) institucija kaip „atvira sistema“; 2) institucijos adaptyvumas, prisitaikymas prie socialinės aplinkos; 3) endogeniniai ir egzogeniniai veiksniai, veikiantys institucijos raidą. Ugdymo institucijos, kaip ontologiškai gyvo organizmo, metafora svarbi institucijos ir jos sąveikos su aplinka svarbai išryškinti. Kalbėdami apie priešmokyklinio ugdymo institucijas, jų pobūdį, dažnai vartojame tokius terminus kaip demokratija ir vaikystė, lygiateisiškumas ir šitaip susiejame instituciją su *vaikų ugdymo politikos / ideologijos sistema*. Priešmokyklinio ugdymo institucijos kaip politinės sistemos įvaizdis nurodo, kad institucija gali būti suvokiama kaip vaikų interesų grupės, kurioms reikia socialinio, politinio atstovavimo, jų socialinio dalyvavimo įgalinimo. Hopkins (1998) aprašo priešmokyklinio ugdymo institucijų tobulinimo strategijas vaikų ugdymo politikos kontekste. *I tipo strategija* padeda ugdymo institucijai tapti vidutiniškai intensyviai (daug dėmesio skiria kompetencijoms ir pasitikėjimui savimi ugdyti). *II tipo strategija* padeda vidutiniškai efektyvioms ugdymo institucijoms tapti efektyvesnėmis dėl ugdymo ir ugdymosi sričių tobulinimo (pedagogų lyderystės plėtotė, įsiklausymas į vaikus ir jų poreikius). *III tipo strategija* užtikrina gerų ugdymo institucijų efektyvumą per tinklų konstravimą (bendradar-

biavimas, laiko išteklių valdymas). Tokia analizė pripažįsta, kad iš tikrųjų ugdymo institucijos nuo pat pradžių skiriasi savo efektyvumo lygiu. Tad kuo daugiau tokių paskatų (strategijų) pasiūlysimė ugdymo institucijoms, tuo anksčiau bus įmanoma inicijuoti grindžiamas strategijas.

Apibendrinant pateiktas priešmokyklinio ugdymo sistemos metaforas, galima daryti išvadą, kad priešmokyklinio ugdymo sistema atlieka keletą funkcijų, taip išryškindama savo, kaip kompleksinės ir įvairialypės sistemos, esatį. Kiekviena pateikta priešmokyklinio ugdymo sistemos metafora nurodo skirtingą požiūrį į sistemą ir jos veiklą, vadybos sistemą. Tačiau vertinant priešmokyklinių institucijų vadovų požiūrį į šiandieninę priešmokyklinio ugdymo sistemą, matyti aiškus sistemos kaip efektyviai veikiančios posistemės suvokimas, nurodant jos svarbius veiklos ir valdymo aspektus. Galima daryti prielaidą, kad pasirinktasis priešmokyklinio ugdymo sistemą apibūdinantis metaforų derinys priklauso nuo švietimo posistemės veiklos kontekstų. Pastarieji svarstymai nurodo, kad šiuolaikinė priešmokyklinio ugdymo sistema iš tiesų yra „daugiakontekstinė sistema, kurios kompleksiskumą galima aprašyti įvairiai“ (Luman, 2004)³⁰.

Dažnai priešmokyklinio ugdymo sistemos apibrėžime (Priešmokyklinio ugdymo koncepcija, 2000) nurodomos švietimo posistemės charakteristikos: vaiko orumo ir susivokimo ugdymo, jo prigimtinių galių ir edukacinių interesų plėtojimo erdvė, tam tikri lygiavertiški suaugusiojo ir vaiko veiklos ir priklausymo susitarimai; vaikų įgalinimas ir jų perspektyvos akcentuacija (Ruškus ir kt., 2009)³¹; kultūrinės paramos, tęstinumo ir socialinio teisingumo užtikrinimas (Vaikų nuo gimimo iki privalomojo mokymo pradžios gyvenimo ir ugdymo sąlygų gerinimo modelis, Žin., 2009-11-21, Nr. 138-6073); valdymo funkcijų kontekstai. Šie bruožai svarbūs priešmokyklinio ugdymo sistemai suvokti, tačiau pažymima, kad kiekviena sistema egzistuoja visuomenėje, kiekvieną šį modelį sudaro žmonės. Vadinasi, priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymas įgyja ne tik formalius apibrėžties reikalavimus, bet ir valdymo funkcijų kontekstus. Priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijų kontekstus ir jos veikimo socialinius aspektus nusakančios charakteristikos (Rollinson, Edwards, Broadfield, 1999, cit. Matkevičienė, 2009):

- *Artefaktai* – priešmokyklinio ugdymo sistema yra suaugusiojo ir vaiko veiklos produktas.
- *Į vaiką orientuoto ugdymo paradigma* – švietimo posistemė orientuota į vaikų įgalinimą savauklai, prigimtinėms galioms, vaikų socialinei perspektyvai plėtoti.
- *Socialiniai dariniai* – priešmokyklinio ugdymo sistemoje veikia lygiaverčiai partneriai – suaugęs ir vaikas.
- *Struktūruota veikla* – švietimo posistemės tikslų ir uždavinių įgyvendinimas rodo egzistuojant struktūros ir kontrolės mechanizmą, užtikrinantį tikslų ir uždavinių pasiekimą.
- *Formalios ribos* – priešmokyklinio ugdymo sistema turi savo ribas, kontūrus, kurie dažnai nustatomi žmonių (vaiko ir suaugusiojo) susitarimu.

³⁰ Луман Н. (2004). Общество как социальная система. Москва: Логос, с. 36.

³¹ Ikimokyklinio, priešmokyklinio ugdymo vadybos kokybės vertinimas (Ruškus J. ir kt.). Tyrimo ataskaitos santrauka, 2009.

Įvardytosios charakteristikos pededa lengviau suvokti priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijų kontekstų specifiką ir leidžia pateikti jų teorines-metodologines eksplikacijas. Priešmokyklinio ugdymo, kaip socialinės sistemos, valdymo funkcijos šiuolaikinėje švietimo erdvėje apibūdinamos kultūriškai struktūruota ir bendra simbolių sistema (Leonavičius, Norkus, Tereškinas, 2005). Šio požiūrio kontekste galima išskirti dvi valdymo funkcijų kontekstualizavimo kryptis: kultūrinę / simbolinę (Douglas, Wildavsky, 1982)³² ir refleksyvosios modernizacijos (Beck, Giddens, Lash, 1994)³³ paradigmas. *Kultūrinė* analizė atkreipia dėmesį į tai, kad požiūriai į švietimo kaitą konstruojami remiantis kultūrinėmis ribomis tarp individų, socialinių grupių, bendruomenių. Kvestionuojamos galimybės valdyti švietimo kaitos pasekmes. Tam reikalingas švietimo kaitos *refleksyvumas*, t. y. kaita turi tapti savo pačios svarstymų tema ir refleksyvaus mokymosi sfera. *Refleksyvosios modernizacijos* kontekste kvestionuojamas mokslo gebėjimas prognozuoti, vertinti ir kontroliuoti švietimo kaitos stiprybes, silpnybes ir pavojus, nes nuolatinė informacijos kaita ugdo naujas refleksijas ankstesnių refleksijų atžvilgiu.

Valdymo funkcijos yra sudėtinga ir daugiasluoksnė sąvoka. Viena vertus, joje išskiriami *normatyvinis, institucinis, teorinis-analitinis* kontekstai. *Normatyviniu* požiūriu ši sąvoka sąlygoja priešmokyklinio ugdymo sistemos elementų, socialinių grupių *motyvavimą* vaikų ugdymo veiklai. Jos apibrėžime akcentuojamas formavimas ugdymo modelių, iš kurių lemiamas vaidmuo tenka tarpusavio pagarbos, pasitikėjimo, solidarumo, lygiavertiškumo metaforoms. *Institucinis* valdymo funkcijų kontekstas akcentuoja priešmokyklinio ugdymo sistemos imanentiškumą, vaikystės subkultūros subjektiškumą, jų kuriamą autonominių, vaikų ugdymo institutų tinklą, išreiškiantį vaikystės aktualizacijos siekį. *Teorinis-analitinis* priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijų kontekstas išreiškia bandymą moksliskai analizuoti ir paaiškinti socialinius-politinius procesus. Priešmokyklinio ugdymo sistema koncepcijos pavidalais įsitvirtino Lietuvos švietimo sistemos politiniame diskurse. Pastarųjų metų švietimo reformos proceso prieštaravimai, nevienareikšmiai vertinimai inspiravo naujųjų kontekstų kokybinių charakteristikų svarstymus.

Švietimo kaitos paradigmoje dominuojantį priešmokyklinio ugdymo sistemos, kaip absoliutaus vaikų socialinės gerovės ir lygiateisiškumo garanto, suvokimą papildo ir praplečia sociologų, švietimo vadybos tyrinėtojų apibendrinimuose išskiriami kontroversiški priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijų kontekstų tipai. Tarpdisciplininė prieiga leidžia suvokti priešmokyklinio ugdymo valdymo funkcijų fenomeno *daugiasluoksniškumą*, jos *polifunkciškumą*. Pasitelkus hermeneutikos, lyginamosios analizės metodą, apžvelgiame priešmokyklinio ugdymo valdymo funkcijų kontekstualizavimo tendencijas, atnaujindami metodologines priemogai, įvertindami vertybių, principų ir metodų realizavimo švietimo politikoje prieštaravimą, priešmokyklinio ugdymo valdymo dimensijos įtvirtinimo perspektyvą. Todėl galima išskirti kitas tris kontekstualias valdymo funkcijų kryptis:

- *Koncepcinė* (arba suvokimo). Šios krypties pritaikymas reiškia, kad tyrimai gali suteikti pagrindinę informaciją ir nubrėžti perspektyvas, turėsiančias įta-

³² Douglas M., Wildavsky A. (1982). Risk and Culture. Berkeley: University of California Press.

³³ Beck U., Giddens A., Lash S. (1994). Reflexive Modernization. Politics in the Modern Social Order. Cambridge: Polity Press.

kos veiksmams ateityje. Reikia pabrėžti, kad koncepcinė kryptis orientuota į priešmokyklinio ugdymo sistemos suvokimą (*planavimo funkcija*), o ne į konkrečių atvejų žinojimą.

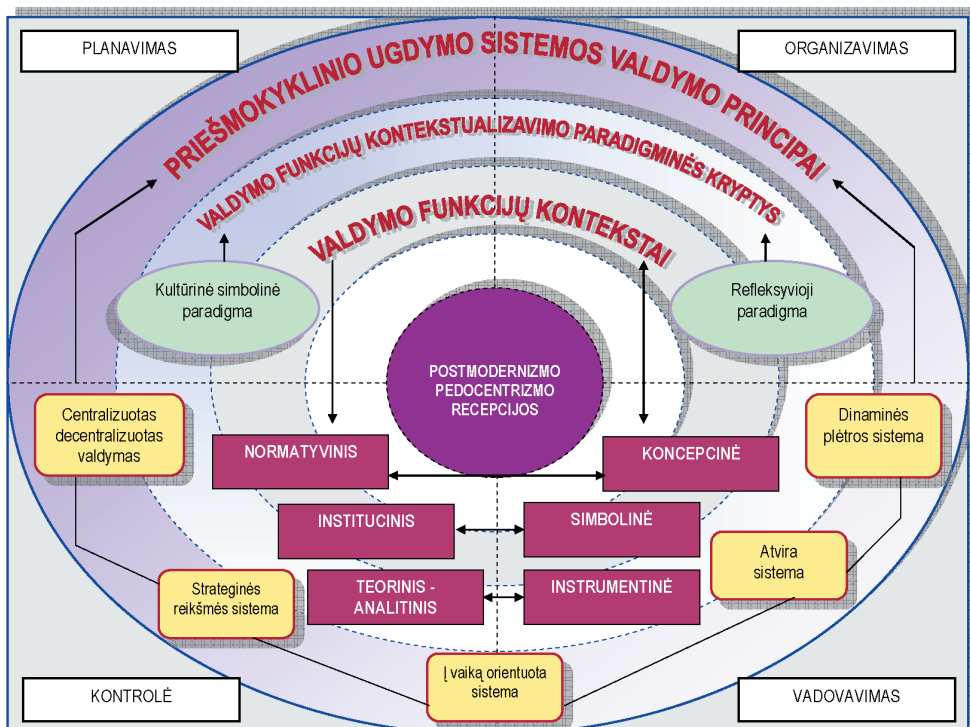
- *Simbolinė* (arba politinė). Simbolinis pritaikymas kreipia tyrimus ta linkme, kad rezultatai atliktų tam tikrų švietimo politikos kursų pagrindimo funkcijas (*organizavimo funkcija*).
- *Instrumentinė* (arba veiklos, funkcijų). Mokslo rezultatų pritaikomumo aspektu tyrimai susiję su rezultatų panaudojamu valdymo ciklo procesams švietimo kaitos sąlygomis (*vadovavimo, kontrolės funkcijos*) tobulinti.

Suprantama, kad visos šios trys kontekstų kryptys tarpusavyje susijusios, nes nuo vyraujančių koncepcijų priklauso švietimo politikos nuostatos, kurios lemia veiklos principų, standartų ir procedūrų pokyčius. Mūsų nuomone, svarbus minėtų kryptių tyrimų rezultatų pritaikomumo aspektas yra jų indėlis į *priešmokyklinio ugdymo sistemos kūrimą ir plėtrą, organizavimo modelių funkcionavimą* bei jų *veiksmingumo vertinimą*. Šiuo atveju ypatingą reikšmę turi priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo principų formulavimas, įvertinus konkrečios ugdymo sistemos veiklos sąlygų specifiką. Šie kontekstai turi būti suformuluoti taip, kad susietų ir bendruosius švietimo sistemos reikalavimus, ir specifinius ugdymo sistemos ypatumus. Lietuvos švietimo sistemos kaitos atveju galėtų būti tokie priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo principai:

- *Į vaiką orientuota sistema*. Priešmokyklinio ugdymo sistema sudaro galimybes vaiko laisvės socialinei-kognityvinei esmei, socialiniam ugdymosi vaikystėje reikšmingumui, žmogaus edukacinio universalizavimosi tendencijoms besikeičiančios visuomenės sąlygomis suvokti. Vaiko vaidmuo ugdymo sistemos veikloje gana svarbus. Viena vertus, vaikas yra „paslaugos gavėjas“ ir šios paslaugos kokybės vertintojas, kita vertus – aktyvus viso ciklo dalyvis. Tam tikra prasme jis tampa ugdymo sistemos dalimi, didinančia sistemos veiksmingumą ir teikiamų paslaugų kokybę. Todėl vaiko dimensija ugdymo sistemos veikloje privalo būti prioritetingė.
- *Strateginės reikšmės sistema*. Priešmokyklinio ugdymo sistemos veiklos efektyvumas ir veiksmingumas lemia valstybės strateginių uždavinių vaikų ugdymo sprendimo kokybę ir strateginių tikslų realizavimo galimybes. Posistemės funkcijų įvairovė ir jų vieta bei reikšmė švietimo sistemos valdyme reikalauja, kad ji būtų vertinama kaip strateginės reikšmės sistema.
- *Atvira sistema*. Priešmokyklinio ugdymo sistema neišvengia sudėtingų tarpinstitucinių santykių švietimo sistemos kontekste. Kad, susidarius ypatingosioms situacijoms, būtų užtikrinta operatyvi reakcija į įvykį ir taikomos veiksmingos jo lokalizavimo priemonės, būtinas sistemos lankstumas, greita vertikali ir horizontali veiksmų koordinacija ir komunikacija tarp sistemos elementų.
- *Dinaminės plėtros sistema*. Nė viena šiuolaikinė švietimo sistemos posistemė negali efektyviai funkcionuoti nesivystydama tiek organizaciniu, tiek ir funkcinio požiūriu. To reikalauja sparčiai besikeičianti aplinka. Todėl sistema turi būti pasiruošusi operatyviai reaguoti į aplinkos pokyčius ir gebėti

adekvačiai transformuotis keisdama tiek savo organizacinę struktūrą, tiek koreguodama ar keisdama savo valdymo funkcijas.

- *Centralizuotą ir decentralizuotą valdymą derinanti sistema.* Ieškant efektyvaus valdymo modelio, būtina suvokti, kad neegzistuoja jokia brandi teorija, iš kurios preciziškai išplauktų geriausia institucijos struktūra. Nuo XX a. švietimo sistemoje pripažinimą išsikovojo principas decentralizuoti valdymo procesus, švietimo institucijose redukuojant veiklos kompleksiskumo laipsnį. Tiek instituciniu, tiek ir individualiu lygmeniu atsakomybę ir kompetenciją reikia perduoti toms institucijoms ir tiems asmenims, kurie geba geriausiai atlikti numatomas funkcijas ir turi reikalingų žinių. Šis decentralizavimas vis dėlto negali būti absoliutizuotas ir reikalauja centralizuoto valdymo, siekiant suderinti savarankiškų institucijų tikslus bei veiksmus (Thom, Ritz, 2004). Tačiau priešmokyklinio ugdymo sistemos veiklos specifika reikalauja ypač kruopščios analizės ir pagrįsto įvertinimo, kokias funkcijas būtų tikslinga decentralizuoti vertikalčiai, horizontalčiai ar taikyti vietos decentralizavimą (10 pav.).



10 pav. Priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijų kontekstualizavimo lygiai

Tad galima teigti, jog priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo kaitos problema atspindi postmodernizmo recepcijas šiuolaikinėje valdymo paradigmoje bei

ugdymo realybėje. Nagrinėjami priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo principai savo esme yra pedocentriniai, nes jų pagrindu formuojasi respektyvus požiūris į vaikų saviraiškos būtinumą ugdymo procese (Montessori, 1980) ir jų laisvę (Dewey, 1966). Formuojasi vaiko priklausomybės nuo pedagogo, kaip suaugusiojo, alternatyva (cit. Juodaitytė, 2004, p. 87). Šios dimensijos sudaro palankias sąlygas ugdymuisi pagal savo patirtį ir priimtinais būdais. Taigi, sureikšminamas vaikystės statusas ir visa tai, kas vaikui svarbu šiame vystymosi etape. Išryškėja vaikystės periodo specifiškumas: aktyvinamas ankstyvasis socialinis-kognityvinis potencialas, ginamos vaiko teisės į „natūralų“, jo socialine prigimtimi grįstą ugdymąsi vaikų ir suaugusiųjų edukacinės sąveikos raiška (Andriekienė, 2001; Kontautinė, 2006; Glebuviene, 2006; Monkevičienė, 2008).

Priešmokyklinio ugdymo sistema yra dinamiška ir daugiakontekstuali, veikiama vidaus ir išorės veiksnių. Jos kontekstualizavimasis taip pat priklauso nuo edukologijos ir vadybos mokslų metodologijos, o ši sietina su vertybėmis, kurios susijusios su vaikystės subkultūra. *Vadybinio konteksto aspektu*, susidaro daugiau sąlyčio taškų su priešmokyklinio ugdymo sistemos vidine ir išorine aplinka: misija, filosofija, vizija, valdymo strategija (Targamadžė, 2006; Martinkus, Stoškus, Beržinskienė, 2010). Kuo daugiau nustatome sąlyčio taškų, tuo akivaizdžiau nuolat besikeičiančioje švietimo erdvėje išvengiame galimybių atsirasti įtampos laukams tarp priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijų ir realizuojamų, o ne deklaruojamų valdymo tikslų; tarp valdymo teorijos ir prakseologijos. Šie įtampų laukai paprastai atsiranda įvairiuose priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo lygmenyse. Dažniausiai jų išskiriama penki (Bitinas, 1996; Targamadžė, 1999) (2 lentelė):

- *Societarinis*. Jis gali būti tapatinamas su valstybiniu. Jame formuluojama priešmokyklinio ugdymo koncepcija ir tam tikros jos įgyvendinimo nuorodos (įstatymai, poįstatyminiai aktai).
- *Sisteminis*. Jame kontekstualizuojama priešmokyklinio ugdymo sistema. Jos misija – įgyvendinti tai, kas yra suformuluota ir reglamentuota societariniame valdymo lygmenyje.
- *Institucinis*. Misijos ir ugdymo tikslų realizavimui kuriama vidinė sistema ir aplinka. Tai vidinės prielaidos ugdymo tikslams realizuoti.
- *Interpersonalinis*. Priešmokyklinio ugdymo sistemoje pradedami realizuoti ugdymo tikslai. Paprastai tai ugdomoji sąveika (subjektas – subjektas) į vaiką orientuoto ugdymo paradigmoje. Ugdymo procesas daugiaplanis, daugiafunkcinis, daugialypis. Ugdytojo ir ugdytinio sąveika kontekstuali, įvairiai vertinama ir interpretuojama ne tik ugdymo veikėjų ar institucijos bendruomenės narių, bet ir išorinių vertintojų (Lamanauskas, 2004; Vilkonienė, 2007).
- *Intrapersonalinis*. Tai ugdytinio (vaiko) asmenybės fenomeno lygmuo. Jo ugdymo tikslai realizuojami, jei tampa ugdytinio (vaiko) savastimi.

**Priešmokyklinio ugdymo sistemos elementų ir valdymo
funkcijų kontekstualizavimas**

	PLANAVIMAS	ORGANIZAVIMAS	VADOVAVIMAS	KONTROLĖ
SOCIETARINIS	1.1.1. Ugdymo ir ugdymosi tikslų formulavimas 1.1.2. Ugdymo ir ugdymosi tikslų darba 1.1.3. Tikslų konkretumas	2.1.1. Informacija apie ugdymosi darželyje galimybes 2.1.2. Tikslų aiškumas	3.1.1. Ugdymo tikslų realizavimo trikdžių nustatymas ir priemonių jiems pašalinti įgyvendinimas	4.1.1. Ugdymo tikslų realizavimas ugdymo procese 4.1.2. Tikslų validumas
SISTEMINIS	1.2.1. Ugdymo programų numatymas 1.2.2. Ugdymo turinio planavimas ir diferencijavimas 1.2.3. Ugdymo kompetencijų planavimas, įvertinant ugdytinių poreikius	2.2.1. Bendruomenės supažindinimas su ugdymo turiniu 2.2.2. Ugdymo proceso organizavimas	3.2.1. Teorinis-prakseologinis valdymo turinys 3.2.2. Ugdymo turinio lankstumas	4.2.1. Ugdymo kompetencijų vertinimas 4.2.2. Kompetencijų įsisavinimo lygiai ir terminai
INSTITUCINIS	1.3.1. Ugdymo priemonių numatymas 1.3.2. Visuotinio ugdymo įgyvendinimo priemonių perspektyvinio plano sudarymas	2.3.1. Informacija apie ugdymosi organizavimą 2.3.2. Ugdymo metodų parinkimas	3.3.1. Pedagoginio vadovavimo metodų diferencijavimas ir dermė	4.3.1. Rezultatyvus žmogiškųjų išteklių panaudojimas
INTERPERSONALINIS	1.4.1. Ugdymo modelių atitikimas valstybės norminiams aktams 1.4.2. Ugdymo programų ir modulių atitikimas ugdytinių poreikiams	2.4.1. Pedagogų komandos formavimas 2.4.2. Pedagoginio vadovavimo stilius	3.4.1. Paritetinių santykių palaikymas 3.4.2. Vadybinė kompetencija	4.4.1. Veiklos kokybės vertinimas 4.4.2. Ugdytinių pasiekimų vertinimas
INTRAPERSONALINIS	1.5.1. Ugdytinių inspiruota veikla 1.5.2. Ugdytinių pažinimas 1.5.3. Ugdytinių vertinimas 1.5.4. Pedagoginės sistemos efektyvumo vertinimas	2.5.1. Švietimo institucijos normų ir elgesio taisyklių priėmimas 2.5.2. Galutinis ugdytinių individualių ugdymo programų patikslinimas	3.5.1. Ugdymosi motyvacijos lygis 3.5.2. Savarankiško darbo įgūdžiai 3.5.3. Bendrųjų kompetencijų lygis	4.5.1. Pasiiekti rezultatai 4.5.2. Įsivertinimas

Iš antros lentelės matyti, kad šiais kontekstais yra nagrinėjami priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo lygmenys, kurie buvo susieti su sistemos struktūros elementais (ugdymo tikslais, ugdymo turiniu, metodais, pedagogu, ugdytiniu) bei jų valdymo funkcijomis (planavimu, organizavimu, vadovavimu, kontrole). Nagrinėjimui pasirinkta Targamadzės (1999) pasiūlyta kontekstualizavimo matrica, kurios

pagrindą sudaro horizontalioji ir vertikalioji ašys. Valdymo sistemos, sukonstruotos iš penkių lygmenų, kontekstualizavimas kontūrų brėžimo aspektu ir yra teoriškai reikšmingas švietimo kaitos kontekste, nes sudaro prielaidas ugdymo sistemos valdymo modeliams projektuoti, o prakseologinė vertė – atvejų studijose (kontekstuose) atsiskleidžia švietimo sistemos posistemės unikalumas.

Apibendrinant galima teigti:

- *Švietimo instituto reformos elementų (decentralizavimo, veiksmingumo, efektyvumo) pokyčių visuma leidžia kalbėti apie priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo modelio kaitą, sietiną su valdymo funkcijų kontekstualizavimu ir nauju diskurso elementų įdiegimu praktikoje.*
- *Įvertinus svarbiausias priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijų sąveikas ir horizontaliuosius švietimo instituto kaitos procesus bei jų rezultatyvumą ir efektyvumą, galima išskirti vertikaliuosius priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijų analizės kontekstų lygmenis – sisteminių, institucinių ir individualų, kurie veikia kitus (normatyvinį, teorinį-analitinį, simbolinį, instrumentinį, koncepcinį) ir sudaro vieningą valdymo funkcijų teorinių kontekstų diskursą.*
- *Sukurtas valdymo funkcijų kontekstualus modelis (10 pav.) įveda į priešmokyklinio ugdymo sistemos vadybos horizontalią perspektyvą. Šie kontekstai apima horizontaliąsias vaikų ugdymo politikos sritis, susijusias su postmodernistine, pedocentrine recepcija.*

2.2. Priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo kontekstualizavimas švietimo politikos teoriniame-prakseologiniame diskurse

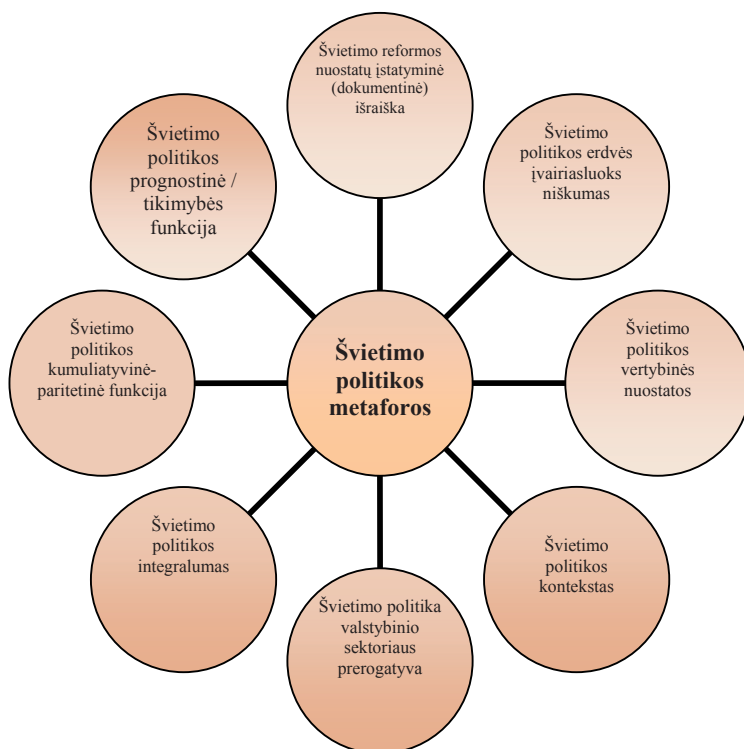
Priešmokyklinio ugdymo sistema, legitimuodama save, remiasi švietimo politikos metadiskursu, eksplacitiškai pasitelkiančiu į pagalbą hermeneutiką, supažindinančia su svarbiausiomis XXI a. pradžios švietimo politikos tendencijomis. Diskursas skatina permąstyti švietimo politikos kategorijas ir procesus, kurie gali atspindėti priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo kontekstus besikeičiančioje švietimo erdvėje.

Švietimo politika nebuvo sukurta iš karto kaip viena nedaloma visuma. Jos interpretacijos, kontekstualizavimo būdai, arba refleksijos apie švietimo politiką paradigma, išryškėjo socialinės politikos srityje (Jucevičienė, 2001; Rado, 2003; Lyotard, 2010). Todėl ją reikia suvokti kaip fenomeną, kuris pasireiškia konkrečiais aspektais konkrečioje perspektyvoje, turi savo apibrėžimo, susijusio su jos kontekstu, misija ir tikslais, vaizdinį. Apibūdinti švietimo politiką ir ieškoti universalių jos paradigminių prieigų yra daug sunkiau, nes jai nuolat ilgalaike įtaką daro daugybė besikeičiančių, skirtingų, kartais nelengvai prognozuojamų sričių. Todėl egzistuoja kontekstualus po-

žiūris į švietimo politiką (Būdienė, 2010), kuri pirmiausiai apibūdinama kaip pagalbos priemonių socialinėms grupėms sistema. Tokia prieiga pastaruoju metu sulaukė daug oponentų kritikos, kurie į *švietimo politiką* žvelgia daug plačiau – kaip į *ištisą žmogaus reikmių ir interesų kompleksą*. Jos objektas, viena vertus, yra *socialinių grupių (ugdytinių) padėtis, asmenybės padėtis visuomenėje* ir ryšiai su ja, visi *socialinės gerovės aspektai* bei visuomenei ir ją sudarančioms socialinėms grupėms charakteringas egzistencijos būdas. Antra vertus, *švietimo politika* siejama tik su *valstybės pastangomis* valdyti švietimo institucijas, įvertinant vaiko siekius ir pastangas.

Į *švietimo politiką* žvelgiant plačiau, galima pastebėti, kad ji *susijusi* su pačiu *sociumo tipu*, jo *sociokultūrine* sistema ir turi būti nagrinėjama kaip vienas iš *integralių* tos sistemos elementų (ugdymo posistemių, švietimo institucijų politika), o ne vien kaip priemonių kompleksas, teikiamas tik valstybės. Anot Želvio (2003), „*švietimo politika* – tai *visuma kryptingų veiksmų*, kuriais *siekama įgyvendinti strateginius švietimo sistemos arba organizacijos tikslus*“ (p. 6). Taigi, švietimo politika reiškia tam tikrą veiksmų kursą arba planą, tam tikrą tikslų aibę. Kaip viena iš esminių švietimo politikos charakteristikų, minimas jos *tikslingumas* (Katiliūtė, 2008). Kita svarbi švietimo politikos charakteristika – jos *vertybinis pobūdis*. Kaip teigia Timar (2001), ji „reiškia tam tikros vertybių sistemos įgyvendinimą (mūsų atveju, tai vaikystės fenomeno vertybės priešmokyklinio ugdymo sistemoje)“. Trečia svarbi švietimo politikos ypatybė – ji „įgyvendinama reaguojant į konkrečius *socialinius pokyčius* (Tailor, Rizvi, Lingard, Henry, 1997), t. y. neišvengiamai formuojama tam tikrame *socialiniame kontekste*. Švietimo politika pasireiškia kaip savotiškas socialinio konteksto „fokusas“, kuriame dėl ribotų išteklių susikerta besivaržančių socialinių grupių interesai ir teisingumo suvokimas bei bendrosios sociumo reikmės, susijusios su visuomenės socialine gerove ir jos konkurencingumu globalioje pasaulio švietimo erdvėje, gyventojų kokybės ekonomikoje (Schultz, 1998), kuriame susikerta ir besiformuojančios informacijos visuomenės pagrindai bei substancinių individų gyvenimo lygis (Matkevčienė, 2009).

Daugelis mokslininkų (Vaitkevičius, 1995 ir kt.) tvirtina, kad pagrindinis ugdymo erdvei keliamas uždavinys – tai pastangos užtikrinti visų žmonių realias socializacijos galimybes. Briggs (1961) savo darbe nurodė, „kad valstybė organizuotą valdžią sąmoningai panaudoja (per švietimo politiką ir valdymą) tam, kad pakeistų švietimo rinkos žaidimo taisykles mažų mažiausiai trimis kryptimis: 1) sukurtų minimalias *mokymosi visą gyvenimą garantijas*; 2) gintų, kad šios galimybės nesumažėtų dėl nenumatytos rizikos; 3) gintų dekomodifikuotas visų žmonių teises į bendras ugdymosi sąlygas besikeičiančioje visuomenėje“ (p. 221–258).

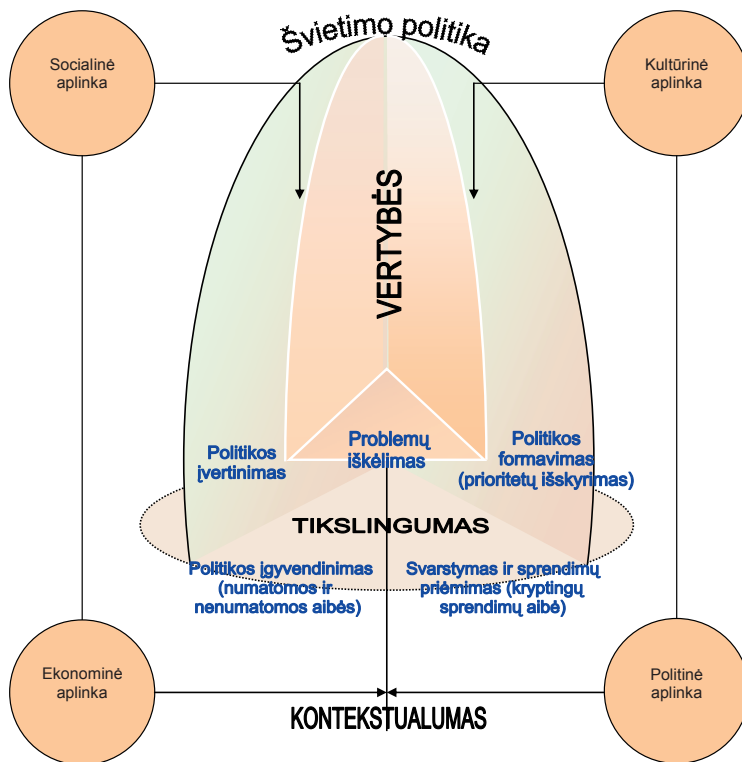


11 pav. Švietimo politikos metaforinio konteksto raiškos modelis (pagal Katiliūtę, 2008)

Švietimo politika, kaip socialinės politikos sudėtinis konceptas, anot Vaišvilos (1999), nėra tik paprastas humaniškumas – parama žmogui jo brandos atveju. Jos tikslai daug platesni: 1) palaikyti visuomenėje žmoniškumą; 2) užtikrinti kiekvieno asmens pagrindinių žmogaus teisių saugą; 3) suintensyvinti *žmonių socialinės gerovės augimą*, maksimaliai panaudojant kiekvieno visuomenės nario metakognityvines galias. Kad švietimo politika išliktų dinamiška, ji turi atsižvelgti į išvardytuosius pokyčius. Tik tokia į besikeičiančius socialinius, politinius, edukologinius ir kultūrinius kontekstus reaguojanti švietimo politika gali būti instrumentas, padedantis suvokti, prognozuoti, planuoti ir valdyti kaitos procesus.

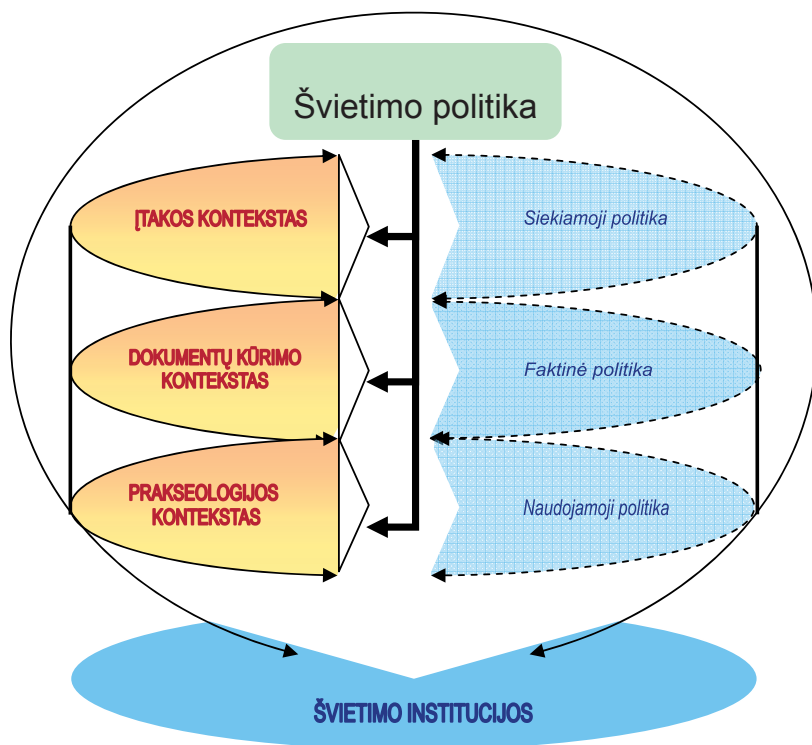
Katiliūtė (2008), analizuodama įvairių mokslininkų (Ball, Bowe, 1992; Bowe ir kt., 1996; Taylor ir kt., 1997; Parsons, 2001; Želvys, 2003) teorines išvalgas, išskiria švietimo politikos paradigmos imanentines charakteristikas, metaforinius kontekstus (11 pav.). Iš paveikslo matyti, kad švietimo politika yra *daugiau nei dokumentų rinkinys*. Politikos išraiškos formos yra dinamiškos, sparčiai kintančios, jos negali ribotis vien užfiksuotomis įstatymų direktyvomis. Ji yra *įvairiasluoksni*, paprastai apimanti daugelį individų ir grupių, turinčių šioje srityje interesų. Švietimo politikos procesas remiasi *vertybinėmis nuostatomis*, reaguodamos į visuomenės ar atskirų grupių vertybinių idealų koncepcijas. Politika neatsiranda savaime, jos specifika lemia šalies ir

švietimo sistemos raidos kontekstas. Todėl formuoti švietimo politiką visos sistemos mastu tebėra *valstybinio sektoriaus prerogatyva*, ji negali būti atsieta nuo politikos, vykdomos kitose valstybės gyvenimo srityse.



12 pav. Švietimo politikos kompleksinis modelis (pagal Katiliūtę, 2008)

Katiliūtė (2008), nusakydama švietimo politikos kompleksiskumą (12 pav.), kaip specifinę jos ypatybę, aiškina, jog švietimo politika yra *dialektinis procesas*: politikos rezultatai priklauso nuo valstybės ir daugybės nevalstybinių organizacijų bei individų bendradarbiavimo. Ball ir Bowe (1992) (cit. Katiliūtė, 2008) taip pat akcentuoja, jog politikos procesas yra dialektinis, nes įstatymų leidimas, dokumentų kūrimo ir jų įgyvendinimo (legitimizavimo) momentai gali būti daugiau ar mažiau laisvai sujungti. Kartu mokslininkė pristato švietimo politikos lygmenis bei jos formavimo kontekstus (13 pav.).



13 pav. Švietimo politikos kompleksiško lygio ir formavimo kontekstai pagal (pagal Katiliūtę, 2008)

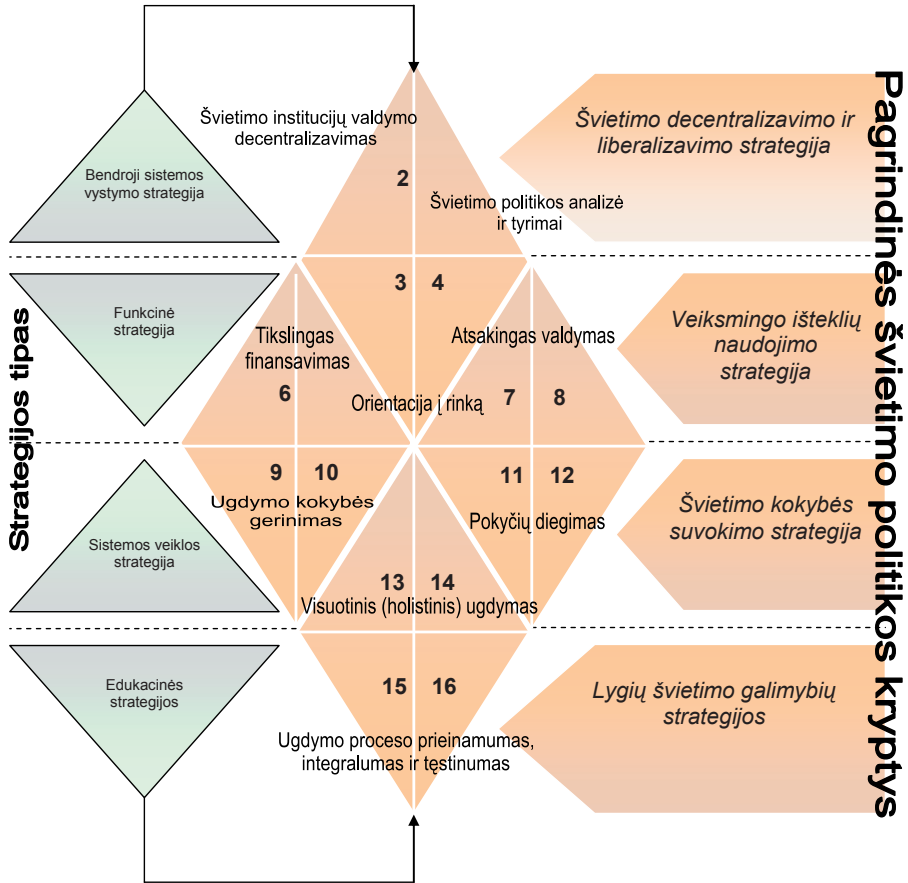
Iš paveikslo matyti, jog *įtakos kontekste* (Raab, 1994) paprastai inicijuojama viešoji politika, konstruojami politikos diskursai, įvairios partijos apibrėžia švietimo sampratą ir jo socialinius tikslus. Bendrai, tai yra strateginių švietimo idėjų kontekstas. Politikos *dokumentų kūrimo kontekste* strateginės idėjos įgauna formas (dažniausiai oficialų, legalių įstatymų, nutarimų ir kitų politikos dokumentų pavidalą). Švietimo politikos kūrimas dažnai charakterizuojamas kaip ypač kompleksiškas procesas, įvairiuose lygmenyse įtraukiantis daug dalyvių ir suinteresuotų asmenų (Codd, 1998; Coombs, 1994) (cit. Katiliūtė, 2008). Atsakas į suformuluotus švietimo politikos dokumentus turi „realias“ pasekmes, išreiškiamas *prakseologijoje* (*praktikoje*), kuriai ir adresuoti politikos dokumentai. Esminis prakseologijos konteksto momentas yra tai, jog politika nėra taip paprastai priimama ir įgyvendinama, nes egzistuoja dokumentų interpretacijos procesas ir politikos „perkūrimas“. Tai dar kartą patvirtina Taylor ir kt. (1997) pastebėjimą, jog švietimo politikos rezultatai dažniausiai nebūna tokie, kokių tikėtasi. Čia tikslinga prisiminti Argyris ir kt. (1985) „idėjinės“ (*espoused*) ir „taikomosios“ teorijų (*theory-in-use*) fenomeną. Kaip nurodo Argyris ir kt. (1985), politika ir jos dokumentai visada yra „idėjinės“ teorijos (tai tokia teorija, kurią substancinis individas pripažįsta, suvokia ir išipareigoja laikytis lygmenyje, o praktiniame įgyvendinimo procese reiškiasi „taikomoji“ teorija (t. y.

tokia teorija, apie kurios egzistavimą sprandžia iš atliekamų veiksmų – tai neapčiuopiami metakognityviniai žemėlapiai, pagal kuriuos individai veikia). Be to, Argyrio ir kt. (1985) teigimu, dažnai žmogaus idėjinė ir taikomoji teorijos nesutampa. Ir toks neatitikimas gali būti išryškintas tik viešos refleksijos būdu. Ball ir Bowe (1992) išskiria tokius švietimo politikos lygmenis: siekiamoji (*intended*) politika, faktinė (*actual*) politika ir taikomoji politika (*policy-in-use*) (cit. Katiliūtė, 2008). Šie viešosios politikos lygmenys, susieti su švietimo politikos formavimo kontekstu, atsispindi 13 paveiksle.

Švietimo politikos kryptys ir skirtys Lietuvoje. Po nepriklausomybės atkūrimo Lietuvai iškilo būtinybė ne tik pasinaudoti Vakarų šalių sukauptą patirtimi, reguliuojant socialinės raidos procesus ir atsižvelgiant į transformacijos ypatumus bei globalizacijos keliamus reikalavimus, materialinius ir žmogiškuosius šalies išteklius, nors minimaliai užtikrinti socialinio saugumo, socialinės gerovės garantijas bei stabilumą valstybėje, bet ir įvertinti naujas valstybės ir pilietinės visuomenės sąveikavimo aplinkybes. Todėl Lietuvai ne tik svarbu „matuotis“ teorinius socialinės valstybės modelius, bet ir įvertinti konkrečius tokios valstybės kūrimo išteklius, apžvelgti jos galimumo perspektyvą bei per nepriklausomybės metus nuveiktą praktinį darbą.

Švietimo reformos Lietuvoje buvo vykdomos jau susiklosčiusių garantijų sistemos sąlygomis, ir dauguma krašto gyventojų savo lūkesčius siejo su efektyvia valstybės švietimo veikla, tikėjo, kad valstybė turi garantuoti jų socialinį saugumą, pasirūpinti ugdymusi, kompetencijų formavimusi, kompensuoti reformų metu patirtus nuostolius.

Dėl šių priežasčių Lietuvos švietimo reformų procese išryškėjo *pagrindiniai švietimo politikos vystymosi modeliai* (14 pav.): *švietimo decentralizavimo ir liberalizavimo strategija*, *naujo švietimo kokybės suvokimo strategija*, *veiksmingo išteklių naudojimo strategija*, *lygių galimybių švietime strategija*.



14 pav. Švietimo politikos raidos modelis

Šis paveikslas teikia svarbią išvargą – dabar ypač svarbu sėkmingai plėtoti tiek strateginį, tiek ir operatyvinių požiūrį. Švietimo politikos profesionalėjimas pirmiausia reiškia dalinį jos depolitizavimą, kitaip tariant, tikrųjų švietimo reikalų išlaisvinimą (siaurąja prasme, švietimo politikos kūrimo ir įgyvendinimo „infrastruktūrą“, platesne prasme, sistemine aplinką, kurioje susipynę politikos kūrimas ir švietimo paslaugų teikimas).

Švietimo decentralizavimo ir liberalizavimo strategija reiškia sprendimų priėmimo „lokalizavimą“. Šiuo terminu aprašomas įgaliojimų paskirstymas atskiriems švietimo administracijos lygmenims ir įvairiems šio proceso veikėjams. Šia prasme švietimo administravimas yra neatskiriama viso viešojo administravimo sistemos dalis. Vadinasi, tam tikrų švietimo vadybos pokyčių varomoji jėga yra apskritai viešojo administravimo srityje vykstančios permainos. Pertvarkant politinę-administracinę valdymo ir vadybos sistemą, išryškėja dvi pagrindinės kryptys: kuriama demokratinė-politinė vadybos sistema, orientuota į *švietimo srities sprendimų teisėtumą* (aukščiausiasis valstybės švietimo strategijos hierarchijos lygmuo); kuriama kompetenciją įkūnijanti administracinė-profesinė vadybos siste-

ma (trečias valstybės švietimo strategijos hierarchijos lygmuo). Anot Rado (2003), švietimo liberalizavimas apima dvi labai artimas užduotis – švietimo paslaugų privatizavimą ir jų pritaikymą prie rinkos dėsnių.

Tešiant *Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatų*, patvirtintų Lietuvos Respublikos Seimo 2003 m. liepos 4 d. nutarimu Nr. IX-1700, įgyvendinimą toliau buvo tobulinami *kokybės vadybos principai*, tolygiai pasiskirstant atsakomybes ir atskaitomybes, plėtojant ir racionalizuojant naujas švietimo paslaugas ir jų tinklą, valdymo informacines sistemas, švietimo sistemos jungtis. Į sistemos valdymą įtraukiama vis daugiau socialinių partnerių, daugiau dėmesio skiriama socialiai teisingoms lygioms švietimo galimybėms puoselėti, ugdymo kokybei vertinti ir didinti. Nacionaliniu lygmeniu jau susiklostė pakankamai stipri planavimo, stebėsenos visais lygmenimis tradicija. Tyrimų išvadų pagrindu rengiamos švietimo politikos analizės, lyginamosios švietimo būklės apžvalgos.

Šalies švietimo iniciatyvas veiksmingiausiai išjudina krizės, kilusios didėjant kintančios ekonominės sistemos ir darbo rinkos neatitikimams. Taikant *veiksmingo išteklių naudojimo strategiją*, vyriausybė, siekdama piliečių pasitikėjimo, didina investicijas į žmogų ir taip kuria sąlygas švietimui ir mokslui daryti reikšmingą įtaką šalies konkurencingumui ir žmonių įsidarbinimo galimybėms.

Sparčiai kintanti švietimo terpė skatina naujos *švietimo kokybės* sąvokos atsiradimą. Tai turi didelės reikšmės švietimo tikslų apibrėžimui, ugdymo programų sudarymo ir vertinimo politikai. Įsivertinimo ir vertinimo kultūra diegiama visose švietimo sistemos grandyse nuo ikimokyklinio / priešmokyklinio ugdymo įstaigų iki aukštųjų mokyklų. Į šį procesą įsitraukė ir pedagogų kvalifikacijos tobulinimo įstaigos. Įsivertinimas atliekamas visuose lygmenyse pasitelkiant planavimą, įgyvendinimą, vertinimą ir analizę. Šios kultūros diegimas laiduoja naujos švietimo kokybės vadybos įsitvirtinimą.

Ypatingas dėmesys skiriamas *lygių švietimo galimybių strategijai*. Ši švietimo funkcija tampa nepaprastai svarbi švietimo reformos laikotarpiui būdingomis aplinkybėmis. Pokyčių sėkmę labai lemia visuomenės gebėjimas išlaikyti socialinę ir politinę stabilumą. To pasiekti neįmanoma be apgalvotos politikos, siekiančios sumažinti pralaimėjusiųjų dėl esminių pokyčių, vykstančių visose respublikos srityse, skaičių. Tam būtina atsižvelgti į *kiekvieno vaiko individualias reikmes*, įvairių tikslinių grupių bei kintančios visuomenės poreikius. Toks lygių švietimo galimybių laidavimas reikštų, kad politika turėtų rūpintis ugdymo proceso nelygumais ir nuo struktūrinių priemonių pereiti prie funkcinių (Rado, 2003).

Švietimo reformų sudėtingumą sąlygoja ir tai, kad jos vyksta jau susiklosčiusių socialinių garantijų sąlygomis, jų realizavimas reikalauja daug laiko ir sąnaudų, o efektas bus jaučiamas tik po tam tikro laiko. Blogai parengtų ir skubotų reformų ekonominė bei socialinė kaina gali būti didelė, o jų pasekmės skaudžios. Būtinai valdžios ir visuomenės dialogas, kadangi žmonių nuogąstavimas dėl švietimo reformų kaštų labai didelis, o potencialios naudos suvokimas – labai ribotas. Ypač svarbu užtikrinti reformų metu atsirandančių sistemų paprastumą, skaidrumą, efektyvumą ir teisingumą.

Švietimo politikos kismas: metodologija ir bendrosios tendencijos. Nors Lietuvos mokslininkai (Želvys, 2003; Targamadžė, 2001; Melnikas, 2002; Jucevičienė,

2003; Janiūnaitė, 2004; Zakarevičius, 2003; Kvedaravičius, 2006 ir kt.) ir nagrinėjo šio laikotarpio sričių (švietimo, politikos, sociologijos, vadybos) raidos tendencijas, tačiau iki šiol nėra visapusių teorinių tyrimų, leidžiančių, viena vertus, pateikti bendrą visuomenės raidos modelį, kuris įgalintų prognozuoti ir kryptingai veikti tolesnės Lietuvos socialinės erdvės raidos tendencijas, o kita vertus, analizuoti vykdomos švietimo politikos veiksmingumą ir tai, kaip šią politiką palaiko įvairūs socialiniai sluoksniai.

Kaip pažymi Šaulauskas (2000) (cit. Wileax, 2007), Lietuvoje buvo ir tebėra siekiama įgyvendinti Vakarų civilizacijoje įtvirtintus politinius ir socialinius standartus. Dėl istorinių ir kultūrinių priežasčių tai mūsų šalyje sekasi sunkiai. Politškai neparengtos politinės, socialinės (švietimo) reformos gali ne tik diskredituoti valdžios institucijas, bet ir skatinti nusivylimą demokratinėmis vertybėmis. Tokios aplinkybės paskatino inicijuoti diskursą, turėjusį apimti tas socialinio gyvenimo sritis, kuriose (a) pokyčiai labiausiai pastebimi; kurios (b) labiausiai lemia tolesnę visuomenės raidą ir (c) turi didelę įtaką formuojant viešąją nuomonę. Šiame darbe šiuolaikinės Lietuvos švietimo politikos diskurso ypatybės nagrinėjamos tokiais aspektais:

1. Kokie valstybės politikos raidos ypatumai, jos kaitą lemiantys veiksniai, kokia politinių vertybinių nuostatų dinamika?
2. Kokios vyrauja švietimo politikos tendencijos, šios politikos įtaka visuomenei (švietimo sistemos veiksmingumas, švietimo reforma ir jos vertinimas).

Šiandien, žvelgiant į fundamentalių, visa apimančių Lietuvos švietimo sistemos permainų laikotarpį, jau galima konstatuoti: pasikeitė politinis krašto statusas, bendras valstybės politikos modelis. Koks yra pats bendriausias šio socialinio kismo modelis? Tokių modelių lemia bendroji metodologija, pasirinkta analizės perspektyva – *endogeninės socialinės kaitos tūris, pobūdis ir orientacija*.

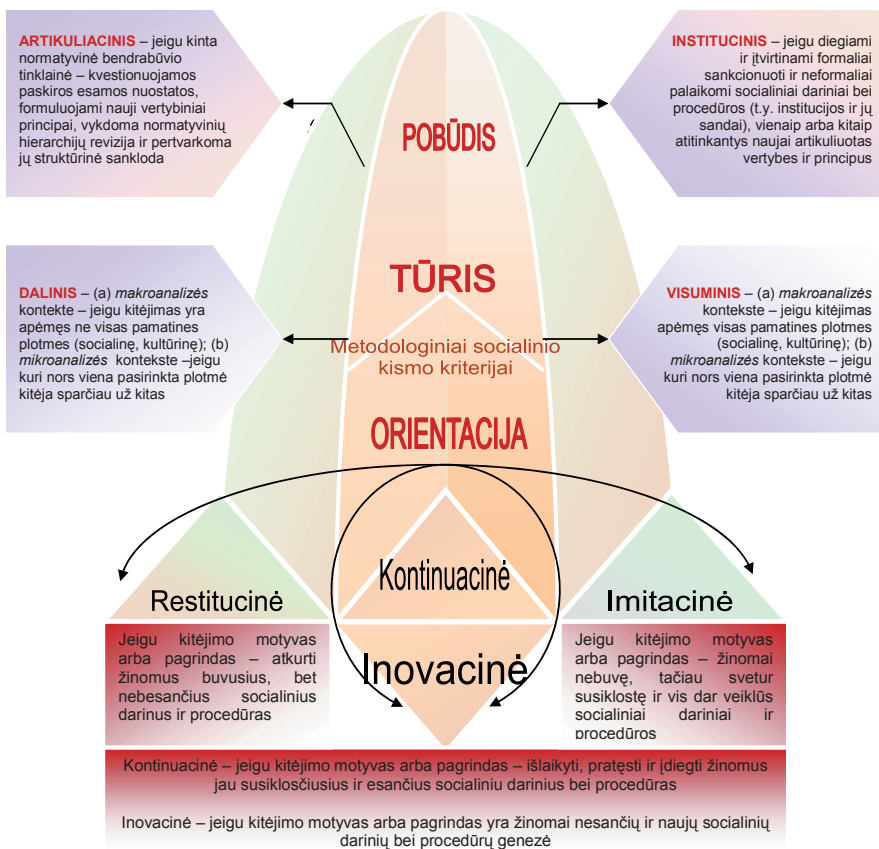
Socialinės kaitos kategorija žymi visų visuomeninio buvimo struktūrų – švietimo institucijų, elgesio taisyklių, vertybinių orientacijų, valdymo paradigmos – kitėjimo procesą. Būtinybę vartoti šią – socialinio kismo – kategoriją, kaip specifinį švietimo politikos diskurso terminą, (sociologemą) lemia du aspektai. Pirma, socialinio kismo sąvoka kur kas siauresnė už socialinės kaitos kategoriją: kismas, susijęs ne su įvykiu, o su eigos veikslu, nurodo dinaminį kaitos aspektą. Kaitos terminas, apimdamas abu – ir įvykiu, ir eigos – veikslus, žymi tiek socialinių transformacijų rezultata, tiek ir nuolat vykstančių pokyčių procesą. Taigi, (socialinės) kaitos sąvoka tik iš dalies sinonimiška (socialinio) kismo sąvokai. Kiekviena kaita drauge yra ir kismas, tačiau ne atvirkščiai: visa, ką galime pasakyti apie kismą, tinka ir kaitai, tačiau tai, kas būdinga kaitai, nebūtinai tiks kismui. Antra, norėdami išryškinti pobūdį tokių visuomeninio buvimo pokyčių, kurie esmingai keičia, o ne pakartoja socialinio buvimo sanklodą, kalbame ne apie socialinį kismą, o apie socialinę dinamiką. Kitaip sakant, radikalius socialinius pokyčius sukelia kismo, o nuoseklius – dinamikos procesas.

Taigi, plačiausiame švietimo politikos horizonte transformacijos sąvoka lemia ne tik spartų, bet ir esminę socialinės erdvės kaitą laiduojančią socialinį kismą. Bene labiausiai įsitvirtinusi, klasikinė, sociologinė transformacijos, kaip staigaus ir radikalaus socialinio kismo, samprata apima bent penkias metodologines prielaidas. Pirma, didėjanti ekonominė socialinė atskirtis skatina politinę mobilizaciją ir protestą.

Antra, transformacijos tiesiogiai priklauso nuo valdžios nesugebėjimo dorotis su įvairiais socialinę atskirtį skatinančiais procesais: paprastai ištinka politinės, socialinės ir kultūrinės krizės, o tuomet griebiamasi įvairių nesėkmingų reformų. Trečia, transformacijos neįmanomos be radikalių ideologinių nuostatų plitimo – dažniausiai skatina nusivylimas esama socialine politine padėtimi bei vertybėmis. Ketvirta, bendriausia transformacijų priežastis – socialiai „nepalankūs“ modernizacijos padariniai. Penkta, politinė valdžia visada paklūsta socialinės filosofijos logikai (struktūrinio funkcionalizmo teorija).

Kai socialinis kismas tolygiai apima pamatines institucines struktūras (politinę sistemą, švietimą, kultūrą), visos jos kinta vienoda sparta. Todėl ir disfunkcijos, atsirandančias visoje bendrabūvio sistemoje, galima įveikti veiksmingomis reformomis (Weiss, 2006).

Vadinasi, transformacijos samprata, jei tik norima ją apmąstyti kaip euristiškai produktyvų ir metodologiškai nepriekaištingą švietimo politikos diskurso terminą, turi būti suvokiama kaip ypatinga (dažniausiai *endogeninio*) *socialinio kismo* atmaina, kuriai būdingas *visuminis tūris, dvejetainis pobūdis ir ketveriopa orientacija* (15 pav.)



15 pav. Metodologiniai socialinės kaitos kriterijai

Endogeninio kriterijaus metodologinė nuostata grindžiama prielaida, jog išorinės įtakos – kad ir kokia ji būtų reikšminga – poveikis nėra nei svarbiausia, nei pakankama, nors dažnai ir būtina transformacijų socialinio kismo sąlyga, todėl esminiai transformaciją lemiantys veiksniai visuomet glūdi paties kintančio bendrabūvio gelmėse. Kita vertus, dėl politinių globalizacijos procesų, smarkiai stiprėjusių XXI a. pradžioje, adekvati transformacijų socialinio kismo koncepcija turi vis labiau paisyti *egzogeninių* veiksnių svarbos.

Iš paveikslo matyti, kad *socialinės kaitos tūris*, dalinis arba visuminis, apibūdina bendrabūvio pavidalų (socialinių struktūrų), kuriose vyksta esminės permainos, kiekį ir (arba) jų transformacijos mastą. Laikantis metodologinio diskurso tradicijos, patogu išskirti keletą pamatinių socialinės struktūros padalinių, arba plotmių (švietimo, kultūrinę, politinę). Globalinėje makroanalizėje *dalinis* socialinio kismo tūris žymi didelio transformacijos masto plotmių kiekį: šiuo požiūriu kalbama apie kultūrinę, ideologinę bendrabūvio kismą, turint omenyje dalinę tūrio apibrėžtį. O *visuminis* socialinio kismo tūris, turint omenyje makroanalizę, nurodo, kad svarbūs pokyčiai bus apėmę visas pamatines plotmes.

Socialinės kaitos pobūdis – tai *artikuliacinis* arba *institucinis* būdas, kuriuo paveikiamos įvairios socialinės struktūros. Socialinio kismo artikuliacija – tai naujų vertybių ir principų, sudarysiančių normatyvinių socialinių veiksnių pamatą, paieškos, formulavimas ir priimtis (t. y. interiorizacija). Sėkminga artikuliacija reiškia naujų sistemų įsitvirtinimą. Socialinio kismo *institucionalizacija* – tai formaliai sankcionuotų ir neformaliai palaikomų socialinių darinių bei procedūrų (t. y. institucijų ir jų dėmenų), vienaip ar kitaip atitinkančių naujai artikuluotus vertybes ir principus, įdiegimas ir įsitvirtinimas.

Pabrėžtina: kaip ir visi kiti korektiški švietimo politikos diskurso terminai socialinio kismo artikuliacijos ir institucionalizacijos kategorijos turėtų būti vartojamos tik *instrumentiškai* arba, dar tiksliau, – tik euristiškai, t. y. nuosekliai laikantis nominalistinės metodologijos žiūros.

Socialinio kismo *orientacijos* kategorija žymi keturių tipų – *restitucinio* (*atkuriamojo*), *imitacinio* (*mėgdžiojamojo*), *inovacinio* (*išrandamojo*) ir *kontinuacinio* (*tęstinio*) – vertybinių permainų dominavimą. Instrumentiniu socialinio kismo orientacijos kategorijos pobūdžiu itin aiškiai pabrėžiama įprastinė tyrėjo prievolė savo nuožiūra pasirinkti metodologiją, paremtą keturiomis, o ne, tarkim, dviem ar penkiomis socialinio kismo orientacijomis. Pasirinkimą čia lemia vien tik euristinis koncepcinių instrumentų pajėgumas, matuojamas ne tariamai objektyviu jų tinkamumu analizuojamai socialinei realybei, o produktyvios jų sklaidos esamoje mokslinio diskurso tikrovėje tikimybe.

Restitucinis socialinis kismas reiškia vertybinę orientaciją į jau buvusių, bet dabar nesamų bendrabūvio struktūrų (t. y. socialinių darinių ir procedūrų) atkūrimą; *imitacinis* – į nebuvusias ir nesamas, tačiau svetur susiklosčiusias ir vis dar veiktinas struktūras; *kontinuacinis* socialinis kismas – tai jau susiklosčiusių socialinių struktūrų išlaikymas, tęstis bei pritaikymas, o *inovacinė* socialinio kismo orientacija žymi autonomišką naujų, dar, kiek žinoma, nematytų bendrabūvio struktūrų genezę.

Kaip matyti, kategorinėje ketveriopos socialinio kismo orientacijos struktūroje ypatinga svarba teiktina žinomumo apibrėžčiai. Šia kategorija pabrėžiama motyvacinis vertybinių socialinių interakcijų, transformuojančių artikuliacinį bei institucinį bendrabūvio audinį, pobūdis. Taigi, transformacijos kategoriją galima suprasti kaip ypatingą socialinio kismo atmainą, kurios ypatingumas iš esmės ištirpęs kiekybiniame bei kokybiniame socialinio kismo apibūdinime. Šitaip vartojama transformacijos samprata nesuponuoja kokio nors konkretnesnio transformacijos modelio. Transformacijos procesas čia reiškia itin spartų, veiklų ir radikalų socialinį kismą, kuriam būdingas visuminis tūris, dvejopas pobūdis ir keturių tipų orientacija. Arba: transformacijos procesų spartą žymi pati socialinio kismo kategorija, jų radikalumą – visuminio tūrio ir dvejopo pobūdžio, o veiklumą – keturių tipų orientacijos apibrėžtys.

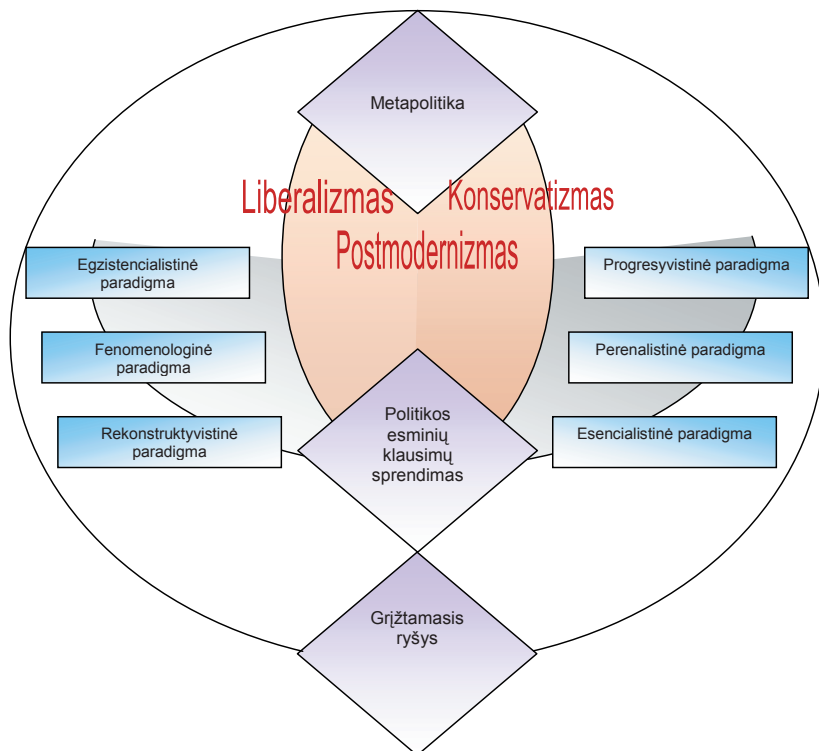
Švietimo politikos kontekstas. Švietimo politikos diskurso imtis verčia trys susipynę globalūs procesai: 1) informacinės civilizacijos formavimasis, veikiantis naujų socialinio pasaulio dėsnų raidą; 2) virš nacionalinių politinių bendruomenių ir su jomis susijusių tapatybių formavimasis, transformuojantis socialinį pasaulį ir aštrinantis nacionalinio tapatumo problemą; 3) globalizacijos plitimas, sukeliantis ir teigiamų, ir ypač neigiamų socialinių padarinių, suprantant juos plačiąja prasme³⁴. Šie skirtingos apimties globalūs procesai yra socialinio pasaulio naujų transformacijų šiuolaikiniai šaltiniai ir veiksniai. Jiems veikiant, dar labiau aštrės visuomenės ir kultūros raidos heterogeniškumas (Fukujama, 2003; cit. Katiliūtė, 2008). Todėl šiame kontekste, klausimas apie Lietuvos švietimo politikos veiksmingumą nėra vien retorinis, tačiau, skatinantis ieškoti priemonių ir būdų politikos procesui struktūrizuoti. Kaip galėtų atrodyti švietimo politikos kūrimas ir kaip jį reikėtų kurti visuomenės analizės pagrindu?

Dror (1974) išskiria optimalaus politikos kūrimo komponentus (16 pav.). Vienas jų – *ekstraracionalus* (intuicija, spėjamas vertinimas) – taikomas Lietuvos švietimo politikos kontekstui konstruoti. Švietimo politikos kūrimas gali būti trijų rūšių: 1) *metapolitikos* kūrimas, skirtas politikos metodologijai, 2) *politikos esminiams klausimams spręsti* kūrimas ir 3) *pakartotinis politikos formavimas*, arba politikos kūrimas remiantis *grįžtamojo ryšio* informacija. Grįžtamojo ryšio informacija svarbi metapolitikai kurti ir esminiams politiniams klausimams spręsti. Pirmuoju atveju informacija darytų struktūrinio pobūdžio poveikį politikos kūrimo proceso tobulinimui, o antruoju – informacija galėtų būti panaudota jau egzistuojančioms programoms keisti siekiant padidinti teigiamų rezultatų tikimumą.

Taigi, Lietuvos *švietimo politikos kontekstas – metapolitika* – gridžiamas ideologinių politinės filosofijos paradigms prieigomis: *postmodernizmu, liberalizmu ir konservatizmu*. *Postmodernizmo* metodologinė prieiga yra tam tikros rūšies metapolitika. Ji nagrinėja permanentinę kaitos problemą ir, anot

³⁴ Prie socialinių padarinių, plačiąja prasme, priskiriami ekonominiai (rinkos liberalizacija), ekologiniai, kultūriniai, politiniai, psichologiniai ir socialiniai, siaurąja prasme, poveikiai. Socialinius poveikius, siaurąja prasme, sudaro poveikis užimtumui, naujų darbo vietų sukūrimui; švietimui (visuomenės vystymasis tiesiogiai priklauso nuo švietimo politikos, ypač transformacijas patiriančiose šalyse) ir mokymui, savišvietai; sveikatai, gyvenimo kokybei; bandavimui socialinėse grupėse ir tarp jų; visos bendruomenės socialiniam sutelktumui.

Lyotard (1987), visuomet būna pirmesnė. Tai heterogeniškų pretenzijų teisėtumas, kai vienos teisėtos pretenzijos neišvengiamai pažeidžia kitų teisėtumą. Tai nauja švietimo kultūros paradigma, kuri pakeičia politiką, žinojimo formų, gyvenimo iššūkių, veiklos modelių patirtį. Postmodernizmo prieiga remiasi stipriu etiniu pagrindu. Ji reikalauja naujos elgsenos, kurioje radikalusis vertybinių nuostatų daugybingumas darosi realus ir imamas pripažinti kaip pagrindinė teigiamos kaitos vizijos suvoktis.



16 pav. Optimalaus švietimo politikos kūrimo komponentai

Švietimo politikoje *liberalizmo* ir *konservatizmo* ideologijos tradiciškai laikosi tam tikrų principinių pozicijų, kurias stengiamasi įgyvendinti reformuojant švietimą. Pastaruoju metu šios dvi koncepcijos sėkmingai sujungtos. *Liberalioji švietimo politikos kryptis* pasisako už pasirinkimo teisės įgyvendinimą švietime. Individas (vaikas) renkasi atitinkamą ugdymo įstaigą, stengiasi įgyti išsilavinimą, nes tai laiduoja geresnę gyvenimo kokybę. Ši ideologija pasisako prieš politinį švietimo indoktrinavimą. Politizuota ugdymo įstaiga prieštarauja laisvojo ugdymo paradigmam ir pažiūrų pasirinkimo principui. Kita vertus, ugdymo įstaigose turi būti diegiamos bendrosios pilietinės vertybės. Kartu liberalioji ideologija skatina privataus švietimo sektoriaus atsiradimą ir plėtojimą, ugdymo įstaigų tipų ir profilių įvairovę, vadovų finansinį ir administracinį savarankiškumą, konkurencijos tarp švietimo įstaigų ir rinkos santykių užmezgimą. Taigi liberalizmas ugdymo institucijas traktuoja kaip svarbias ugdytinių socializacijai.

Konservatyvioji švietimo politika atlieka kultūros vertybių saugyklos vaidmenį. Ugdytiniams perteikiamos tradicinės vertybės bei autentiškas kultūros paveldas. Kaip pastebi Želvys (2003), švietimas, konservatorių manymu, yra selektyvus, nes sistema pašaukta ugdyti būsimą valstybės elitą. Šioje ideologijoje neinicijuojami pokyčiai, ugdymo kultūrinių alternatyvų įvairovės.

Be šių politinių srovių, teorinei švietimo politikos refleksijai taikomos ir kitos ugdymo filosofijos paradigmos, kuriančios antrą – *politikos esminiams klausimams spręsti* – kontekstą. Tai *egzistencialistinė* ir *fenomenologinė, rekonstruktyvistinė, progresyvistinė, perenalistinė, esencialistinė* ugdymo filosofinės kryptys.

Lietuvos švietimo politika apima švietimo (ugdymo proceso) sąlygas, procesus ir rezultatus nusakančius rodiklius. Interpretuodamas ugdymo realybę, mokslas taiko įvairius metodologiškai pagrįstus pažinimo būdus. Tačiau konstruojant metamyščių sistemą, būtina formuluoti paradigmą šios erdvės traktavimą. Tai atskleidžia vertybinę pedagoginės būties pusę žmogaus ir sociumo, individų sąveikoje (paradigminė sentencija yra viena iš kokybinių charakteristikų).

Suvokiama, kad šiandien ugdymo realybėje paraleliai egzistuoja trys būties sferos. Jos skirtingai atskleidžia ontologiškai sąlygotą individų sąveikos daugiamatiškumą, galimybę skirtingai konstruoti ugdymo procesus. Ugdymo realybėje skiriamos trys paradigminės erdvės, kurios atsiranda kartu su esminiais būties lygiais: *objektyvioji, subjektyvioji, transcendentinė* realybė. Sagatovskis (1995) aiškiai pažymi skirtumus, būdingus kiekvienai iš šių realybių.

Objektyvios realybės lygmenyje suvokimas traktuojamas kaip šios realybės, kuri gali būti valdoma ir konstruojama moksliai pagrįstais modeliais ir idealais, atskleidimas. Čia subjektas netolygus objektui. *Subjektyviai realybei* būdingas vidinis spontaniškumas, neredukuojantis objektyvios realybės atskleidimo. *Transcendentinė realybė* toleruoja nepredkatyvos būties buvimą, kur faktiškai pasigendama „subjekto-objekto“. Individas pasaulį pažįsta betarpiškame aprioriniame sąryšyje „žmogus“ – „žmonija“.

Priskirdami šias realybės charakteristikas ugdymo kontekstui, įvedame pedagoginės (ugdymo) paradigmos sąvoką. Kolesnikova (2001) ugdymo paradigmos sąvoką apibūdina kaip substancijos egzistavimo prasminių ribų ir tipologinių subtilybių charakteristikos erdvę. Siūloma „paradigmos“ traktuotė nesilaiko gnoseologinio konteksto ir išeina už mokslinio pažinimo ribų, tačiau įgauna ontologinę reikšmę, tampa metodologine priemone, padedančia formuoti visuminį pedagoginių procesų daugiamatiškumo internalizavimą. Šiame kontekste atsiranda ontoparadigminė dimensija. Tokia tendencija kardinaliai skiriasi nuo egzistuojančios šiuolaikinės ugdymo paradigmos.

Paradigmų struktūroje skiriama *technokratinė paradigma*. Ji priklauso nuo sociumo. Tokioje paradigmoje veikiantis ugdytojas tampa objektyvių vertybių nešėjas, kuris pagal tikslas taisykles perteikia jas ugdytiniui. Ugdymo proceso komunikacija konstruojama informacinio pranešimo pagrindu. Technokratinė paradigma savo kontekste yra nelygybės ir apribojimų paradigma vieno asmens lygyje. Jos

viduje kyla konkurencija. Pagrindinė vertybė – žinios ir gebėjimas jomis disponuoti, tačiau humaniškumo pagrindu konstruojama šiuolaikinė ugdymo sistema neįžvelgia šioje paradigmoje intencijų, skatinančių žmogaus vidinių galių plėtojimą, visapusiškos asmenybės konstravimo procesų. Po tam tikro laikotarpio, kai individas stengėsi išsiskverbti į savo substancines gelmes, susiformavo *humanitarinė paradigma*, kur vertybe tampa individualybė. Šios pedagoginės būties plokštumoje prioritetai skiriami individualumui, subjektyvumui, nes ugdytinis suvokiamas kaip objektyvi ir subjektyvi realybė. Tokia paradigma realizuojama per individų ar jų grupių veiklą, todėl ji įsitvirtina tik tada, kai nelieka ankstesniąją jai priešišką paradigmą palaikančių asmenų.

Be technokratinės ir humanitarinės paradigmos, skiriamos *klasikinio ugdymo* ir *laisvojo ugdymo* paradigmos. Klasikinei ugdymo paradigmai būdinga tokia nuostata: ji ugdymą grindžia vienareikšmišku atsakymu į materialiojo ir dvasinio prado santykį ugdytinio asmenybės raidos procese (Bitinas, 2000). Priešinga jai laisvojo ugdymo paradigma, kuri atskleidžia ugdymo mechanizmus ir, jais remdamasi, kuria tokią ugdymo realybę, kurioje ugdytiniai patirtų tik laisvo vystymosi pojūtį. Savo teorinėmis nuostatomis paradigmos sudaro dvi grupes. Pirmajai priklauso technokratinė ir klasikinio ugdymo paradigmos, antrajai – humanitarinė ir laisvojo ugdymo paradigmos. Apžvelgus dviejų autorių (Kolesnikovos, 2001; Bitino, 2000) filosofines studijas, galima teigti, kad paradigmos formavimosi ir kaitos procesas yra dinamiškas, o jų pažinimą ir pertvarkymą lemia sociume vyraujančios jėgos.

Apibendrinant galima teigti:

- *Švietimo politika suvokiama kaip nuostatų, vertybių bei principų visuma, apsprendžianti švietimo sistemos vystymo strategiją, keliamus tikslus, kryptingus veiksmus.*
- *Švietimo politikos sritis reiškiasi kaip savitos kompetencijos segmentas bendrame valstybės politikos kontekste. Jis pasižymi tikslingumo (strategijos planavimu, vizijos, misijos formulavimu), dialektiškumo-kontekstualumo (susiejimas su socialiniais, ekonominiais, kultūriniais siekiniais), visuomeninių vertybių aspektais ir formuoja įtakos, dokumentų kūrimo, prakseologijos kontaktinius lygius.*
- *Švietimo reformos procese išryškėjo pagrindiniai švietimo politikos vystymosi modeliai: švietimo decentralizavimo ir liberalizavimo strategija, naujo švietimo kokybės suvokimo strategija, veiksmingo išteklių naudojimo strategija, lygių galimybių švietime strategija.*

3. MIKROVADYBOS KONTEKSTAI SOCIALINĖS ANTROPOLOGIJOS KULTŪRINIUOSE DISKURSUOSE

3.1. Vaikystės socialinių kultūrinių prasmų sampratų raiška į vaiką orientuoto ugdymo paradigmoje

Postmodernybės idėjos skverbiasi į vis platesnius ir gilesnius intelektualinės kultūros sluoksnius. Tačiau atidžiau išsižiūrėjus į visuomeninio gyvenimo realijas, vis dar aptinkamas modernaus mokslinio pažinimo viešpatavimas, o kartu su juo ir atidesnio pedagogikos mokslo paradigmų peržiūrėjimo akstinas. Atsiranda naujo mąstymo, postmodernizmo revoliucijai suteikiančio naują impulsą, poreikis. Refleksyvioji pedagogika atveda prie kur kas giliau šiuolaikinės vaikystės filosofijos situaciją įvardijančios teorinio ir patirtinio mąstymo priešstatos. *Tad ir tikrosios vaikystės fenomeno refleksijos vertėtų ieškoti konstruojant savarankišką, šiai koncepcijai alternatyvaus mąstymo modelį.*

Vaikystės fenomenas suvokiamas kaip sudėtinga socialinė sistema ir savitas socialinis pedagoginis objektas, kuriame koegzistuoja žmogaus (vaiko patirtis, santykis su pasauliu, kitais asmenimis) ir žmonijos būties pilnatvė. Ši patirtis persmelkia kasdienišką buvimą pasaulyje, yra gyvenimo pagrindas ir pats gyvenimas. *Vaikystė* nėra vien tik žmonijos raidos periodas, *tai dimensija, lemianti žmogaus kaip substancijos savivokos, saviaktualizacijos ir egzistencijos procesų objektyvaciją – dinaminį refleksyvaus pažinimo santykio momentą, kuris patirties perspektyvoje tampa itin svarbus veiksnys autentiškai žmogaus (vaiko) patirčiai.* Būtent, dėl šių aplinkybių, pastarąjį šimtmetį, vaikystės definicija buvo keliami iš teminių diskusijų periferijos mokslo ir filosofijos diskursinio lauko link.

Pereinant iš mokslo ir filosofijos interesų periferijos³⁵, vaikystė atsidūrė vis dėlto ne jų centre, nes XX a. (ypač antrosios jo pusės) kultūroje kartu su dominavimo idėja ėmė nykti ir mokslo paradigmatis centras, pati mokslinio paradigmatis centro koncepcija. Buvo pastebėta mokslo filosofijos subjekto ir objekto perskyra, kuri nesugriebia pačios žmogiškosios (vaiko) patirties esmės – jos buvimo patirtimi, realia ir gyva. Taigi, vaikystė tapo vienu iš galimų šiuolaikinių mokslo bei filosofijos konceptų, vedančių prie polifunkcinės, paradigmatis (mokslinio pozityvaus, filosofinio antropologinio ir socialinio kultūrologinio turinio), kaip mokslo, praktikos bei kasdienybės rezultato, refleksijos.

XXI a. pradžioje vaikystė nepasitraukė iš decentralizuoto kultūros ir filosofijos metaparadigmatis diskurso. Šiandien plėtojama vaikystės savaiminės vertės idėja

³⁵ Ryškus visuotinis susidomėjimas vaikyste, kurį sukėlė psichoanalizės (Z. Froidas, E. Fromas), vėliau – egzistencinės filosofijos (M. Heidegeris, E. Husserelis, E. Levinas, H. Arendt, E. Fink, H.-G. Gadamer, S. Kierkegaard), vokiečių filosofinės pedagoginės antropologijos (M. Fuko, E. Fink) mokslo krypčių mokslininkai.

(įveikiančio perskyrą, įgaunančio tapatybę fenomeno koncepcija), vaikystė buvo pripažinta kaip globali filosofinė kultūrologinė problema, turinti reikšmės žmogaus savitumui suvokti. Vaikystė daugiau nebelaikoma vien tik pedagogikos, psichologijos ar fiziologijos mokslinių diskusijų tema. Išsamūs Platono, Aristotelio, Ž. Ž. Ruso, I. Kanto, G. Hegelio, F. Nyčės, M. Šelerio ir daugelio kitų filosofų ekskursai šiaudien neatrodo atsitiktiniai. Jie netgi iškyla kaip būtini. Būtent dėl to S. Hessenas pavadino *pedagogiką taikomąja filosofija*. Greta to, *pedagogika* (taikomosios filosofijos konceptas), kaip pirminę problemą *iškelia* ne švietimo turinį, ne didaktines sistemas ir ne dėstymo metodiką, o *vaikystės fenomeną*, netelpantį į mokslo disciplinų ribas. Ši priežastis paskatino XX a mokslininkus. pripažinti pedagogiją, o tuo pat metu vokiečių mokslininkus – pedagoginę antropologiją arba antropologinę pedagogiką, šiandien stiprėjančią jau ne vien tik Vokietijoje (O. F. Bolnow, H. Nohl, H. Roht), vienoje iš savo atšakų tapusią antipedagogiką (E. von Braunmuhl, H. Kuppfer, Th. Lehman, J. Oelkers, H. von Schoenebeck, M. Winkler). Lietuvoje paskutinais dešimtmečiais ypatingas dėmesys skiriamas vaikystės filosofijos ir jos fenomeno socialiniams-edukaciniams (A. Gaižutis, A. Juodaitytė) tyrimams.

Bet filosofija išreiškia esminius sociokultūrinius procesus. Paskutinįjį šimtmetį vyko vaikystės periodo reikšmės, prigimties, vietos sociume rekonstravimas. Keitėsi visuomeninis ir mokslinis požiūris į vaikystę. Akcentuotas suaugusiųjų dominavimas vaiko atžvilgiu ir vaiko dominavimas suaugusiųjų atžvilgiu keičiamas teisės dominante (konceptualus intersubjektyvios patirties, generatyvinių vaiko ir suaugusiojo santykių pagrindas).

Naujo tūkstantmečio pradžia susijusi su bandymu *nugalėti teisinį nihilizmą*. Teisės filosofijai, atsižvelgiančiai į didžiulę Europos patirtį ir reikšmingą sociokultūrinį savitumą, Lietuvos švietimo sistemos specifika, reikia kultūrologinio ir antropologinio visuotinio, plataus refleksyvumo. *Vaikystei*, XX a. įgijusiai tiek filosofinę sampratą, tiek teisinę išraišką, lygiagrečiai *kyla būtinybė išreikšti savo imanentiškiausią pasaulėžiūrą kaip pagrindimą (legitimizaciją)*.

Pagrindimas (legitimizavimas) – tai filosofijos istorijos išmėgintas suvokimo (gnoseologijos, epistemologijos) būdas, leidžiantis išreikšti ne tik subjektyvią sociokultūrinę prasmę, susijusią su fenomenu ir sąlygojusią jos išitvirtinimą moralinėse maksimose bei teisiniuose apibrėžimuose. *Pagrindimas (legitimizavimas)* ne tik *leidžia* objektyviai pagal išgales paaiškinti fenomeną, *įveikti disfunkcinius santykius*. Pagrindimas leidžia *pareikšti* apie žmogaus, visuomenės, kultūros *subjektyvų pasirengimą priimti, pripažinti, legitimizuoti fenomeną*. Pagrindimu žmogus pasiekia teisinės transcendencijos lygį (išeina už gėrio ir blogio ribų), o kartu atsisako „kaltinimų“ fenomenui, nekelia jų fenomenui, formuoja teisingumo kultūrą (justice culture) realiame gyvenime.

Tuo tarpu, būtent, nepasitenkinimas vaikyste sukelia milžiniškas auklėjimo, įskaitant ir pedagogines, disfunkcijas, su kuriomis kovoti tenka ne tik profesionaliems oponentams, bet ir tiems, kuriuos disfunkcijomis „apdovanojo“ jų auklėtojai ir mokytojai. Vaikystei, prieš imantis pedagoginio legitimizavimo pastangų, kurias apsunkina ginčytini suaugusiųjų idealai, reikia pagrindimo, o jį suteikti gali tik filosofija. Kadangi suaugusiųjų idealus iš esmės nustato tam tikra kultūra, tampa būtinas

filosofinis vaikystės pagrindimo diskursas (Juodaitytė, 2003), neatsiejamas nuo kultūros konteksto, tam tikrų kultūrų konteksto.

*Taigi, šios disertacinio darbo dalies tikslas yra vaikystės pagrindimo filosofinis diskursas kaip metodologiškai reflektuota, teoriškai eksplikuota ir metodiškai determinuota metaparadigminė kultūros ir vaikystės pasaulio santykio išraiška. Šiuolaikinio mąstymo išplėtota sistemine sekuliarinės kultūros kritika verčia nagrinėti klausimą apie vaikystės fenomeno kaip „tiesos“ subjekto, savasties, individualumo turėtojo pripažinimą (konstitucionalizavimą). Itin ambivalentiškos vaikystės fenomeno rekonstrukcijos grindžiamos struktūralizmo koncepcijos pagrindu, paverčia dimensiją atsitiktiniu epifenomenu anonimiškame „dirbančių“ ir tarpusavyje sąveikaujančių besubjekčių struktūrų lauke. Tokia nuostata, nukreipta į naujosios Europos kultūros antropocentrizmo diskreditavimą, dėmesį sutelkia į socialinio istorinio konteksto (kaip pasakytų Fuko – konkrečios diskursyvinės konsteliacijos) neredukuojamumą nustatant tai, kas tradiciškai yra vadinama *conditio humana*.*

Būtent, šiame hermeneutikos lauke *ryškėja naujos metaperspektyvos kontūrai*, sekuliarizmui priešpastatantys *natališkumą, kaip vaikystės fenomeno kategoriją formuojantį faktą, turintį lemiamą reikšmę vaikystės socialinio politinio statuso sampratai* (Arendt H., 1995)³⁶. Ši konceptuali pozicija atitinka postmetafizinę decentralizacijos logiką, kurios poreikis atsirado naujoje visuomeninėje ir kultūrinėje situacijoje, ir kurią priimta apibrėžti postmodernumo sąvoka. Šioje metodologinėje prieigoje mes išvelgiame konceptualaus pagrindimo (konstitucionalizavimo) galimybę remiantis egzistencinėje fenomenologinėje filosofijoje pradėta naudoti „*imanentiškumo fakto*“ sąvoka (ten pat) konkrečiose socialinėse istorinėse vaikystės fenomeno sąsajose su socialine tikrove. Kalbame apie pakeitimą egzistencinės nuostatos, kuri nusakoma kaip galinti pati save apibrėžti, t. y. tokios egzistencinės būsenos link, kai vaikas suvokia, kad ir jis turi lygia suaugusiajam motyvaciją būti / tapti substancija. Taigi, Kierkegardo (1983) nuomone, *vaikystė tampa paradigmine gyvenimo dalimi, o suaugusiojo amžius – jo sintakse*.

Šiuolaikinės vaikystės pedagogikos konstitucionalizavimo diskursas kuriamas ne tiek remiantis minties logika, kiek *tiesa ir teise*, suteikiančiomis apsaugą. *Tiesos* (intuityvios etoso koncentracijos) *ir teisės* problematika yra aktualesnė, kadangi peržengia teorinio reikšmingumo ribas. Veikiausiai ši problematika į šiuolaikinės edukologijos teorijas patenka iš gyvos praktikos (L. deMause, 2000; cit. Geertz, 2005).

Mūsų pasirinkto vaikystės fenomeno diskursinio rakurso aktualumo pagrindimą galima rasti daugelyje pasaulio filosofų, kultūrologų, pedagogų, psichologų publikacijų. XX a. mokslo apie vaikystę darbų autoriai – tai: Hessenas, pakylėjęs mokslą apie vaikystę į ano meto filosofijos lygmenį, Zenkovskis, sujungęs krikščionišką požiūrį į vaikystę ir mokslinės psichologijos pasiekimus, Ariesas, atkreipęs visos mokslinės bendruomenės dėmesį į viduramžių Europos požiūrio į vaikystę savitumą,

³⁶ Arendt H., 1995. Vita activa. New York and London.

Jegeris, susistemines antikos filosofų požiūrius į vaikystę, Bolnovas, Noolis, Rootas, pedagoginę antropologiją padarę pilnaverte savarankiška kompleksine mokslo šaka. Reikia atitinkamai įvertinti užsienio pedagogų bei psichologų darbus. Reikšmingą vaidmenį vaikystės filosofijos formavimui atliko mokslininkų – Šchedrovickio, Azarovo, Amonašvili, Kulikovo, Asmolovo³⁷ darbai, kur įvairiapusiškai internalizuojami humanistinės pedagogikos pagrindai ir realizavimo būdai, stengiamasi sujungti ją su pasaulinės filosofijos mintimi.

Plataus rezonanso sulaukė filosofinės kultūrologinės Biblerio koncepcijos pedagoginė eksplikacija. Didelį darbą, nagrinėdamas suaugusiųjų ir vaikų generatyvinių ryšių istorijos, teorijos ir praktikos filosofines kultūrologines ir filosofines antropologines refleksijas, atlieka B. Bim-Badas.

Originalią vaikystės fenomeno koncepciją, pagrįstą autorės kultūros ir vaikystės filosofija, pasiūlė Juodaitytė (2003). Autorė, taikydama tarpdisciplininius, paradigminius ryšius, apimančius kultūrologiją, antropologiją, psichologiją ir pedagogiką, refleksyviai atskleidžia vaikystės fenomeną, iškelia vaikystės filosofinio pagrindimo problemą.

Kalbėdami apie vaikystės fenomeno konstitucionalizavimą, turime išsiaiškinti, ką reiškia sąvoka „vaikystė“, nes ji turi labai daug reikšmių ir vartojama *metaforose* ir *idiomose*. Atliekant filosofinę kultūrologinę analizę, komplikacijų kyla dar ir mokslinėje sferoje vartojant Arieso ginčytiną teiginį apie tai, kad vaikystė buvo „išrasta“ Naujųjų laikų pradžioje (L. deMause, 2000; cit. Geertz, 2005). Gilinantis į Arieso „vaikystės“ sampratą, aiškėja, jog mokslininkas ją komentuoja labiau kaip sociologinę kategoriją, o ne kaip natūralų fenomeną. Ji kildinama tik iš *XVI–XVII amžių aukščiausių socialinių sluoksnių ir buvo plėtojama iki pat XX amžiaus*, kai visiškai prigijo visose visuomenės klasėse. Autorius rašo, kad vaikystės socialinio instituto atsiradimas nulėmė jaunų žmonių padėties visuomenėje pokyčius: atsirado *vaiko nekaltumo teorija*, pagal kurią vaikas turi būti apsaugotas nuo suaugusiųjų pasaulio realybės.

Vuckovic-Sahovic nurodo, kad vaikystė apibrėžia žmogaus gyvenimo laikotarpį, kurio metu dominuoja specifinės vaiko savybės ir bruožai. Todėl ypatinga vaiko padėtis suvokiama netgi nesant atitinkamos vaikystės definicijos. *Vaikystės suvokimas keičiasi priklausomai nuo visuomenės išsivystymo ir modernios valstybės sukūrimo. Iš to išplaukia, kad ir pati vaiko samprata yra glaudžiai susijusi su visuomenės kultūra, tradicijomis ir socialine struktūra*³⁸. *Vaiko samprata negali būti radikaliai atskirta nuo bendrosios suaugusio žmogaus sampratos. Nors egzistuoja akivaizdūs skirtumai, susiję su psichologinėmis, sociologinėmis, biologinėmis bei*

³⁷ Išsami filosofinė antropologinė ir hermeneutinė vaikystės pedagogikos analizė taip pat pateikiama L. Beliajevos, V. Mackevič, A. Lobok, L. Andriuchinos, L. Rachnevskajos, K. Levitano, B. Geršunskio, A. Družinskio, M. Duchino, B. Jemeljanovo, A. Kolesnikovos, A. Lučinkino, O. Prikot, V. Semenov, F. Hofmano, K. Švarcmano, J. Šestuno, J. Subotskio, I. Kono darbuose. Daug medžiagos pateikiama užsienio moksliniuose E. Tailoro, D. Frezerio, K. Levi-Stroso, M. Mido, E. Eriksono, D. Nidchemo, M. Acock, L. Boltanski, G. Braungart, F. W. Dauer., A. Gewirth, E.W. Lopez Castellon, N. Nelson, K. Nielsen, L.P. Pojman, N. Rescher, G. N. Schleisinger, W. L. Sessions, N. E. Simmonds, S. P. Stich, L. Thevenot, P. Wagner, B. Wrightsman ir kt. darbuose.

³⁸ Vuckovic-Sahovic N. The Rights of the Child and International Law // <http://yu.cpd.org.yu/dokumenti/nvs_rights_summary>. PDF; žiūrėta 2007-09-10.

teisinėmis aplinkybėmis, vaikystę reikėtų suvokti kaip tam tikrą žmogaus vystymosi stadiją, atsižvelgiant į kiekvieno vaiko individualias charakteristikas. Atsižvelgdami į tai, kad „vaikystės“ prasmė linkusi kisti skirtingose kultūrose³⁹, mes laikysimės daugiau ar mažiau invariantiškosios prasmės, siejančios vaikystę su tam tikru žmogaus gyvenimo laiko tarpsniu, kaip tai užfiksuota tarptautiniuose teisiniuose dokumentuose – „asmuo iki aštuoniolikos metų“. Specifinė vaiko padėtis visuomenėje lemia būtinybę aiškiai nustatyti jo teisių turinį ir sukurti teises vaiko teisių įgyvendinimo prielaidas⁴⁰.

Kultūrinis istorinis vaikystės fenomeno statusas: naujos sampratos eskizas. Kad suvoktų vaikystę, kiekviena kultūra mobilizuoja visą savo filosofijos potencialą ir, perprasdami santykį su vaikyste vienu ar kitu laiku, mes suprantame tai, kas yra svarbiausia to laiko kultūroje ir filosofijoje. Reikšmingesnis tampa atsigręžimas į tiek daug savyje apimančią problematiką, kokia filosofškai suvokiama vaikystės problema epochoje, kurią visi vieningai vertina kaip pereinamąją arba globalios krizės epochą. Krizė palytėjo ir vaikystę. Tiksliau – ties vaikyste susikoncentravo pačios akivaizžiausios įvairių dabarties globalių krizių pasekmės.

Palapsniui susiformuoja prielaidos naujam – *polidiscipliniam (polifunkciniam)* – požiūriui į daugelio vaikų vystymosi problemų nagrinėjimą parengti. Jis pakeistų tradicinį *monodisciplininį (monofunkcinį)* požiūrį, kuris jau dabar praranda savo intenciją spręsti šias problemas, kadangi neatspindi vis sudėtingesniu tampančio savojo objekto (vaikystės) *vientisumo*.

Itin svarbu išnagrinėti kultūrinės istorinės vaikystės prigimties mokslinių žinių tarpparadigminėse srityse problemos iškėlimo specifiką. Ar kartų vaikystėje buvo pastebėtas *kultūrinis istorinis fenomenas*, t. y. kažkas tokio, be ko sociokultūrinė visuma savo istoriniame genezės kontekste jau neišivaizduojama? *Tai yra*

³⁹ S. Ikonikova, kalbėdama apie „vaikystę“, pabrėžia „vaikystės savaiminės vertės“, jos „vidinio kupino išgyvenimais, emociniais santykiais, kurių nemato suaugusiųjų pasaulis, ir kuriuos ne visada įsisąmonina pats žmogus“ idėją (Иконикова С.Н. *Защитный пояс культуры и стратегия отношения к детству / Дети и старики как группы риска: миссия социальной работы в обществе переходного типа. Сборник статей и материалов международной конференции (15–17 мая 2000)*).

I. Konas savo veikalė „Vaikas ir visuomenė“ „vaikystę“ aiškina kaip autonomišką sociokultūrinę realybę, savotišką subkultūrą, turinčią nuosavą kalbą, struktūrą, funkcijas, tradicijas. I. Konas išskiria tris pagrindines šios kultūros posistemes: 1) vaikų žaidimus, 2) vaikų folklorą ir meninę kūrybą, 3) bendravimą, vaikų komunikacinį elgesį (Кон И.С., *Ребенок и общество. М.: Наука, 1988*).

M. Osorina, išskirdama faktorius, lemiančius tai, kaip vaikas augdamas susikuria tam tikrą pasaulėžiūrą, nurodo, kad ypač svarbi ir reikšminga tarp jų yra vaikų subkultūra. Pirmasis faktorius – tai „suaugusiųjų kultūros“ įtaka, kurios aktyvūs skleidėjai pirmiausia yra tėvai, o paskui ir kiti auklėtojai; antrasis – tai paties vaiko asmeninės pastangos, pasireiškiančios įvairiais jo intelektualinės kūrybinės veiklos būdais; trečiasis – tai poveikis vaikų subkultūros, kurios tradicijos yra perduodamos iš vienos vaikų kartos į kitą ir yra itin reikšmingos vaikui suprantant tai, kaip įsisavinti aplinkinį pasaulį (Осорина М. В., *Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб. 2000. С.12.*)

⁴⁰ Vaiko teisinio subjektiškumo klausimu mokslinėje literatūroje tebevyksta aršios diskusijos. Vieni autoriai (G. van Buerenas, 1995, N. Vuckovic-Sahovic, 2007, U. Kilkelly, 1999, A. Saldeenas, 2000 ir kt.) sveikina Vaiko teisių konvencijos autonomišką vaiko teisių konvenciją, kiti (R.G. Wilkinsas, 2007, A. Morita, 2007, T. Doi, 1992, C. Breen, 2007 ir kt.) mano, kad pripažįstant vaiko teisių autonomiškumą buvo žengtas pernelyg radikalus žingsnis, dar kiti (B.C. Hafen, J. O. Hafen, 1995, J. P. Lucier'is, 2007 ir kt.) apskritai neigia patį faktą, kad vaikas gali turėti savarankiškas teises.

principinis polidisciplininės analizės klausimas. Ne tik psichologinių pedagoginių disciplinų atstovai, bet ir istorikai, antropologai, etnografai daugeliu atvejų apsiribodavo kultūros poveikio vaikystės „instituto“ formavimuisi analize. Dėl to buvo sukurtas savitas *vaikystės įvaizdis*, nors ir turintis ekvivalentų tikrovėje, bet vis dėlto nulemtas abstrakčiame lygmenyje susiklosčiusio suaugusiųjų pasaulio nusistatymo vaikystės pasaulio atžvilgiu. Tačiau į tyrinėtojų tyrimo lauką liko nepakliuvęs kitas sociokultūrinis ir psichologinis pedagoginis vektorius, būtent, vaikystės pasaulio santykis su suaugusiųjų pasauliu, su kultūra apskritai, su pačiu savimi. Šiuo aspektu galima atskleisti ir kitokią vaikystės įvaizdį, turintį išvystyto organiško ir savito vientisumo bruožų.

Klausimas: kas nulemia šio įvaizdžio vientisumą? Kur ieškoti jo visuotinės, istoriškai susiklosčiusios formos? Bendras atsakymas toks: norint pagrįsti savaime vertingą vaikystės prigimtį kaip vientisą darinį, visų pirma, reikia atsižvelgti į „aukštesnįjį“ jo daugiamatės ontologijos lygį, kurį atitinka filosofinis sociologinis ir istorinis kultūrologinis vaikystės reiškinių analizės metakontekstai. Analizės dalykas čia yra savitas sociokultūrinis vaikystės statusas. Nagrinėjant atsietai nuo jo, kitų, „žemiau esančių“ minėtos ontologijos lygmenų (psichologinio, fiziologinio ir t. t.) savitumo neįmanoma nustatyti. Atėmus visą autonomiją ir savaiminę vertę *istorine prasme* bei supaprastinus iki mechaninės istorinės eigos kopijos, vaikystė apskritai praranda savo fenomenalumą.

Be to, panašios nuostatos neatitinka *šiuolaikinio* vaikystės tipo, kuris formuojasi mūsų mąstyme (dviejų šimtmečių, dviejų tūkstantmečių sandūroje), kultūrinės istorinės prasmės bei psichologinių ypatumų. Jų nugalėjimo perspektyva siejasi su supratimu, kad istorijos laike vaikystė palaiapsniui išsiskiria kaip kuriantis pradas, dažniausiai lemiantis kultūros visumos būtį, ir tik todėl – atskiro individo dalią. Ji įgyja savo *makrokosmologiją* ir liaunasi būti tik „besivystančio sociumo“ „besivystančia išvestine“. Išvysti vaikystėje visuotinės istorijos kuriamą biologinės rūšies kultūros savaiminės raidos šaltinį – ne tik jos „akumulatorių“, bet ir „generatorių“ – tai bendras teorinis istorinio vaikystės fenomeno tyrinėjimo uždavinys. Šio uždavinio sprendimas susijęs su visuomenei svarbios funkcijos, kurią vaikystė atlieka istorinės kultūros sistemoje, nustatymu. Šios funkcijos analizė numato *istorinio vaikystės fenomeno raidos logikos* rekonstrukciją.

Vaiko įsisąmoninamas materialus žmogiškosios kultūros pasaulis jam atsiskleidžia ne kaip utilitarinių pragmatinių užduočių, reikalaujančių pasiekti tam tikrą galutinį rezultatą, visuma (už jį jas sprendžia suaugusieji). Jis vaikui kuria savotišką visuomeninio žmogiškojo gyvenimo būdo vertinimo pagrindą. Paverstos vaiko veiklos turiniu, materialios kultūros formos įgyja *objektyviai naują*, iki tol joms nebūdingą funkciją – „medžiagos“ funkciją, kurioje vaikas vykdo vientisos bendražmogiškų gebėjimų sistemos *įvertinimą* ir *orientavimąsi* žmogiškųjų santykių sferoje (toks įvertinimas ir orientacija gali efektyviau vykti „nepragmatiškų“ veiklos rūšių, kurioms visų pirma priskiriami vaikų žaidimai terpėje). Taigi, *vaikas ne tik pasisavina, bet ir kuria kultūrą*, tiksliau jo veikloje specifiskai persilaužia biologinės rūšies kultūros kuriamoji funkcija. Vaikystė nesivelka atsilikusi civilizaci-

jos raidos procese, o žygiuoja jo avangarde. Universalus psichinio vaiko raidos trajektorija yra labiau adekvati kultūros savaiminės raidos istorinei logikai, nei siauros specializacijos, susijęs su profesija suaugusio žmogaus veiklos kelias. Vaikystė – viso, ką geriausia sukaupė žmonija per savo raidą, veidrodis, tai vienas iš tobuliausių jos kūrinų.

Tačiau tiek pirmojo, tiek antrojo požiūrio ribose vaikystė išbraukta iš visuomeninių santykių sistemos. Tokiu būdu, viena vertus, vaikystės kaip tam tikros uždaros sistemos, „subkultūros“ supratimas verčia atkreipti dėmesį į vaikus, kaip į atskirą socialinės struktūros grupę su atskirais savo interesais ir poreikiais, o kita vertus, požiūris kaip į nepilnamečių grupę suponuoja, kad egzistuoja dominuojanti grupė, turinti aukštesnį socialinį statusą ir dideles privilegijas. Klausimai: Koks vaikų atskyrimo nuo dalyvavimo visaverčiame gyvenime pobūdis? Kur vaikų saugojimo nuo visuomenės ir jų atskyrimo nuo visuomenės riba? Tokios analizės sudėtingumo esmė – ją atliekame mes, t. y. dominuojančios grupės atstovai – suaugusieji, kurie išreiškia savo požiūrį į vaikus paternalistine forma: visa, kas daroma dėl vaikų, yra pateisinama jų pačių gerovės požiūriu. Dėl to kyla ginčytinų klausimų. Pagrindinis jų dalykas – ar nepamiršta suaugusieji pačių vaikų, kai apibrėžia pagrindinius institutus, pavyzdžiui, tokius kaip valstybė, tėvai ir rinkta, dalyvaujančius kuriant vaikystę; ar nėra ginčytina tai, kad suaugusieji, kalbėdami vaikų vardu, visada atstovauja jų interesams.

Mes laikomės tos nuostatos, kad vaikystė nėra atskirta nuo visuomeninių santykių sistemos, o yra socialinės visuomenės struktūros dalis. Dėl to, mūsų nuomone, tikslingiausia būtų vaikystės fenomeno analizės pagrindu laikyti Kvortrup (1991) ir Fris (1991) koncepcijas, kurios teigia, kad vaikai priklauso visuomenei ne banaliaja paprasto buvimo joje prasme, ne kaip redukuota forma medžiagos, kurią reikia apdirbti, ir ne kaip visuomenės ar valstybės nuosavybė⁴¹; vaikystė, Kvortrup manymu, yra visuomenės dalis ta prasme, kad vaikai iš tiesų dalyvauja organizuotose veiklos formose, o taip pat yra dalis socialinės struktūros, kuri daugeliu aspektų sąveikauja su kitomis jos dalimis. Abu mokslininkai pabrėžia, kad vaikų veikla yra ne tik kūrybinė ir sąveikaujanti su suaugusiųjų, bet kartu ją instrumentiškai naudoja suaugusiųjų visuomenė. Jis teigia, kad vaikai – ne mažiau aktyvi „suaugusios“ visuomenės dalis, ir pagrindiniai socialiniai įvykiai juos veikia ne mažiau nei kitus žmones. Todėl vaikystė yra įtraukta į visuomenę: kaip yra tiesa, kad vaikas suauga, taip tiesa ir tai, kad vaikystė egzistuoja kaip visuomenės socialinės struktūros dalis. Vienas iš pagrindinių šios koncepcijos principų – vaikystę ir vaikų gyvenimo sąlygas daugiausia lemia ta pati ekonomikos, politikos įtaka, būtent tai, kas sudaro suaugusiųjų gyvenimo struktūrą. Socialiniame lygmenyje vykstantys makropokyčiai susiję ne tik su suaugusiųjų visuomenės įtaka, galimybėms ir perspektyvoms, bet taip pat gali tikti ir aiškinant pagrindinius vaikystės parametrus. Manoma, kad pokyčiai visuomenėje turi įtakos visoms gyventojų grupėms, jei tik nesiimama ypatingų priemonių užkirsti kelią tam poveikiui. Tačiau, J. Kvortrupas

⁴¹ Kvortrup J., Childhood as a social phenomenon (*Vaikystė kaip socialinis fenomenas*). Budapeštas, Viena: Europos socialinės gerovės politikos ir tyrimų centras, 1991. P. 14.

(1991) pažymi, kad pasisakę, jog bendra socialinė struktūra, greičiausiai, turi būti fundamentiniais ryšiais susijusi su visomis gyventojų grupėmis, mes turime žengti dar vieną žingsnį į priekį ir pripažinti, kad toks poveikis nebūtinai vienodai veikia skirtingas grupes ir, išties, daug veiksnių (pavyzdžiui, dieninės mokslo įstaigos) turės betarpiškos įtakos vienoms grupėms ir nepadarys stipraus poveikio kitoms⁴².

Apibendrinant galima teigti:

- *J. Kvortrup ir Fris koncepcijų pagrindą sudaro vaikystės fenomeno aiškinimas kaip svarbios visuomenės socialinės struktūros dalies, įeinančios į socialinių santykių sistemą, dalyvaujančios organizuotose veiklos formose ir veikiančios kartu su suaugusiųjų visuomene. Kadangi vaikystei pripažįstamas nuosavas aktyvumo lygis, svarbus tampa klausimas apie vaikystės priklausomybę / nepriklausymą nuo suaugusiųjų visuomenės. Todėl pagal pasirinktą tyrimo metodologiją produktyviausios vaikystės fenomeno analizės koncepcijos – tai Kvortrup (1991) ir Fris (1991) koncepcijos, kuriose sujungiami struktūrinis ir evoliucionistinis požiūriai.*
- *Baigiant reikėtų pažymėti, kad labiau pabrėžiamas vaikystės, kaip socialinio fenomeno – kaip visuomenės struktūrinės formos, turinčios savo turiningą specifiką, tyrinėjimas, o ne jos vaidmens sistemoje su kitomis kartomis nagrinėjimas. Šį faktą paaiškina tai, kad, iš įvairių sociologinių požiūrių į vaikystės sąvoką aprašymų, mums svarbu nustatyti paties nagrinėjamo vaikystės fenomeno unikalumą, o ne jo panašumą, kuris neišvengiamai atsiranda analizuojant vaikystės fenomeną žmonių kartų kontekste.*

3.2. Šiuolaikinės vaikystės fenomenologinės paradigmos raiška priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo diskurse

Šiuolaikinis vaikystės pedagogikos mokslas, pažindamas savo objektą – vaikystę, galiausiai *pereina* nuo dalykinio pažinimo lygmens *prie sisteminio*, nuo viena-reikšmio – *prie daugiareikšmio*, nuo vienmačio – *prie daugiamačio*. To priežastis – siekis praplėsti vaikystės fenomeno pažinimo ribas, gauti apie jį kuo gilesnių žinių ir suformuoti jų sistemą. Todėl pažinimo dalyku tampa realūs vaikystės fenomeno kontinuumai (substancinis imanentiškumas, natūrali raiška priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo diskurse). Tai lemia paties reiškinių sudėtingumas, jo savybių sistema, kurią nužymi integralios metakoncepcijos suformavimas.

Nuo seniausių laikų pedagogui, mokslininkui vaikystė buvo pažinimo objektas. Palengva formavosi jos teorinis fenomenas. Todėl tyrėjų dėmesio turi sulaukti ne tik vaikystės gnoseologinė prigimtis (asmenybės savasties elementas) (Duoblienė, 2006; Čiubrinškas, 2007; Jonkus, 2009), bet ir *metodologinės analizės sistema feno-*

⁴² Kvortrup J., Childhood as a social phenomenon (*Vaikystė kaip socialinis fenomenas*). Budapeštas, Viena: Europos socialinės gerovės politikos ir tyrimų centras, 1991. P. 15.

menologiniame vaikystės pažinimo lygmenyje, priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo diskurse. Kaip fenomenologinės analizės objektas priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo diskurse, *vaikystė yra sisteminis socialinio-humanitarinio pobūdžio reiškiny*s, kuris priklauso diskurso sričiai, nes „bet koks diskursas yra įsišaknijęs būtent tose srityse, kurios atsiranda patiriant gyvenamąjį pasaulį“ (Heeslgrn, Beach, 1996; cit. Juodaitytė, 2003, p. 42). Be to, vaikystė priskiriama prie visuomenės ir žmogaus dvasinės saviraiškos reiškinų, nes jai būdinga prasmų visuma ir jų nuolatinė kaita (dekonstrukcija). Pavyzdžiui, istorikui vaikystė yra tikrovės objektyviuotas atvaizdas, pedagogui – tos tikrovės socialinis-kultūrinis pavidalas. Pirmuoju atveju *vaikystė yra gnoseologinis fenomenas* (tikrovės atspindys), išreiškiantis tikrovės suvokimo skirtumą. Antruoju atveju neįmanoma iki galo suvokti *vaikystės* kaip *socialinio darinio*, nesiejant jo su mąstymo, psichiniais ir dvasiniais (būties savasties) aspektais. Kitaip nebus atskleistos visos vaikystės būklės, atsiradę iškreipimų, aiškinant vaikystės charakteristikas. Taigi, niekas neturi riboti mokslininko laisvės, siekiant pažinti vaikystę.

Pedagogikoje taikomi pažinimo principai byloja apie pažinimo lygių visumą, kuri leistų tirti vaikystę kaip sudėtingą sistemą ir fenomeną priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo diskurse: *analitinis pažinimo principas* – visumos išskaidymas, atskleidžiant vaikystės duagiareikšmiškumą, nes vaikystė egzistuoja visuomenės, atskirų žmonių grupių ir atskiro žmogaus mąstyme; *kompleksinis* – integruotų dalių refleksija, nes vaikystės išgyvenimo pilnatvė yra refleksinės sąmonės sritis, reikalaujanti nuolatinių interpretacijų; *sisteminis* – vaikystės fenomeno raiška integralios priešmokyklinio ugdymo sistemos pavidalu; *funkcinis* – bendro egzistavimo (koegzistavimo) vaikų ir suaugusiųjų pasaulyje atvaizdavimas; *filosofinis* – *metakontekstinis* – vaikystės, kaip visuomenės būties ir žmogiškosios savasties bei mąstymo reiškinio, suvokimas; *fenomenologinis pažinimo principas* – vaikystės, kaip savito pasaulio, suvokimas nediferencijuotu, vientisu jos pavidalu.

Nurodytus pažinimo principus galima pavadinti *vaikystės fenomeno metodologinio diskurso analizės lygiais*, atspindinčiais tokį jos modelį: *analitinis diskurso lygmuo* – kontekstualizuojami elementai, tyrinėjama jų specifika, atskleidžiamos savybės ir charakteristikos. Kalbėdami apie vaikystės fenomenologinius tyrinėjimus, turime išskirti Juodaitytės (2003) publikacijas, kuriose mokslininkė plačiausiai iš visų vaikystės pedagogikos autorių analizuoja šiai disertacijai artimas diskurso temas – fenomenologines vaikystės imanentiškumo, intersubjektyvumo sampratas. Šiame vaikystės fenomeno prasmės diskurso lygmenyje projektuojamos dvi suvokimo kryptys, kurias lemia pačios vaikystės esmė: 1) vaikystė negali būti visiškai suvokta, nes nėra objektyvuota ir / ar materializuota; 2) dėl savo esmės reikalauja išskirtinės sąveikos su ja (Kudriavcev, 1993; Asmolov, 1996); *kompleksinis diskurso lygmuo* – nustatomi ryšiai tarp elementų, kurie buvo išskirti analitiniame lygmenyje; *funkcinis diskurso lygmuo* – atvaizduojama vaikystės fenomeno raiška priešmokyklinio ugdymo sistemoje; *filosofinis diskurso lygmuo* – vaikystės, jos prigimties, esmės suvokimas kaip reiškinio ir būties, kaip socialinės, kultūrinės žmogaus savasties; *fenomenologinis diskurso lygmuo* – taikant fenomenologinės hermeneutikos metodus, vaikystė suvokiama kaip žmogaus socialinė-kultūrinė vertybė, užtikrinanti visuome-

nės socialinę raidą, perimant sukauptą patyrimą; kaip žmogaus savivaizdžio kūrimo pagrindas (Juodaitytė, 2003, p. 44).

Koncepcinės vaikystės raiškos (dinamikos) sistemos kontekste vaikystės fenomeną išreiškia šių metodologinių segmentų kompleksas: *kategorijos* – dinamika, funkcijos, suvokimas; *dėsniai* – transformacijos, psichologiniai, fiziologiniai ir mąstymo elementai. Socialinė patirtis skverbiasi į vaiko gyvenimą, o augdamas vaikas reiškia asmeninę patirtį, fiksuoja ją dėl prigimtinio poreikio tirti pasaulį ir dėl to, kad informacija būtų dalijamasi su kitais; *principai* – skverbimosi savybės, raiškos savybės, funkcionalumo, dialogo, laisvės, vienovės, toleravimo vertybės. Jos permaštomos esamuoju laiku, negalvojant apie linijinę laiko perspektyvą.

Vaikystė, kaip universumas, visada pranoksta savo sudedamąsias dalis. Todėl nagrinėjant ją kaip visumą įgyjamos bendrosios žinios – fiksuoti santykiai tarp subjektų – suaugę-vaikai (tarpusavio ryšio), autonominė būtis, nes vaikystė egzistuoja tik dėl šių santykių visumos. Vaikystės, kaip sistemos, pažinimas yra būtinas etapas. Sistemoje visi elementai susieti tarpusavyje ir vieni kitus paaiškina. Jau pats jų išdėstymo vientisumas lemia sistemos buvimą arba nebuvimą. Esant tokiai sąlygai, vaikystė pasirodo kaip sudėtinga sistema. Vaikystės saviraida lemia tai, kad, pažįstant ją, dar labiau pabrėžiamas sistemiškumas. Vaikystės analizės sistemiškumas priklauso nuo sisteminės jos struktūros, kurią formuoja priešmokyklinio ugdymo sistema.

Vaikystės fenomeno suvokimas interpretuojant „laisvojo“ „į vaiką orientuoto“ ugdymo paradigmą. Priešmokyklinio ugdymo teorinis modelis nepriskirtinas nei ugdymo sričių, nei dalykų modeliams – tai ne kurią nors ugdymo sritį ar dalyką, o amžiaus tarpsnį aprėpiantis ugdymas, kurio sudėtinės dalys yra ugdymo koncepcija ir kintantis požiūris į vaikų pažinimo procesus. Šis ugdymas grindžiamas vaikų ugdymo pasaulėžiūrinių kompetencijų kaitos paradigma ir atstovauja radikalaus edukacinio pliuralizmo idėjoms, atspindi postmodernizmo receptijas ugdymo realybėje. Teorinis priešmokyklinio ugdymo modelis buvo parengtas atsižvelgiant į tipologinius panašumus su pasaulio, Europos žinomomis idėjomis, jų sistemomis, išskiriant reikšmingų ugdymo paradigmų kontekstualizavimosi konceptus, kurie savo esme yra pedocentriniai, nes jų pagrindu priešmokyklinė vaikystė suvokiama kaip vertybė (Juodaitytė, 2004; Gibbons, 2008).

Galima išskirti laisvojo ugdymo, kaip socialinio rekonstrukcionizmo bei progresyvizmo, paradigmos sąvoką. Progresyvizmo atmainos – tai integruotas ugdymas, pedagoginė antropologija, egzistencializmas, humanistinis ugdymas, o pastarojo – susiliejančio ugdymo, atviros mokyklos, mokyklos be sienų koncepcijos. Tokio skirstymo pagrindas yra gana tiksliai įvardytos takoskyros, iš kurių svarbiausia – santykio su asmens (vaiko) prigimtimi – laisvosios paradigmos – su vaiko prigimtimi kooperacija (Bitinas, 2000). Iš šio pagrindimo kildintini ir kiti paradigmos takoskyriniai požymiai: laisvojo ugdymo paradigmoje – palankių sąlygų kiekvieno ugdytinio saviraiškai, savisklaidai sudarymas; tikslas – ugdyti laisvą, kūrybingą asmenybę; vertybės eksplikuojamos, pasirenkamos paties asmens, jas internalizuojant. Tai reakcija, priešara industrinio amžiaus įtvirtintam žmogui (vaikui) nuasmeninti.

Tokių ugdymo paradigmos skirstymą atspindi laisvojo ugdymo paradigmų atstovaujanti Tarptautinės naujojo ugdymo lygos asmenų suformuluota samprata: „Ugdy-

mas – kiekvieno asmens, individo ir demokratinės visuomenės nario, gebėjimų plėtotės skatinimas, sudarant geras raidos sąlygas; ugdymas neatsiejamas nuo socialinės evoliucijos, yra šios evoliucijos prielaida, todėl jo tikslai, turinys ir metodai turi būti dinamiški“ (cit. Bitinas, 2000, p. 158). Norint visapusiškiau įvertinti šios paradigmos problematiką, būtina gilintis į dviejų laisvojo ugdymo paradigmos *progresyvizmo ir humanistinio ugdymo* – koncepcijų⁴³ esmę. Jas aktualu nuodugniau aptarti ir dėl to, jog tai XX a. koncepcijos, gyvybingos, būtent, tuo metu, kai Lietuvai reikėjo susiorientuoti dėl kuriamos švietimo sistemos posistemio priešmokyklinio ugdymo paradigmos linkmės.

Taigi, *progresyvizmas* remiasi *pedagoginės sąveikos* samprata, paneigdamas „senojo“ ugdymo principą apie *ugdytinio poveikį ugdytiniui*. Įprasta, kad nauja koncepcija įsitvirtina neigdama senąją, ypač radikaliai – esmines nuostatas. Ne išimtis ir progresyvizmas. Tačiau, atmetus jo pirminį radikalumą (*vaikystė pati yra tikslas; ugdymas – vaiko poreikių tenkinimas; ko reikia vaikui, kad jis augtų psichiškai ir fiziškai sveikas; darželis – džiaugsmo namai, t. y. hipertrofuotas pedocentrizmas*), perėmus kai kuriuos racionalius principus iš pragmatizmo ugdymo koncepcijos (pvz., nuo mažens mokyti vaikus spręsti problemas), neneigiant „senojo“ ugdymo principų, neprieštaraujančių progresyvizmo nuostatomis, ši ugdymo koncepcija įtvirtina laisvos ir kūrybingos asmenybės ugdymo tikslą, būdingą demokratiškesnių visuomenių švietimo sistemų tikslams.

Svarbus progresyvizmo koncepcijos didaktikos ypatumas – ugdymo turinio decentralizavimas: valstybė nusako tik bendriausią ugdymo turinį, konkrečius ugdymo tikslus kelia pedagogas. Taigi, jis drauge su vaiku ir jo tėvais pasirenka ugdymo tikslams siekti reikalingą ugdymo turinį (sureikšminamas vaikystės statusas ir visa tai, kas vaikui svarbu vaikystėje, taip pat rodo vaikystės periodo specifiškumą). Be to, ugdytinis pats laisvai apsisprendžia, ko mokytis, ko siekti, ir tokiu pasirinkimu imasi atsakomybės už savo ateitį, be to, pratinamas priimti sprendimus, susijusius su tam tikra rizika. Gebėti priimti sprendimus – būtina individo, gyvenačio demokratinėje visuomenėje, savybė. Iškyla *integruoto ugdymo* svarba: progresyvizmo nuostatas atitinkančios ugdymo institucijos – heterogeniškos, jose ugdomi skirtingų gebėjimų vaikai. Pagal progresyvizmo nuostatas, svarbus yra priešmokyklinio ugdymo institucijų *ugdytinių bendruomenės* vaidmuo ir jo gyvenimo organizavimas. Mat, iš skirtingų narių sukurta bendruomenė tiksliau imituoja suaugusiųjų bendrijas (*plėtojamas tarpusavio dialogas, suartinantis vaikų ir suaugusiųjų kultūras*) ir padeda formuoti reikiamus socialinius gebėjimus. Pabrėžiami ir tokie progresyviz-

⁴³ Šių ugdymo koncepcijų variantiškas įvardijimas mokslininkų darbuose. Antai H. A. Ozmon ir S. M. Craver knygoje „Filosofiniai ugdymo pagrindai“ išskiria tik tas ugdymo filosofijas, kurios kildinamos iš ryškių žmonijos istorijoje susiformavusių filosofijos srovių – *idealizmo, realizmo, Rytų filosofijos, pragmatizmo, rekonstrukcionizmo, egzistencializmo, analitinės filosofijos*. Minėtame pristatyme, kaip ir daugelyje kitų nagrinėtųjų, nekalbama apie *humanistinio ugdymo* koncepciją, savo atramines idėjas ėmusi iš kelių filosofinių srovių, minėtų autorių laikoma veikiau politiniu ugdymo judėjimu, siekusi senąjį ugdymą pakeisti nauju – humaniškesniu. Kiti autoriai (pvz., Gage N. L., Berliner D. C., Pedagoginė psichologija. Vilnius, 1994, p. 362 ir toliau) progresyvizmu irgi apibrėžia judėjimo pavadinimą, o patys jam aptarti vartoja dalines sąvokas, tarsi nusakytų progresyvizmo atmainas – *atvirasis ugdymas* bei *humanistinis ugdymas*.

mo didaktikos principai: „*laisvės* (vaikams sudaryti sąlygas vystytis laisvai), *individualios patirties, eksperimentavimo, pedagoginio konsultavimo, rėmimosi šeima*“. *Progresyvizmui priešmokyklinis ugdymas yra vaiko asmenybės savikūros komponentas, o ne parengiamasis savikūros etapas*, todėl ugdymu galima visuomenę evoliuciškai keisti; taip „*demokratėjanti visuomenė įtvirtina laisvojo ugdymo paradigmą, o laisvo piliečio ugdymas padeda plėtoti demokratinę visuomenę*“ (Bitinas, 2000, p. 160–161).

Humanistinio ugdymo koncepcija formuojasi humanistinės psichologijos ir egzistencinės filosofijos pagrindu paraleliai su progresyviuoju ugdymo institucijų judėjimu. Besiklostanti lietuviškoji edukologijos tradicija⁴⁴ linkusi šias abi koncepcijas išskirti. Kas esminga humanistinio ugdymo koncepcijai? *Vaiko asmenybė jai – holistinis fenomenas saviraidos procese*. Humanistinės psichologijos pradininkų K. Rogerso ir A. Maslow požiūriu, svarbiausias vaiko asmenybės bruožas – jos veržimasis į ateitį, siekis laisvai realizuoti savo galias, save aktualizuoti (tai ir vienas iš esminių progresyvizmo principų). Savęs aktualizavimo poreikis esąs vidinis – tai poreikis augti, tobulėti, visiškai atskleisti savo galimybes, todėl jis niekada nepatenkinamas, taigi, ir vaiko asmenybės – nesibaigiantis procesas.

Kiti esmingesni humanistinio ugdymo koncepcijos nuostatų aspektai: vaikui būdinga įgimta išmintis ir realizmas, įgimtas dvasinis pradas; kiekviename glūdi individuali būdingas kūrybiškumas, jam plėtoti reikia palankios aplinkos; tik tam tikra laisvė gali padėti saviraiškai; pagrindinis ugdymo tikslas – perduoti ugdytiniui atsakomybę už savo paties išsimokslinimą; vienintelis reikšmingesnis vertinimas yra savęs vertinimas; humanistinis ugdymas ne tik naujų žinių, patirties perteikimas, bet ir pastangos, kad vaikas suvoktų tų žinių, mokėjimų, įgūdžių prasmę sau asmeniškai.

Svarbus koncepcijos *požiūris į ugdymo turinį ir jo paskirtį*: ugdymo turinys integruotas; taip įveikiamas mokymosi deformuotas tikrovės vaizdinys; per tinkamai organizuotą ugdymo turinį, suvokiamas tikrovės sinkretiškumas; teiktinos programos, su kuriomis dirbdami ugdytiniai gali pasirinkti sau priimtina tempą; ugdymo turinyje implikuojamos pagrindinės dorovinės dilemos, kurių svarstymas skatina rinktis sprendimus. Todėl *humanistinio ugdymo* koncepcija sureikšmina vaikystės statusą ir visa tai, kas yra vaikui svarbu vaikystėje, aktyvina vaikystės socialinių-kognityvinių potencialą, vaikystės patirtimi formuoja žinojimą. Priešmokyklinis ugdymas grindžiamas universaliomis ir specifinėmis ugdymosi vaikystėje reikšmėmis. Pedagogai suvokia vaikams reikšmingo ugdymosi vaikystėje socialinių-prasminių kontekstą, pasireiškiantį tiek bendrojo ugdymo kryptimis, tiek ir metodais bei būdais.

Apibendrinant galima teigti:

- *Vaikystė – unikali dingstis filosofinei refleksijai, leidžiančiai ieškoti savo egzistavimo tiesos, kaip pagrindinės vaikystės fenomeno paskirties. Atsiradus pedagoginei antropologijai, kaip filosofinės antropologijos šakai, galima*

⁴⁴ Humanistinis ugdymas apžvelgtas pagal: *Daukšytė J.*, Humanistinis požiūris į ugdymą // Lietuvos švietimo reformos gairės, Vilnius, 1993, p. 43–50; *Lepeškienė V.*, Humanistinis ugdymas mokykloje. Vilnius, 1996; *Bitinas B.*, Ugdymo filosofija. Vilnius, 2000; *Pukelis K.*, Mokytojų rengimas ir filosofijos studijos. Kaunas, 1998.

konstatuoti vaikystės fenomeno problemos svarbą jos pagrindimo požiūriu. Vaikystė yra ne tiek kažkoks naujas pagrindimo objektas, kiek antropocidėjos sudedamoji dalis. Postmoderno vykdomas sinerginis (sistemiškas) sekuliarinės kultūros transformavimas siūlo pripažinti ne tik vaiko savaiminį vertingumą, bet ir gilų ontologinį vaiko reikalingumą suaugusiajam, praplečiant jų generatyvinius ryšius. Akivaizdu, kad tokia kritika, apgynusi vaikų reikšmę intersubjektyviame pasaulio pripažinimo procese, leis reabilituoti jų racionalumą. Tai atveria galimybių suaugusiems be prievartos dalyvauti jų pačių vaikystės fenomeno egzistenciniame atnaujinime. Postmoderno kultūroje vaikystė pagrindžiama kaip „kitokia“. Jos pagrindimas postuluojamas atviromis teisinėmis konvencijomis tarptautiniu, valstybiniu ir regioniniu lygiu. Tokiu būdu galima teigti, kad fenomenologinis vaikystės žinojimas formuojasi kaip naujasis kognityvinis „socialinis Aš“, kai pažinimas tampa ne tik asmeniškai, bet ir socialiai reikšmingas. Tai procesas ir būseną, kai įvyksta tiesų ir idėjų, turinčių bendrą, visuotinį, socialinį, kognityvinį reikšmingumą, išgyvenimas, vertinant šį procesą kaip nepertraukiamą, visuminį, turintį tam tikrą struktūrą esmių ir sampratų srautą.

- *Aptarus laisvojo, į vaiką orientuoto, ugdymo paradigmos aspektus, galima teigti, jog tai yra demokratijos kūrimo sąlygota koncepcijos samprata, nubrėžianti santykį su vaiko asmenybės prigimtimi. Tai naujas etapas, kai ne tik vaiko prigimtis imama pagrindu, bet kalbama apie ugdomą ir bręstantį vaiką – subjektą, jo humanišką ir demokratišką veidą – sąmonę. Priešmokyklinio ugdymo normatyvumo ir laisvės ribas modeliuoja naujieji siekiai – t. y. darnos tarp vaiko ir suaugusiųjų ieškojimas, asmens, atsakingo už tą harmoniją brandinimas, turint tikslą, kad jis, būdamas pats nepriklausomas, galintis laisvai mąstyti, gebėtų kurti tokius santykius, remdamasis vaikystės fenomeno principais (t. y. vertybėmis).*

3.3. Priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo diskursas vaikystės tapatumo ir dialogo su Kitu paieškose

Spartūs socialiniai pokyčiai per pastaruosius dešimtmečius Lietuvos švietimui atvėrė daug naujų perspektyvų, o sykiu ir problemų. Dalis jų susiję su globalizacijos procesu ir jo nulemtais reiškiniais. Būtent, tokiems reiškiniams priklauso *vaikystės tapatumo (subkultūros) formavimas* ir su juo susijusių tapatumo sampratų įvairovė. Tautinio tapatumo vizija: atkuriant Lietuvos nepriklausomą valstybę, atliepė socialinių individų idealizmą ir todėl tapatumo formavimo klausimas ugdymo institucijose buvo daugumos švietimo politikų gana vienodai suprantamas. Šio klausimo sudėtingumas išryškėjo stiprėjant demokratijos procesams, Lietuvai įsiliejus į bendros europinės švietimo, *vaikystės subkultūros kūrimo erdvę* ir susidūrus su globalizacijos reiškiniais. Atsirado *poreikis atidžiau svarstyti vaikys-*

tės tapatumo ir jo formavimo klausimus švietimo politikos kontekste. Logiška manyti, kad Lietuvoje, dar nesusiformavusioje savo veido europiniame ir pasauliniame švietimo kontekste, ir kovojančioje už savo kultūrinio ypatumo pripažinimą, vaikystės vertybės yra labai reikšmingos. Deja, vartotojiškos kultūros stiprėjimas, suaugusiųjų abejingumas savo vaikų ugdymui leidžia manyti, jog išsigali globalaus pasaulio vertybės.

Socialinių pokyčių ir vertybių empiriniai tyrimai (Aramavičiūtė, 2006) rodo gana sudėtingą Lietuvos situaciją: nors demokratijos bei tolerancijos ugdymas nepakankamai užtikrintas arba tik formalus, ir socialinio gyvavimo srityse dominuoja vaikystės subkultūros elementus užgožiantys suaugusiųjų kultūriniai simboliai, tačiau visuomenės sąmonė krypsta priešinga linkme. Kaltinamas Lietuvos švietimas, politikų veikla. Tačiau šis palaiapsnis procesas dėsningas. Tokį teiginį leidžia formuluoti teorinės literatūros analizė (Bauman, 1994, 2002; McLaren, 1999; Juodaitytė, 2000, 2003; Tomlinson, 2003). Ji rodo tokius reiškinius esant natūraliu globalizacijos produktu ir leidžia geriau suvokti šio proceso dėsningumus bei perspektyvas. Be to, teorinės literatūros refleksija skatina ieškoti naujų švietimo ir sociumo konstravimo mechanizmų, paremtų ne pragmatizmo ar idealizmo bei esencializmo filosofijomis, o atliepančių *konstruktyvizmą* ar *vaiko ir suaugusio*, kaip jam svarbaus individo, *dialogo filosofiją*, kurios atveria galimybes socialinei įvairovei, skirtingoms kultūroms (suaugusiųjų) ir subkultūroms (vaikų) koegzistuoti.

Minėtų filosofų bei ugdymo metodologų požiūris į vaikystės tapatumo formavimą globalizacijos sąlygomis leidžia konstatuoti, jog iki šiol sugestavyaus egalitarizmo tezė dėl skirtingų socialinių – filosofinių pagrindų ir ugdymo deontinių apibūdinimų stokos edukologijos teorijoje nėra pakankamai pagrįsta, o vaikų ugdymo praktikoje nėra realizuota, nors jos interpretacijomis grindžiamos Europos švietimo reformos.

Postmodernaus pasaulio šalys (tarp jų ir Lietuva) išgyvena iškreipto egalitarizmo sampratų laikotarpį, kai visuotinė lygybė deklaruojama, o individualūs skirtumai beveik netoleruojami. *Todėl moderni vaikų lygybės samprata (vaikystės tapatumas ir / ar dialogas su Kitu paieškos), suformuota nūdienos Europos pedagoginės minties, Lietuvoje tampa itin reikšminga: ja yra grindžiama naujoji demokratinė ir humanistinė vaikų ugdymo kryptis. Vaikų lygybės sampratos pagrindu pedagoginis mąstymas praturtėja orientacijomis į vaikus, individualius ir skirtingus. Ryškinant konstruktyviausias vaikų subkultūros lygybės dimensijas, pasitelkiami kultūrinio reliatyvizmo, radikalaus pliuralizmo bei pedagoginio universalizmo metakontekstai, o egalitarizmo suponuota tematika nagrinėjama heterokultūriniame ir intersubjektyviame metakontekstuose* (Juodaitytė, 2000).

Globalizacijos grėsmė vaikystės tapatumo formavimui(si). Dauguma globalizacijos teoretikų konstruoja gana grėsmingą globalizacijos paveiktą visuomenės socialinį modelį. Bauman, Jameson, Giddens bei kiti globalizacijos procese išvelgia didelę jėgą, niveliuojančią viską, kas kliudo informacinei – kultūrinei, o sykiu ir finansinei monopolizacijai, išstumiančiai kultūrinius segmentus hibridinių, simuliakrinių kultūrų naudai. Anot Bauman (2002), šie procesai kaskart vis labiau praranda pagrįstumą ir aiškumą, tapdami nenuspėjami savarankiškai veikiantys konstruktai. *Tokioje situacijoje vaikystės kultūra tampa nuasmeninta, nelygiaver-*

tė suaugusiųjų kultūrai. Tai grėsminga švietimui ir vaikų ugdymui, patenkančiam į gana neapibrėžtą, tačiau anonimų kontroliuojamą situaciją (Foucault, 1998), kurioje vaiko asmenybės brandinimas ir augimas lieka paties ugdomo vaiko rankose, t. y. priklauso nuo jo refleksijos ir gebėjimų rinktis. Vaiko autonomija, būdama pasyvi, nesuteikia saugumo bei lygybės. Autonomija reikalauja nuolatinės parengties daryti sprendimus, rinktis, nes pasaulis nuolat kinta (Bourdien, 2003). *Tokiomis aplinkybėmis neišvengiamai formuojasi nauja vaikų savimonė, kurios ypatumai yra nuolatinis tapsmas, savęs perkūrimas, gebėjimas reaguoti į socialinius pakitimus, didėjanti asmeninė atsakomybė už savo pasirinkimus.* Todėl pasigirsta nuomonių, kad švietimo politika turėtų būti nukreipta į pagalbą save kuriančiajam vaikui ir kaskart iš naujo atrandančiam žmogui (ten pat). Kita vertus, vaiko asmens tapatumas traktuojamas kaip kiekvieno asmeninis naratyvas, kuris reflektuojamas ir dėliojamas iš fragmentų (Giddens, 2000, Melucci, 1997). Giddens, kaip ir kiti globalizacijos teoretikai, globalizacijos proceso sampratą plėtoja laiko ir erdvės santykio perspektyvoje, neaplenkdamas institucinio refleksyvumo. Vieta tampa nebesvarbi, nes socialinis gyvenimas ištrūksta iš lokaliųjų tradicijų glėbio, o įvykių padariniai dėl jų didelio greičio beveik nenumatomi: įvykiai viename nutolintame poliuje gali sukelti kitokias ar net priešingus įvykius kitame poliuje (Giddens, 2000). Aktyvėjančios kaitos, erdvių plėtimo sąlygomis darosi kiek sunkiau apibrėžti vaikystės tapatumą.

Rubavičius (2003), remdamasis Bauman autoritetu, mano, kad „išsilavinimas teigia kiekvieno vaiko teisę pasirinkti ar susikurti savo tapatumą kaip vienintelę žmogaus piliečio universaliją, iškeliant atsakomybę už savo pasirinkimą ir sykiu atskleidžiant, kaip sudėtingi švietimo politiniai sprendimai ir suaugusiųjų bendruomenės „mechanizmai“ stengiasi neleisti vaikui pasinaudoti pasirinkimo laisve, nei prisiimti atsakomybę už pasirinkimą (Rubavičius, 2003). Tačiau, kaip pastebi Juodaitytė (2000), lygybės ideologija grįsti vaikų ir suaugusiųjų tarpusavio santykiai vis labiau prasiskverbia į ugdymo sferą, nors juose realizuotų vaikų lygybės principų dar stokojama.

Daug dėmesio švietimui skyręs Bauman (1997) teigia, jog šiuolaikinėje visuomenėje įsigali demotinis ir dominuojantis diskursai. Pastarasis yra švietimo politikų ir ugdytojų instrumentas. Jis operuoja nusistovėjusiais kultūrinių grupių (vaikų) simboliais, reikalauja iš asmens save priskirti konkrečiai kultūrinei grupei, nes savastis gimsta mikroperspektyvos požiūriu (Jarvis, 2001). Joje vaikas bendrauja su *Kitu*⁴⁵, priima jį kaip fenomeną, kaip neginčijamą vertybę (Abdallah-Pretceille, 2004).

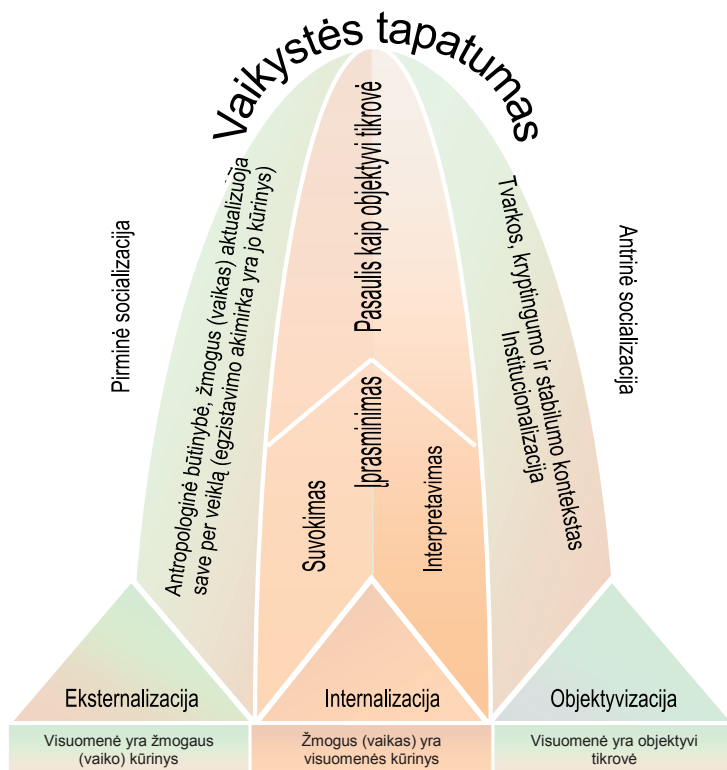
Tokiu atveju vaiko ir suaugusiųjų tarpkultūriniai santykiai, tolerancija ir refleksija yra būdas nepasiduoti vien politikos ir vadybos idėjų tinkamumui, o asmens (vaiko) kūrimąsi globalizacijos procese paversti sąmoningu (Giroux, 1994). Anot McLaren (1999), tai nulemia naujų mokslo krypčių (kritinės pedagogikos ir kritinio

⁴⁵ *Kitas*, sekant E. Levinu (1994, 2001), yra paslaptis, nežinomybė. Jis atkreipia dėmesį į intersubjektyvius ryšius, veda prie išėjimo iš egocentriškumo, praplėsdamas mąstymo ir suvokimo lauką. Individualizavimo procesas nukreipiamas poli-centriškai, t. y. pagal įvairias asmenybes taip, kad nei aš, nei kiti nesame sudaromi per vienas kito vidines projekcijas, bet veikia išskylame policentriškai suformuotame lygiųjų dialoge. Taip bus išryškintas abiejų subjektų (vaiko ir suaugusiojo) unikalumas ir tapatybė, formuojant socialinę patirtį.

multikultūralizmo) atsiradimą, kurios skatintų naujai persvarstyti švietimo erdvės rekonstrukcijos galimybes, (per)artikuluoti ateities vizijas, mobilizuoti veiksmus prie naujų sąlygų, ketinimų taikymo, aštriai visuomenės ir pedagogikos ideologizavimo kritikai.

Vaikystės tapatumas socialinės tikrovės atspindyje. Berger ir Luckmann, susipažinę su žinojimo sociologijos pradininkų Scheler ir Mannheim darbais ir ištyrę tikrovės ir žinojimo reikšmių empirinę genezę bei jų interpretacijas fenomenologinėje – egzistencinėje filosofijoje, pateikė naują žinojimo sociologijos sampratą. Pasak Berger ir Luckmann, žinojimo sociologija turi tirti socialinės tikrovės konstravimą, iš kurių išplaukia ir mus dominanti problema, t. y. *socialiniai procesai, formuojantys vaikystės tapatumo raišką čia ir dabar.*

Interpretuodami socialinės tikrovės procesus, kurie formuoja ir palaiko vaikystės tapatumą, mokslininkai pabrėžia, kad „tapatumų teorijos visuomet būna bendresnės tikrovės interpretacijos dalis“ (Berger, Luckmann, 1999, p. 218) ir jos lieka nesuprantamos, kol nelokalizuotos pasaulyje.



17 pav. Vaikystės tapatumo konceptas

Todėl vaikystės tapatumo konceptas (17 pav.) turi būti analizuojamas kontekste tų interpretacijų, kurių pagrindu jis atsirado. Vaikystės tapatumo raiška skleidžiasi organizmo (imanentiškumas), sąmonės ir socialinės struktūros sąveikoje (švietimo

institucijos). Visuomenė, kaip dialektinė sistema, funkcionuoja eksternalizacijos, objektyvizacijos ir internalizacijos procesų pagrindu. Tai galima pasakyti ir apie vaiką, kuris toje visuomenėje eksternalizuoja savo paties būtį ir kartu internalizuoja pasaulį kaip objektyvią tikrovę.

Šis koncepto modelis byloja, kad vaikas į pasaulį ateina turėdamas polinkį įsilieti į socialumą. Tokio įsiliejimo pradžia yra *internalizacija*, kaip „tiesioginiu objektyvaus įvykio kaip tam tikros tikrovės prasmės išraiškos, t. y. kaip subjektyvių kito proceso išraiškos, suvokimas ir interpretavimas“ (ten pat, p. 163).

Internalizacija funkcionuoja ne todėl, kad žmogus (vaikas) savarankiškai kuria daiktų ar reiškinių prasmes, o todėl, kad jis perima iš kito pasaulį, kuriame gyvena ir veikia kitas. Perimtas kito pasaulis yra kūrybiškai modifikuojamas ar net perkuriamas. Vadinasi, kaip pažymi Berger ir Luckmann, internalizacijos procese „*aš suprantu ne tik kito momentinius subjektyvius procesus, aš suprantu ir pasaulį, kuriame jis gyvena ir kuris man tampa savas*“ (ten pat, p. 164). Tik pasiekęs tokį internalizacijos lygį, žmogus (vaikas) tampa visuomenės nariu. Šis internalizacijos lygis yra pirmoji žmogaus (vaiko) socializacijos pakopa, kurią jis patiria vaikystėje.

Pirminė socializacija lieka pamatinė antrinei žmogaus socializacijai, kuri suvokiama kaip tolesnis procesas, padedantis substancijai įsilieti į naujas objektyvaus pasaulio sritis, kuriose jis susitinka „*su reikšmingais kitais, atsakingais už jo socializavimąsi*“ (Windelband, Heimsoeth, 1950, p. 605). Taip vaikas atsiduria ne tik objektyvioje socialinėje struktūroje, bet ir objektyviame socialiniame pasaulyje. Vykstant pirminei vaiko socializacijai, dar nekyla tapatumo problema, nes vaikas „*privalo pažinti juos tokius be galimybės rinktis ką nors kita*“ (Berger, Luckmann, 1999, p. 169), todėl ir žmogiškosios patirties ryšys byloja asmens susitikimą su kitais, kaip jam reikšmingais ir neišvengiamais, kurių apibendrinta sąvoka įsitvirtina žmogaus sąmonėje. Anot Juodaitytės, solidarios visuomenės kūrimo požiūriu svarbu suteikti vaikams galimybę dalyvauti socialiniame gyvenime bei ugdymo procese kaip individualiems, pripažįstant jų lygiateisiškumą. Lygybė būtent ir yra ta būsena, kai skirtybės (individualios ir grupinės) papildo viena kitą (Feuser, 1982; cit. Ricouer, 2001).

Antrinė socializacija yra institucinių ar institucijų (ikimokyklinio / priešmokyklinio ugdymo įstaigos) pagrindu *sukurtų subpasaulių internalizavimas*. Šios socializacijos pobūdį determinuoja „darbo pasidalijimo sudėtingumas ir atitinkamas socialinio žinojimo pasiskirstymas“ (Berger, Luckmann, 1999, p. 174), kuris suponuoja tam tikrą vaidmenį. Antrinės socializacijos procese internalizuoti subpasauliai įgyja tam tikrą vientisos tikrovės vaizdą, kuriame ryškėja jos metakognityviniai, emociniai ir vertybiniai pradai. Be to, būtina atkreipti dėmesį, kad antrinės socializacijos procesus determinuoja pirminė socializacija, t. y. vaikas jau turi susiformavusį Aš, ir pasaulis jau yra internalizuotas. Taigi, kaip pažymi Berger ir Luckmann, antrinė socializacija „negali konstruoti subjektyvios tikrovės *ex nihilo*. ...Todėl iškyla pirminės socializacijos ir naujų internalizacijų dermės problema (ten pat, p. 176), kuri sprendžiama taikant specialius ugdymo mokslo metodus. Vaikas tampa pajėgus nustatyti

distanciją tarp savo visuminio Aš bei jo tikrovės ir tos dalies savo Aš, kuri susijusi su konkrečia jo socialinio vaidmens tikrove. Kaip teigia Berger ir Luckmann, *tai svarbus vaiko brandumo etapas, atsiskleidžiantis sugebėjimu vertinti tapatumus, kuris įmanomas tik pasibaigus pirminei socializacijai*.

Tenka pabrėžti, jog antrinės socializacijos procesai dar nesuponuoja vaiko tapatumo, nes subjektyvi tikrovė lieka gan trapi ir nepatikima, vis dar glbojama švietimo institucijų arba reikšmingų kitų (auklėtojų, tėvų). Žmogui (vaikui) yra būtina, kad jo subjektyvi tikrovė būtų *legitimuojama* įvairiuose socialiniuose sluoksniuose, atpažįstama ir palaikoma reikšmingų kitų. Asmuo, norintis išlaikyti pasitikėjimą savimi, nuolat siekia savo tapatumo patvirtinimo ir sustiprinimo. Taigi subjektyvi tikrovė visada priklauso nuo ją palaikančių ir jos įtikimumą laiduojančių struktūrų.

Apibendrinant galima teigti:

- *Šiuolaikinė sudėtinga ir nuolat besikeičianti socialinė-ekonominė bei kultūrinė visuomenės erdvė naujai modeliuoja vaikystės tapatumo sampratą, versdama atsisakyti tradicinio jos suvokimo.*
- *Tapatybė traktuojama kaip Aš (vaikas) ir Kitas (suaugusysis) susitikimai. Jie skleidžiasi autentiškuose vaiko ir suaugusiųjų veiksmuose ir poelgiuose, pasitelkus vaikystės raiškos fenomeną Aš, kuris pirmuoju asmeniu atspindi žmogišką esmę jos būtyje ir realybės suvokime.*
- *Dialogas, transformuodamas supančią tikrovę ir patį socializacijos procesą, verčia susitelkti ir iš naujo apmąstyti autentiškos vaikystės tapatybės paieškas socialiniame pasaulyje. Tai nukreipia švietimo politikus į švietimo strategijų korekcijas, pasirenkant multikultūrinio ugdymo tendenciją ir orientuojant vaikų ugdymą į socialinių santykių stiprinimą.*

4. TYRIMO METODOLOGIJA IR METODAI

4.1. Teoriniai-metodologiniai tyrimo pagrindai

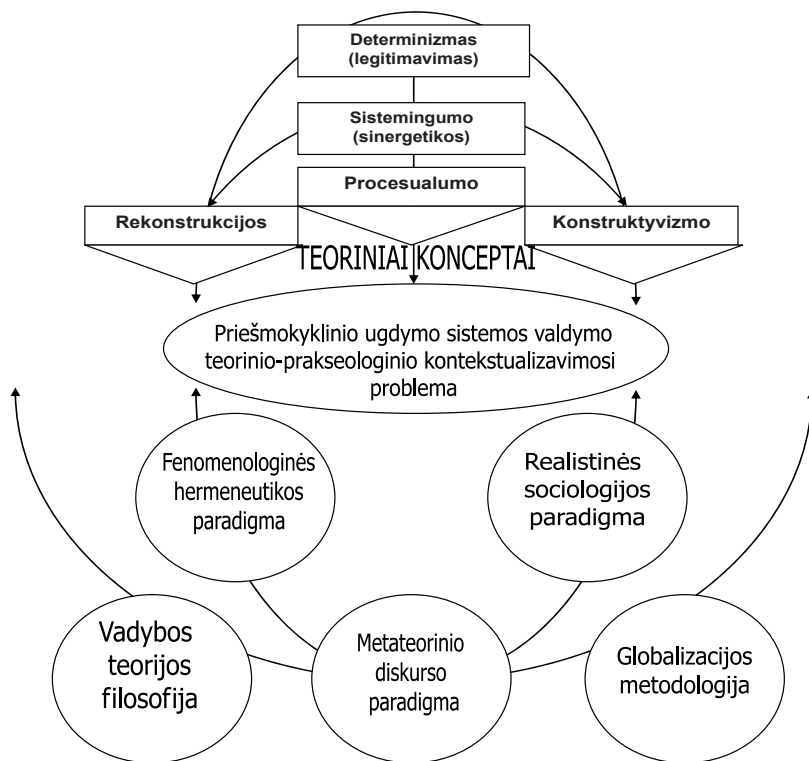
Priešmokyklinio ugdymo sistemos analizė pradedama metodologiniu įvadu. Jame siekiama aiškiai ir sistemingai išdėstyti priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymą grindžiančius interpretavimo principus. Norint juos vertinti kaip būdingas refleksijos formas, reikia pateikti teoriją, sudarančią teorines koncepcijas (paradigmas) ir pasakojamąją struktūrą, juos pateikiančią kaip diskursyvinę formą. Ši diskurso paradigma – „metateorinis“ elementas numatytas skirtingiems priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo aprašymo skleidimosi lygmenims apibūdinti ir tipologijai sukonstruoti. Tokiu būdu nustatytos aiškios epistemologinės (kontekstualinė, sisteminė, funkcinė) dimensijos ir skverbiamasi į gilesnį lygmenį, kuriame implicitiškai sankcionuojamas jų veikimas. Šiuo kontekstualizavimu siekiama išvengti išskaidymo ir abstrahavimo, bet stengiamasi integruoti reiškinius apibrėžtose priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo srityse.

Priešmokyklinio ugdymo sistemos samprata ir sistemos valdymo problemomis susidomėta daugiau kaip prieš dešimt metų. Tada buvo pabrėžiami tik jos kūrimosi aspektai. Šiandien, pristatant socialinio gyvenimo pobūdį ir jo implikacijas priešmokyklinio ugdymo sistemos veiksmingumui, reikia ne tik apibūdinti tą kontekstą, kuriame ši problema gimė, bet ir pagrįsti, *kodėl* priešmokyklinio ugdymo sistemos vadybos teorinio-prakseologinio kontekstualizavimosi studijos reikalingos kiekvienam švietimo strategui, siekiančiam sistemingo ugdymo tikrovės pažinimo. Šis procesas yra visa apimantis, teorinis, jo svarbiausia paskirtis – pakloti pamatus tolesniems konkretiems tyrinėjimams, nurodant galimo metamąstymo kontūrus.

Viena vertus, švietimo politikos procesų eksplikacijos (aiškinimo) poreikis verčia šiuolaikinius reformos reiškinius analizuoti bei tvarkyti taip, kad šis reguliavimas kuo labiau atitiktų giluminius švietimo sistemos veikimo bruožus. Kitaip tariant, efektyvios vadybos poreikis skatina *autentiškos* priešmokyklinio ugdymo sistemos vadybos paieškas. Be to, šalies eurointegracinės aspiracijos išakmiai verčia ne formaliai perimti galiojančią Europos švietimo politiką ir filosofiją, bet nacionaliniame švietime įtvirtinti tarptautinėje erdveje priimtus vaikystės filosofijos principus. Trumpai tariant, vaikystės filosofijos analizė yra būtina prielaida priešmokyklinio ugdymo teorijai, kaip mokslui, ir socioedukacinei veiklai gyvuoti ir plėtotis. Išlierkant neutraliam politinių vertybių nuostatų atžvilgiu ir remiantis objektyvistine logika, įmanoma analitiniu metamąstymu projektuoti priešmokyklinio ugdymo sistemos politinę ateitį. Grynoji švietimo teisės teorija (Raz, 1990; David, 1997; Hart, 1997; Hirvonen, 1998) leidžia prognozuoti priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo strategiją ir šitai padeda spręsti kasdienės vaikų ugdymo, pridėtinės vertės nustatymo problemas. Priešmokyklinio ugdymo pakopa konstruojama kaip švietimo siste-

mos posistemė, kurioje einama nuo bendriausios – pamatinės – valstybės švietimo plėtotės strategijos prie vadinamųjų individualiųjų normų to, kas vadinama tikrove. Minėtos problemos skatina *kompleksiškai* aprėpti ir išanalizuoti problemas bei jas įprasminti konceptualiai. Konceptuali analizė *pirmiausia* suprantama kaip priešmokyklinio ugdymo sistemos vadybai skirtų tekstų kritinė analizė, grindžiama mintimi, kad niekada nebuvo ir nebus nė vieno autoriaus, kuris savo moksliniuose darbuose nesivadovautų išankstinėmis dažnai neįsisąmonintomis nuostatomis.

Teorija, bandydama analizuoti priešmokyklinio ugdymo sistemos ir pedagoginių procesų vadybos teorinį-prakseologinį kontekstualizavimą, pasuko šiomis pagrindinėmis metodologinėmis kryptimis, projekcijomis (18 pav.): remiantis šiuolaikinių socialinių-humanitarinių (socialinė, švietimo kaitos filosofija, švietimo teisė, politika, vadybos filosofija, globalizacijos metodologija) mokslų konceptais analizuojami švietimo procesų rekonstrukcijos, konstruktyvizmo, procesualumo, sistemingumo (sinergetikos), determinizmo principai ir juos lydintys teoriniai standartai.



18 pav. Teorinis priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo modelis

Priešmokyklinio ugdymo sistemos ir pedagoginių procesų vadybos analizė susiduria su savo objekto rekonstrukcijos *objektyvumo* problema, kuri yra žvilgsnio moksliskumo problema. Noras „moksliskai“ ištirti objekto struktūrą gali būti grin-

džiamas bandymu apibrėžti ją dinamiškai, t. y. kaip *procesą*. XXI a. nebeįmanoma remtis prielaida apie *konstantas* sociume. Socialinėje tikrovėje kalbama apie procesus. Proceso idėja prieštarauja objekto apibrėžtumui ir pastovumui. Nuolatinio kitimo paradigmė prieiga grindžiama istorizmo principu, nusakančiu permanentinių, nepertraukiamą dinamiškumą socialinės (švietimo) sistemos struktūroje. Kitaip sakant, dinamiškumas tampa švietimo sistemos ir jos posistemių nuolatinį *proceso* pokyčių aprašymu. *Kaitos proceso* esmė išryškėja jo pokyčiuose ir tokiu atveju švietimo sistemos modernizavimo, kaip proceso, objektai turi būti interpretuojami rekonstrukcijų, konstruktyvizmo (orientuoja į pasaulio pažinimą per realybės pojūti, jungiantį savyje konstruktyvų-pertvarkomąjį mąstymą ir jį atitinkančią sąveiką su priešmokyklinio ugdymo valdymo tikrove) sąvokomis. *Rekonstrukcionizmas* leidžia šiuolaikinių švietimo teorinių ir praktinių dimensijų analizėje ieškoti praktiškojo taikomojo empirinio Prado per idėjų koncepcijų reikšmes, kurias interpretuoja „šiuolaikinis protas“, galvojantis žmogus kaip subjektas, suteikiantis joms reikšmingumo, suvokiantis ir suprantantis idėjas. Nuosekliai peržiūrimos visos svarbiausios nūdienos švietimo sistemos ir jos reiškiniai socialinėje realybėje, sąveikaujantys su sisteminiiais pokyčiais švietime kaip socialinėje sistemoje.

Konstruktyvus mąstymas yra kaip logocentris, padedantis išskirti tuos priešmokyklinio ugdymo valdymo tikrovės komponentus, kurie gali būti konstruktyviai atgaminti per pedagogui reikšmingą sąveiką su vaikais. Konstruktyvizmo pagrindu vadybinis patyrimas ne tik sureikšminamas, bet ir įsmeninamas ir tampa svarbus pačiam vadovui (Anweiler, 1992; Brewer, 1992; Brimm, Orville, 1995; Burkhardt, 1973; Caldwell, 1990).

Konstruktyvus priešmokyklinio ugdymo vadybos tikrovės pažinimas grindžiamas tiek racionalia-empirine, tiek ir emocine-refleksine mąstymo sritimis, į praktišką apeliuojama kaip „sveiku protu“ grindžiamą sferą. Formuluojuama prielaida, jog „pedagogai, vadovai yra mąstančios būtybės, galinčios elgtis racionaliai ir todėl pakanka joms tik pademonstruoti, kad idėjos ir jų rekonstrukcijos yra reikšmingos, ir tuo pagrindu galima tikėtis, jog pedagogai ir vadovai jas noriai priims“ (Caldwell, 1999, p. 41). Konstruktyvizmas reiškia tam tikrą grįžimą į realybę, kai nuolat ieškoma sąsajų su ja, ir tai yra kaip alternatyva tokiam priešmokyklinio ugdymo vadybos tikrovės pažinimui, kuriam būdingos nuolatinės klaidos, paklydimai ar jų taisymai (Burkhardt, 1973).

Svarbiausiu argumentu, aiškinant švietimo *kaitos procesą*, tampa sistemingumo (sinergetikos – emergentinio evoliucionizmo teorija⁴⁶) arba, kitaip tariant, rekonstrukcijos procesų legitimavimas (pripažinimas). Legitimuota interpretacija įgavdavė didelę institucinę galią ir jau pati formuodavo savas interpretacijų teisingumą laiduojančias institucijas. Švietimo sistemos elementai nebeturi savaiminės atominės, substancinės prasmės – jie visi yra veikiami kitų sistemos elementų, santykių

⁴⁶ *Emergentinio evoliucionizmo* sąvokoje implikuota šuoliško (staigiai kintant sistemos kokybėms) vystymosi idėja, sudėtingumo augimo samprata. Kanišauskas S. *Žmogaus ir kosmoso ryšiai šiuolaikinėje gamtos moksluose. Filosofiniai aspektai*. Darbas humanitarinių mokslų (filosofija) daktaro disertacijai apginti. Vilnius: filosofijos, sociologijos ir teisės institutas, 1993. Kanišauskas S. *Filosofija ir psichologija: santykis ir pasaulėvaizdžio kontekstai*. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas, 2003. Kanišauskas S. *Sinergetinio pasaulėvaizdžio kontūrai*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas, 2008. P. 49–56.

ir situacijų. Antra vertus, jei švietimas yra sistema, tai prasmę sistemos elementams (posistemėms) suteikia sistemos visuma. Tokioje sistemoje atrandami ir postuluojami aprioriniai tikslai gali suteikti prasmę bet kuriam švietimo sistemos elementui. Tokiu būdu švietimo kaitos proceso prasmė tampa objektyvi neišvengiama ir privaloma, ir visiškai pateisina „aktyvizmo“ – aktyvaus, kryptingo struktūrinio, keitimo ar „greitinimo“ nuostatos galimybę.

Kita švietimo sistemos rekonstravimo proceso metodologinė problema yra *determinizmo* principas. Socialinių struktūrų tyrėjas, įgijęs objektyvų ir neabejotiną socialinių dėsnių žinojimą, atsiduria įpareigojančioje situacijoje: jo tikslas „yra prognostika, o šis tikslas yra pasiekiamas atskleidžiant kaitos pagrindą sudarančius „modelius“, „dėsnius“ bei „tendencijas“. Taigi, socialinių sistemų tyrėjas įgyja teisę vertinti, analizuoti pokyčius, nuostatas bei kaitos vertybes. Realizuojant šiuos socialinių struktūrų (švietimo sistemos ir jos institutai) analizės principus švietimo reformos metodologijoje, reikia remtis fakto ir vertybės neatskiriamumo principu: *siekiant vertybiškai angažuoto, subjektyvaus, asmeninio pritarimo socialinėms normoms, reikėtų akcentuoti diskurso metodą, kuris įgalintų autonomiškai, autentiškai suvokti, interpretuoti ir vertinti socialinio gyvenimo faktus. Pasitelkiant diskurso koncepcija pagrįstus, kritinį mąstymą ugdančius metodus (apibrėžimų kūrimo, prielaidų rekonstrukcijos, kriterijų nustatymo, argumentavimo ir kontrargumentavimo ir kt.), įgyjama galimybė nagrinėti socialines-politines teorijas, švietimo politinę bei teisinę sistemas, pagrindinių valdymo institucijų struktūrą ir funkcijas. Analizuojant „kaip yra“ ir „kaip turi būti“, tuo pat metu ugdymo sistemoje reikėtų paieškoti galimybės pasiremti daug rezultatyvesne ir problemiškesne analizės „kaip gali būti“ alternatyva.*

Kartu tyrimas grindžiamas *fenomenologinės*⁴⁷ *hermeneutikos, realistiškos sociologijos paradigmos*⁴⁸ (Kelsen, 2002). Priešmokyklinio ugdymo sistemos vadybos teoriniuose empiriniuose kontekstuose *vaikystės fenomenas* yra atvira imanentinė sistema. Jos suvokimas lydimas vaikystės pasaulio esmės suvokimu, realiu funkcionavimu socialinėje visuomenėje (kuris pasitarnavo vadavimuisi iš suaugusiųjų ideologijos ir politikos). Fenomenologijos ir realistiškos sociologijos paradigmu pagrindu vaikystė išryškėja kaip *metarefleksijos fenomeno sritis*, reikalaujanti nuolatinio dėmesio jos interpretacijoms (Brewer, 1992; Brimm, Orwille, 1995; Bourdeu, Passeron, 1997).

⁴⁷ Fenomenologija atitinka postmodernios epochos dvasią, ir „turi reikalo su esmėmis, esančiomis gyvenamajame pasaulyje“ (Mickūnas A., Stewart D., 1995, *Fenomenologinė filosofija*. Vilnius: Baltos lankos), nes fenomenas – tai subjektyvusis, prasminis komponentas, leidžiantis įsitraukti į gyvenimiško aiškinimo schemas, kuris yra kaip mūsų sąmonėje esančio reiškimo esmė, apibūdinama žodžiais, remiantis hermeneutika.

⁴⁸ Socialinės realybės mokslinių interpretacijų pagrindu priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymas analizuojamas metodo lygiu, visų socialinių mokslų (pedagogikos, sociologijos, švietimo vadybos) kaip socialinių mokslų sričių, kurios paklūsta bendriesiems šiuolaikinėms socialinių mokslų raidos *dėsningumams, metodologijai*. Todėl disertaciniame darbe priešmokyklinio ugdymo metakontekstai išryškunami bendroje socialinių mokslų metodologinės kaitos paradigmoje. Švietimo sistemos kokybiškas funkcionavimas analizuojamas per socialinius ryšius, komunikaciją socialinėje realybėje.

Šiuolaikinei švietimo sistemai būdinga filosofinių, politinių, valdymo diskursų⁴⁹ įvairovė, kurią lemia naujų posistemių (priešmokyklinio ugdymo sistemos) tapatumų kūrimasis, reikalaujantis savo politinio, filosofinio, socialinio-educacinio kontekstualizavimo (Foucault, 1972, 2000; Habermas, 2002; James S. Coleman, 2005). Tokia mąstymo paradigma įtvirtino „*transversinio proto*“ koncepciją⁵⁰, kuri naujai sukonstruotu konceptu leidžia analizuoti naują posistemę kaip socioeducacinį modelį. Tokiu būdu, švietimo erdvės dekonstravimas⁵¹ (būdas suvokti prasmų sistemas, kartu juos vėl sukonstruoti) įtraukia dekonstruojamą objektą – priešmokyklinio ugdymo sistemą – į naują metadiskursą, būtent, mokymosi visą gyvenimą strategijos legitimaciją. Priešmokyklinio ugdymo sistemos funkcionavimo ir jos socialinių tendencijų iliustravimo aiškinimas įgyja ir vadybinę funkciją, kuri remiasi socialiniu vaikystės periodo reprezentavimo dominavimu globaliame švietimo kontekste (Berger, Luckmann, 1999; Juodaitytė, 2003) ir gali būti įvardyta kaip žinių visuomenės ir gyventojų kokybės vadybos problema (Schultz, 1998; Fowler, 2000; Fidler, 2006)⁵².

Bet kuri žmogiškoji veikla sukuria „*metaveiklą*“⁵³ – individualų jos apmąstymą arba svarstymą sociumo grupėje. Tai pasakytina apie švietimo sistemos ir jos posistemių politiką ir vadybą; tokie svarstymai turi „grįžtamąjį ryšį“ (Mackenzie, cit. Gregor, 1971, p. 1).⁵⁴ Įvardytas *neempirinis, metafizinis* disertacinio darbo *kriterijus* leidžia skirti *teorinę* ir *metateorinę* metodologinę prieigą. Formalioji teorinė veikla remiasi *analizės* (daugiapakopio būdo, apimančio ir *diskursyvaus samprotavimo*, ir *tyrimo* sampratas) ir *sintezės* principais, kuriuos jungia sisteminimo veiksmai. *Teorinė* forma sietina su pastangomis kurti *aiškinamąjį* priešmokyklinio ugdymo sistemos ir pedagoginių procesų valdymo teorijos ir praktikos lygmenį, koncepcinę schemą, loginę struktūrą, jos *gebėjimą paaiškinti*, t. y. nustatyti priežasties ir padarinio ryšius.

⁴⁹ Diskursu laikytinas tam tikras sakymų, ištarų, rašymų darinys, kuris jau ne išreiškia vienokią ar kitokią tikrovę, o yra saistomas savų vidinių technologijų, taktikų ir į jį „įrašyto“ galios lauko. Cituojama pagal Rubavičius, V. (2003) *Postmodernusis diskursas: filosofinė hermeneutika, dekonstrukcija, menas*. Kultūros, filosofijos ir meno institutas. Pastaruoju metu diskurso supratimas įgavo naujų bruožų – jis imtas suvokti kaip atvira sistemų struktūra, kurioje sistemų ir posistemių stabilumas priklauso nuo įvairialypių politinių, institucinių, socialinių galios santykių.

⁵⁰ Šią konceptualią poziciją atskleidžia W. Welchas (2004), teigdamas, kad tai yra specifinė postmoderniosios modernybės mąstymo forma, peržengianti ribas, pasiduodanti genezei, atnaujinimui, perkėlimui, derinimui ir performavimui.

⁵¹ Dekonstrukcija – būdas suvokti prasmų sistemas. Sąvoka neturi vienareikšmiško apibrėžimo. Dekonstrukcija gali būti suprantama kaip filosofija, interpretavimo teorija, analizės metodas.

⁵² Kitaip sakant, priešmokyklinio ugdymo sistema turi savo (imanentinius bruožus) specifiką ir per vaikystės fenomeno problematiką suklosto savitus edukacinius, filosofinius konstruktus. Tai tam tikras mąstymo būdas, pasaulėžiūros konceptas, formuojantis adaptyvios švietimo posistemio vadybos modelį.

⁵³ Metaanalizėje nagrinėjame švietimo politikos, kaitos procesų tyrimo metodus bei koncepcijas, taip pat diskursą. Kaip citatoje pažymi Mackenzie, ši „*meta*“ analizė turi „grįžtamąjį ryšį“ su švietimo, vaikų ugdymo politinės analizės praktika. Metaanalizė – tai analitinės veiklos analizė. Kita savo prasme metaanalizę domina faktas, jos švietimo procesų analizė vyksta vartojant *metaforas*: analizuodami vieną dalyką naudojames kito dalyko sąvokomis, modeliais, kaip priemonėmis „nepažintam“ (cituojama pagal Landau, 1961:353) tirti.

⁵⁴ Gregor, A. J. (1971) *Metapolitics: A Brief Inquiry into the Conceptual Language of Political Science*, Free Press, New York.

Metateorinė forma yra pažinimo sociologijos – *stebėjimo stebėjimo* – forma (Ritzer, 2000, 2001; Hollis, 2000; Elster, 2000; Garfinkel, 2005; Fiodorov, 2006). Jos paskirtis – giliau prisiskverbti į priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo teorijos prielaidų sritį. Metateorija stebi tai, kaip yra tiriama. Tai filosofijos filosofija, savirefleksyvus teorizavimo būdas, gebėjimas interpretuoti socialinės teorijos formas. Metateorinė veikla gretina ir jungia įvairius teorinius požiūrius, kuriuos subrandina skirtingos disciplinos (edukologija, sociologija, antropologija, filosofija, vadyba) formos.⁵⁵

Atliekant teorinę analizę, remtasi *vadybos teorijos filosofija* ir *globalizacijos metodologija*. Globalizavimosi procesuose priešmokyklinio ugdymo vadyba tampa svarbi socialinės-edukacinės vadybos teorija ir praktika, kuri, būdama lokalizuota sistema, tačiau atvira (*disipatinė*), glaudžiai sąveikauja su visais vadybiniais pokyčiais, vykstančiais sistemoje. Kadangi priešmokyklinio ugdymo vadyba nukreipta į žmogiškųjų išteklių plėtotę vaikystėje, tai šio amžiaus tarpsnio sociokultūrinė samprata yra svarbi kategorija aiškinantis priešmokyklinio ugdymo kaip edukacinės sistemos ir organizacijos valdymo metakontekstus. Priešmokyklinio ugdymo metakontekstų aptinkama ir bendroje viešojo sektoriaus organizacijų ir įstaigų vadyboje, adaptacijos procesuose, kurie glaudžiai sąveikauja su „naujojo“ vaikų ugdymo institucijų kaita. Priešmokyklinis ugdymas, kaip švietimo sistemos formalaus ugdymo pakopa, labiausiai atspindinti globalizavimo procesus, viešąjį švietimą, naujas paslaugas šioje srityje, reikalauja ne tik edukacinių reiškinių analizės, bet ir vaikystės fenomeno socialinės-kultūrinės sampratos, nes ši sistema orientuota į ankstyvą vaikų įjungimą į visuomenę ir vaikystės potencialo vystymo joje. Ugdymo realybės tarpparadigminė refleksija leidžia interpretuoti kokybinių pokyčių įvairovę priešmokyklinio ugdymo srityje, teorijos ir praktikos sąsajas.

Globalizacijos metodologija orientuota į vaikystės empirinį būvį, t. y. į sudėtingą susisaistymą, kuris nūdien akivaizdus visame socialiniame-edukaciniame metakontekste (Robertson, 1992; Lasch, Urry, 1994; Castells, 1996; Hall, 1996; Albrrow, 1996; Held, McGrew, Goldblatt, Perraton, 2002; Krikščiūnas, Staniškis, Tričys, 2007). Tačiau šis būvis atsiskleidžia ne per grynas tiesioginio, paprasto stebėjimo išraiškas, o tik per tarpininkaujančias kategorijas ir teorijas. Įtaigiausiomis iš jų yra *transformacijos, rekonstrukcijos ir fenomenologijos* teorijos, tokios visa apimančios ir taip giliai įsišaknijusios mūsų sąmonėje, kad tapo besąlygišku kontekstu, kuriame turėtų išsidėstyti analitinė pokyčių apibrėžtis – „*globali priešmokyklinio ugdymo sistemos vadybos transformacija*“.

⁵⁵ Metateoretizavimas yra socialinių mokslų filosofijos pagrindas. Todėl kykla klausimas: koks metateorijos ir teorijos skirtumas? Kalbant griežtai, metateoretikas yra tas, kuris tiria teorijas apie socialinę tikrovę, o teoretikas yra tas, kuris tiria socialinę tikrovę tiesiogiai, siekdamas sukurti socialinės filosofijos teoriją. Kad ir kokia nepriekaištinga atrodytų ši perspektyva, pateikti apibrėžimai įvairiais aspektais sutampa. Pavyzdžiui, dauguma tų, kuriuos laikome metateoretikais, tiria socialinę tikrovę [...], ir dauguma tų, kuriuos vadiname teoretikais, tiria teorinius tekstus [...]. Be to, tiek metateoretikai, tiek teoretikai studijuoja dokumentus. Teoretikai dažnai tiria dokumentus, susijusius su socialine tikrove, o metateoretikai paprastai analizuoja dokumentus, kuriuos sukuria teoretikai. Galiausiai (tai, rodos, svarbiausias dalykas) konceptualus metateoretizavimas dažnai yra socialinės teorijos plėtojimo prielaidos. Cituojama pagal Ritzer G., 2001, p 14).

Švietimo pokyčiai reiškiasi globalizacijos ir švietimo raidos tendencijomis. Šios permainos rodo egzistencijos sąlygų, švietimo vertybių kaitą visame pasaulyje ir apibrėžia svarbiausius žmonijos (vaikystės) raidos prioritetus. Tačiau be globalizacijos ir švietimo raidos sąlygojamų pokyčių ryškėja papildomos transformacijos, išreiškiančios priešmokyklinio ugdymo vadybos formavimąsi, metakontekstinių orientacijų sklaidą (Kontautienė, 2000; Grigas, 2001; Pozdniak, Liašenko, 2001). Globalizacija socialinėje sferoje veda prie vienintelio – *marginalinio priešmokyklinio švietimo politikos modelio*, skatinančio ne tik globalizaciją, naudingą išrinktiesiems, kiek globalizaciją, suteikiančią geresnes švietimo sąlygas vaikams ir jų (vaikų) socialinę apsaugą.

Naujo institucionalizmo paradigmos požiūriu (Immergut, 1998), priešmokyklinio ugdymo sistema formuojama *institucionalizuotoje* daugiakultūrinėje (suaugusio ir vaiko subkultūros) erdvėje, kurios pagrindas – vaikystės socialinė ir kultūrinė tapatybė⁵⁶ (Bronfenbrenner, 1971; Woodhead, 1990; Corsar, 1997; James, Jenks, Prout, 1990, 1998; Juodaitytė, 1999). Šiame kontekste išsirutulioja fenomenas, kurio savastis gimsta mikroperspektyvos požiūriu. Ji pasireiškia per socialiai apspręstą, tačiau individualią tapatybę, aukštojo sąmoningumo priemonę kūrimui vykdyti.

Tiek Rytų, tiek Vakarų teorijose⁵⁷ nebūta prieštaravimų, aiškinant vaiko vietą visuomenėje. Abi visuomenės sutiko dėl vaiko subordinacinio vaidmens suaugusiųjų atžvilgiu. Nepaisant skirtingų teorinių sąvokų, vaikai buvo matyti kaip ateities suaugusieji („tikri žmonės“, „tikri visuomenės nariai“), retai tuo, kuo jie yra (Juodaitytė, 2002, 2003; Kabašinskaitė, 2002). Naujės institucionalizmo paradigmos sociologijoje atstovai kritikavo ribotą vaiko raidos (kaip proceso, kurio tikslas „nuo nesubrendusio iki suaugusio kompetencijos“) suvokimą. Išryškėjo naujo požiūrio į vaikus poreikis.

Vaikystė atgavo pedagoginį vertingumą ir santykių su kitomis visuomenės grupėmis ir institutais konceptualią „lygybę“ (Mead, 1988, 2002; Gaižutis, 1989; Abramenkova, 1998; Osorina, 2004). Vaikų grupę apibrėžus išskirtinėmis ypatybėmis

⁵⁶ *Vaikystės tapatybė* yra visų pirma sąmoninga veikla, o ne vien jausena. Ji yra vaiko minties ir veiksmo konjunkcija, o sykiu ir savo egzistencinės bei socialinės patirties pavertimas su suaugusiųjų pasaulio išgyvenimo židiniu bei forma. Galiausiai vaikystės tapatybė yra pasiekiamą, o ne nustatoma ar pripažįstama – ji yra sąmoninga veikla ir identifikavimasis su tuo, kas vaikams (kaip socialinei grupei) egzistenciškai svarbiausia. Plačiau apie *tapatybės, savasties* dimensiją – Jarvis P., 2001, *Mokymosi paradoksai*, Kaunas: VDU Švietimo studijų centras, p. 32–43.

⁵⁷ Raidos psichologija yra socialiniuose moksluose vyraujanti vaikystės paradigma. Ji sukūrė „*psichologinį vaiką*“, kuris keliauja apibrėžtais raidos etapais link visiško subrendimo. J. Piaget (1980) ir L. Vygotsky (1982) žmogaus raidos teorijos yra plačiausiai žinomos tiek Rytuose, tiek Vakaruose. J. Piaget *kognityvinės raidos teorija* vaizduoja *vaiką* kaip *neišbaigtą kūrinį*, kuris juda per tam tikras biologiškai apibrėžtas kognityvinės raidos stadijas link suaugusiojo kompetencijos. Čia vaiko ryšys su socialine aplinka yra vienos krypties: *santykije su suaugusiais vaikas yra gavėjas*. L. Broomas (1992) tokį socializacijos tipą pavadino *socializacija „slopinant“*. Skirtingai nuo J. Piaget, kuris pabrėžė individą, psichologas L. Vygotsky vaikų raidą aiškino kaip jų dalyvavimo kolektyve rezultatą. Čia vaiko raidai esminę įtaką turėjo *visuomenė ir kultūra*. Jis reikalavo „vaikams grąžinti vaikystę, atsakyti įpročio matuoti visus vienodu masteliu“. Plačiau apie tai – Vygotsky L.S., 1978, *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

(vaikų subkultūros tradicijos, elgesio motyvacija, savimonės formavimasis), ji įgauna socialinės grupės, substancinio vieneto prasmę (Bourdieu, 1993; Brass, 1996), legitimuoto statuso aspektą, nes vaikai savo tapatumą suvokia atsižvelgdami į santykį su vyraujančia socialine aplinka. Šiuo būdu jie suformuoja individualią savastį.

Ugdymo realybė sudėtinga, visus visuomenės sluoksnius apimanti sistema, skirta naujų visuomenės narių socialinei reprodukcijai (Bitinas, 2000; Kolesnikova, 2001; Michailova, Jusfin, Aleksandrova ir kt., 2006). Todėl priešmokyklinio ugdymo, kaip sistemos, valdymas yra viena iš aktualiausių problemų. Taigi, pasirenkama tyrimo metodologija, adekvati tiriamo objekto orientacijai. Šiuo atveju remiamasi postmodernistinės filosofijos požiūriu į socialinę realybę veikiamos kokybinių tyrimų metodologijos principais – galimybe „interpretuoti socialines prasmes“ ir „diskutuoti apie socialinės realybės prasmę“ (Kardelis, 2005).

Švietimo politikos koncepto struktūros samprata viešojo sektoriaus vadybos paradigmoje. Švietimo politikos teorinis konceptas viešojo sektoriaus modernizavimo procesą plėtoja trimis viešojo sektoriaus vadybos kryptimis – *inovacijų, organizacijos ir personalo*, pažyminčiomis tris integralias administravimo atnaujinimo sudedamąsias dalis. Jų taikymas konkrečioms situacijoms išsamiai keičia viešojo sektoriaus (švietimo organizacijos) strategiją, struktūrą ir kultūrą. Modernizuojant švietimo erdvės administravimą, iki šiol dažniausiai per stipriai imamasi diegti tik kurią nors vieną techninę perspektyvą ir visiškai nekreipiamas dėmesys į darbuotojų potencialą, arba, atliekant organizacinius pertvarkymus, nesiekiami pasinaudoti personalo ir inovacijų vadybos metodais (Thom, Ritz, 2004).

Valstybinių institutų (švietimo) strategijos, struktūros, procesų ir kultūros pasikeitimai yra tie veiksniai, kurie leidžia įdiegti norimą, naują švietimo politikos konceptą, jo valdymą ar realizuoti siekiamus jo pakeitimus. Betarpišką poveikį pokyčiams daro tikslingai diegiami inovacijų vadybos, organizacijų formavimo ir personalo vadybos instrumentai. Kaitos procesas naujoviško viešojo sektoriaus, švietimo politikos valdymo link rutuliuojasi trimis lygiais. Į politikos ir veiklos valdymo lygmenis patenka asmenys, priimančys sprendimus, susijusius su viešuoju sektoriumi, ir galintys patys aktyviai formuoti pokyčius. Tokiu būdu, diegdami švietimo politikos konceptą, padidinsime organizacijų inovacinį lygį, pasieksime, kad valstybinės funkcijos būtų vykdomos lanksčiau, sustiprinsime viešojo sektoriaus darbuotojų motyvaciją, pakils jų kvalifikacija. Mūsų teikiamas siūlymas į viešojo sektoriaus institucijų valdymo ir plėtros praktiką įdiegti šią trijų vadybos elementų kombinaciją pagrįstas sistemiškai ir teoriškai išplėtotomis valdymo organizavimo priemonėmis, todėl valstybinį administravimą (kitaip tariant politikos konceptą) mes suvokiame kaip lanksčią sistemą, į rinką orientuotoje aplinkoje inovacijų plėtra legitimuojančią valstybinę valdžią ir administravimą.

Per pastaruosius metus pamažu pradėjo keistis mūsų visuomenės požiūris į ikimokyklinio / priešmokyklinio ugdymo reikšmę žmogui ir visuomenei. Švietimas tampa vis svarbesnis tarptautinis socialinis reiškiny, dėl to pasaulyje didėja valstybinių institucijų dėmesys švietimui. Priimami ir tobulinami įstatymai, vis daugiau skiriama lėšų, suteikiamos socialinės garantijos, fundamentalusis bei taikomasis švie-

timo ir vadybos mokslas yra neatskiriami dalykai, rengiant švietimo darbuotojus ir formuojant viešojo administravimo srities efektyvumą, lankstumą.

Pasaulio švietimo plėtotę lemia nuolat didėjanti konkurencija. Tai sąlygoja tokie veiksniai:

- šiandieniniai švietimo sistemos rezultatai rodo ne tik šalies švietimo, bet ir mokslo socialinio aprūpinimo ir kitų sričių lygį bei laimėjimus;
- efektyvesnė ugdymo sistema, mokslo ir praktikos integracija;
- švietimui skiriamas didesnis valstybinių organizacijų bei rėmėjų dėmesys.

Visa tai pasiekama Valstybei ir visuomenei keičiant savo požiūrį į švietimą. Didinami reikalavimai švietimo institucijoms, kurios turi perteikti naujovišką požiūrį į švietimo procesų reikšmę, skatinti besimokančios švietimo organizacijos standarto rengimo procesą.

Švietimo politikos sektoriaus veiklos efektyvumo didėjimo galimybės suprantamos visų pirma kaip kokybiškesnių viešųjų paslaugų teikimas tomis pačiomis sąnaudomis (ištekliais). Tai įmanoma, jei:

- didėja paslaugų kiekis, įvairovė bei kokybė, jos teikiamos sparčiau, o organizacijos darbuotojų skaičius lieka tas pats;
- mažėja išteklių ir darbo sąnaudos, paslaugų kiekybinė išraiška nesikeičia, tačiau sutrumpėja paslaugų suteikimo laikas;
- laiku suteikiama tiek pat paslaugų, tik daug geresnės kokybės;
- labai padaugėja paslaugų, o kokybė pagerėja nežymiai padidėjus sąnaudoms.

Švietimo vadybos sektoriaus efektyvumas yra veiksmingas, jei rezultatai atitinka apibrėžtus tikslus, pateisina investicijas, sunaudotus išteklius ir daro realią įtaką vienai arba kitai visuomenės struktūrai. Tai leidžia konceptualiai konstruoti vadybos proceso modelį, kuriant švietimo politikos konceptą.

Aptarus švietimo sektoriaus efektyvumo aspektus, galima teigti, kad efektyvumui itin svarbūs organizaciniai pokyčiai, efektyvumo didinimo techninės inovacijos ir metodai, įvairių struktūrų, piliečių grupių motyvacijos, organizacinė jų elgsena. Efektyvumo didinimo paieškos reikalauja išsamios analizės ir idėjų, kaip valdyti informacinius, technologinius, finansinius ir žmogiškuosius išteklius, planuoti politikos ir vadybos metodų taikymą, koordinuoti viešųjų programų rengimą ir įgyvendinimą. Siekiamos padidinti veiklos efektyvumą švietimo sektoriaus organizacijos taiko įvairius naujosios viešosios vadybos metodus ir techniką, skatina darbuotojų motyvavimą.

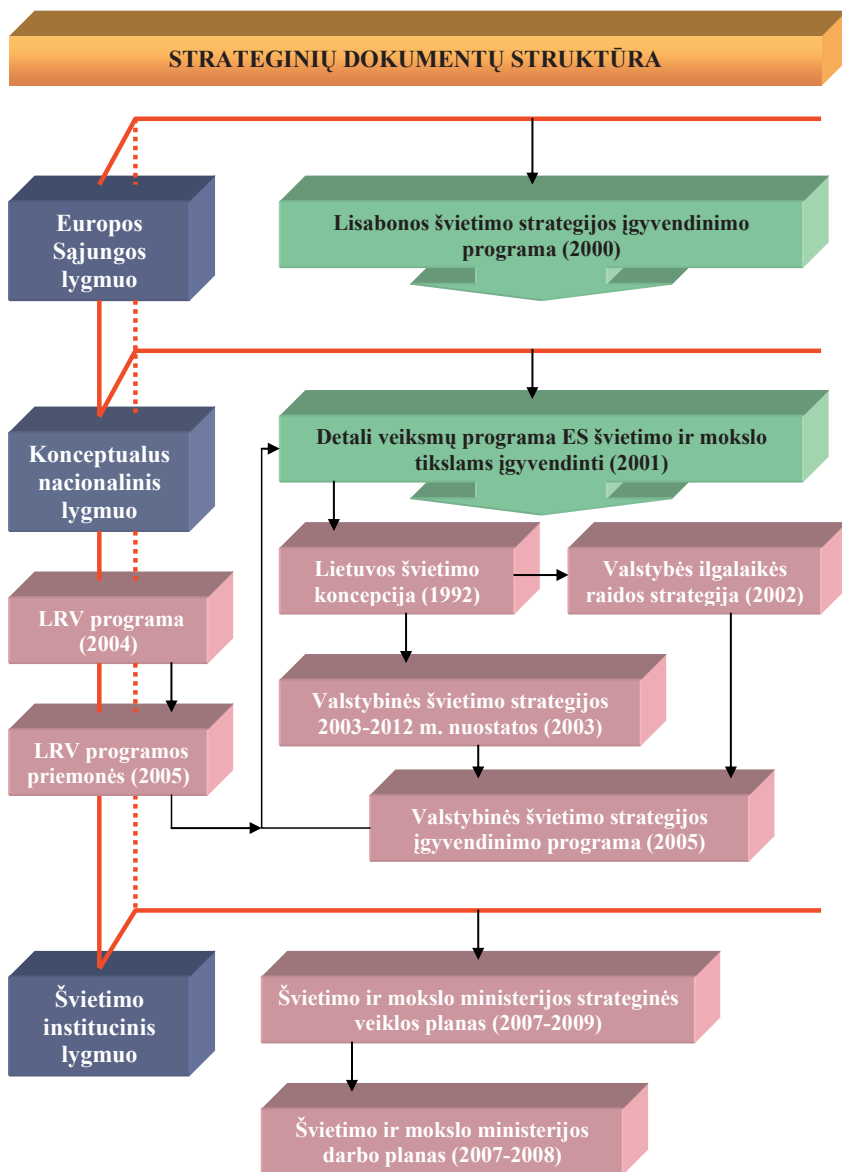
Švietimui tenka svarbus vaidmuo, kuriant atvirą pilietinę visuomenę, stiprinant jos kultūrinę ir ūkinę galias, mažinant socialinę žmonių atskirtį ir skurdą, atkuriant socialinį teisingumą ir solidarumą. Lietuvos Respublikos Švietimo įstatyme (1998 m. redakcija) skelbiama, kad „švietimas – prioritetinga valstybės remiama Lietuvos Respublikos raidos sritis. <...> Švietimas lemia krašto kultūrinę, socialinę bei ekonominę pažangą, stiprina žmonių ir tautų solidarumą, toleranciją, bendradarbiavimą“. Taigi švietimas yra itin svarbi visuomenės raidos sritis – jis lemia visuomenės kompetenciją, jos vertybines orientacijas ir veikia visą valstybės, regionų gyvenimą.

Šiandien valstybei reikalingas nuoseklus strateginis krašto raidos planavimas, reikalingi į ateitį orientuoti politiniai sprendimai, pagrįsti politikos analize ir nuolatinio pilietinio dialogo. Reikalingi patikimi tokių sprendimų priėmimo ir įgyvendinimo mechanizmai – tiek vietos, tiek regiono, tiek valstybės lygmeniu. Per pastarąjį dešimtmetį susiformavo labai aiškios valstybės švietimo politikos nuostatos: Vietos savivaldos įstatymas, Švietimo įstatymas aiškiai reglamentavo steigėjo funkcijas įgyvendinant valstybės švietimo politiką regiono lygmeniu. Kartu su teisinės bazės kaita vyko ir švietimo valdymo strategijos pokyčiai (19 pav.). Sparčių pokyčių būtinybę lėmė išoriniai veiksniai: pasikeitusi politinė situacija, ekonominiai procesai, demografiniai pokyčiai.

2003 metais sutvirtinami teisiniai švietimo pagrindai: priimamas naują valdymo sistemą įteisinantis *Švietimo įstatymas*, koreguojami kiti švietimo srities bei Savivaldos pagrindų ir Valstybės tarnybos įstatymai. Tokiu būdu sudaromos sąlygos:

- formuoti ir įgyvendinti nacionalinę, parlamentinių partijų susitarimu grindžiamą, švietimo politiką;
- formuoti ir įgyvendinti savarankišką savivaldybių bei regionų švietimo politiką, paverčiant ją sudėtine regionų plėtros politikos dalimi;
- efektyviai koordinuoti savivaldybių, apskričių ir valstybės švietimo politikas (*Švietimo gairės*, 2003).

2003 m. Lietuvos Respublikos Seimas patvirtino Valstybės švietimo plėtotes pagrindinius siekius iki 2012 metų. *Lietuvos švietimo plėtotes strategijos nuostatų 2003–2012 m.* projekte nurodoma, kad tolesnę švietimo raidą privalu grįsti požiūriu kaip į brangiausią turtą, vertą deramų investicijų. Pažymima, kad švietimo paskirtis – suteikti asmeniui savarankiško gyvenimo pagrindus ir socialinę kompetenciją bei mokyti gyventi nuolat kintant visuomenei (*Valstybinė Švietimo strategija 2003–2012 m.*, 2003). Atkreiptas dėmesys ir į vaikų sveikatą, psichologinės paramos šeimai ir mokyklai stiprinimo būtinumą. Yra aiškus matymas, kur link švietimas eina, apibrėžtos svarbiausios švietimo plėtotes kryptys, numatytos lėšos švietimo sistemos tobulinimo darbams valstybinei švietimo strategijai įgyvendinti (Navickaitė, 2005). Lietuvos Respublikos Prezidentas išskėlė tolesnės švietimo reformos ilgalaikės strategijos, „praktinės švietimo vizijos“ būtinybę ir sudarė grupę „*Švietimo gairėms*“ parengti. Toks dokumentas ilgainiui turėtų tapti integralia bendros krašto raidos strategijos dalimi. *Strateginių švietimo gairių paskirtis* – nužymėti Lietuvos švietimo politikos prioritetus, tikslus ir uždavinius, numatyti kokiomis priemonėmis, kokiais ištekliais ir per kokį laiką Lietuva išplėtos efektyvią, darnią, visiems prieinamą ir mokymąsi visą gyvenimą laiduojančią švietimo sistemą, paversdama ją savo kultūrinės ir ūkinės galios šaltiniu, nacionalinio saugumo garantu (*Švietimo gairės*, 2003).



19 pav. Lietuvos švietimo sistemos strateginę kaitą reglamentuojantys dokumentai

Svarbu 19 paveiksle atspindimą strategiją palyginti su Europos Sąjungos švietimui keliamais uždaviniais ir 2002 m. patvirtinta Valstybės ilgalaikės raidos strategija. Europos Sąjungos „Detali tolesnio darbo, siekiant įgyvendinti Europos švietimo ir mokymo sistemų tikslus, programa“ numato tris strateginius tikslus: gerinti Europos Sąjungos švietimo ir mokymo sistemų kokybę ir efektyvumą; garantuoti švietimo ir mokymo sistemų prieinamumą visiems; atverti švietimo ir mokymo sistemas

platesniam pasauliui (Cormack, 2002; Davies, Ellison, 2006). Nesunku pastebėti, kad ir Lietuvoje, ir ES akcentuojamos tos pačios vertybės: *kokybė, efektyvumas, prieinamumas ir švietimo sistemų jungtys*.

Valstybės ilgalaikės raidos strategijoje keliami du švietimo tikslai: kurti efektyvią ir darnią, visiems prieinamą ir tęstinę švietimo sistemą, sudarant sąlygas mokytis visą gyvenimą; užtikrinti švietimo sistemos kokybę, integruojantis į bendrąją Europos šalių švietimo erdvę. Strategijų dermė akivaizdi. Švietimas kelia sau kai kurių bendrųjų vertybių puoselėjimo tikslus, tikėdamasis savo pavyzdžiu aktyviai paveikti bendrąją šalies raidą. Šios vertybės – tai efektyvumas, darna, atsakingas valdymas, taiklus finansavimas, racionalus išteklių naudojimas, tęstinumas, socialinis teisingumas, kokybė, atvira pilietinė visuomenė, rinkos ūkis, asmens poreikių tenkinimas (Cormack, 2002; Davies, Ellison, 2006). Visa švietimo strategijos įgyvendinimo programa suskirstyta į penkias strategines kryptis: valdymo tobulinimas; infrastruktūros tobulinimas; paramos tobulinimas; turinio tobulinimas; personalo tobulinimas. Kiekviena kryptis savomis specifinėmis priemonėmis prisideda prie visų strateginių tikslų įgyvendinimo. Efektyvumo ir darnos tikslams labiausiai tarnauja pirmos dvi kryptys, prieinamumo ir socialinio teisingumo tikslams – trys vidurinės kryptys, o kokybės tikslui – dvi paskutinės. Tiesiogiai šios kryptys neskaido švietimo sistemos į grandis, o priešingai – provokuoja visas švietimo grandis bendrai spręsti iškilusius uždavinius.

4.2. Kokybiniai tyrimo metodai

Daugelis novatoriškų švietimo idėjų nebuvo įgyvendintos ne todėl, kad yra nevykusios, bet kad pačiam jų realizavimui užtektinai neskirta dėmesio (Želvytis ir kt., 2003). Politikai įgyvendinti vien politinės valios nepakanka – reikia ir atitinkamų įgūdžių. Kaip tik jų neretai ir trūksta politinių partijų paskirtiems švietimo vadovams. Be to, ir šie, ir profesionalūs švietimo vadovai paprastai dirba tik tam tikrą kadenciją, kuri per trumpa, kad išryškėtų pasiekti ilgalaikės politikos tikslai. Dažnai pasirenkamas paprasčiausias – „iš viršaus į apačią“ – įgyvendinimo būdas.

Švietimo politika negali būti įgyvendinama tiesmukai (Fitz ir kt., 1994; cit. Katiliūtė, 2008). Tradicinis hierarchinis, nuleidimu „iš viršaus į apačią“ paremtas švietimo politikos įgyvendinimo modelis nėra veiksmingas. Vien naujų įstatymų ar normatyvinių dokumentų leidyba neatneš pageidaujamo pokyčių. Sėkmingam politikos įgyvendinimui būtinos ir iniciatyvos „iš apačios“, ir pakankama vidurinėsios bei žemiausios grandžių švietimo vadovų kompetencija, ir politikos aiškinimo bei propagavimo veikla, ir daugelis kitų svarbių komponentų (Taylor ir kt., 1997; cit. Katiliūtė, 2008).

Priešmokyklinio ugdymo sistemos ir pedagoginių procesų vadybos, politikos tyrimo metodologijos problemai spręsti pasitelkiamas veiklos mokslas. Veiklos moks-

lo ištakos siejamos su kritine teorija, kurios autoriai yra vokiečių filosofai Horkheimer, Adorno ir Habermas (Argyris ir kt., 1985). Pastarosios teorijos teiginiai akcentuoja socialinį tyrimą, kuris siekia suvienyti žinias ir veiklą, teoriją ir prakseologiją. Tarp individų skatinama kritinė savirefleksija tam, kad jie galėtų laisvai pasirinkti, ar jiems transformuoti požiūrį į pasaulį, ir kaip jiems tai padaryti. Taigi, metodologinį kritinės refleksijos pagrindą sudaro savirefleksija, kuri leidžia individui transformuoti savivoką ir veikti tam, kad pakeistų pasaulį.

Mokymosi būdas, kurį Argyris ir kt. (1985) vadina dvikilpiu mokymusi, išreiškia esminį veiklos mokslo siekį: išmokyti praktikus, pasitelkus kritinę refleksiją, nuolat keisti savo veiklos modelį ir tokiu būdu tobulėti. Tai aktualu, kai kalbama apie švietimo politikos įgyvendintojų vadybinės kompetencijos vystymą, nes veiklos mokslo akcentuojamas refleksyvus savo veiklos tyrinėjimas neapsiriboja įgytomis naujomis žiniomis, o skatina pokyčius žmogaus vertybių, požiūrių, įsitikinimų lygmenyje.

Veiklos mokslo požiūriu individo veikla paremta tam tikromis taisyklėmis ir asmeninėmis neišreikštomis *veikimo teorijomis* (angl. *theories of action*). Susidūręs su tam tikra veiklos situacija, žmogus vadovaujasi savo veikimo teorijomis, kurios padeda „sukurti“ veiksmą iš įsisavinto įvairių koncepcijų, veiklos schemų bei strategijų repertuaro. Argyris ir kt. (1985) išskiria dviejų tipų veikimo teorijas: idėjinę ir taikomąją. Idėjinė teorija (angl. *espoused theory*) – tai tokia teorija, kurią individas pripažįsta, suvokia ir įsipareigoja laikytis. Tuo tarpu taikomoji teorija – tai realioje individo praktikoje taikoma teorija, kuri dažnai yra neišreikšto žinojimo, t. y. žmogus apie ją nesusimąsto ir nesuvokia, kad jis veikia remdamasis autonomiškais išmoktais modeliais, tuo išlaikydamas savąjį *status quo*. Be to, Argyris ir kt. (1985) akcentuoja, jog dažniausiai žmogaus idėjinė ir taikomoji teorijos nesutampa. Ir toks neatitikimas gali būti išryškintas tik praktikuojant viešąją refleksiją. Refleksyvi taikomosios teorijos išvalga būtina tolimesnei individo veiklai ir kompetencijoms tobulinti.

Šiame disertaciniame tyrime laikomasi ne tik jau aptartos veiklos mokslo metodologinės koncepcijos, bet ir kokybinės turinio (content) *analizės koncepcijos* (Pozdniak, 1996; Šamova, Tretjakova, Kapustin, 2001; Mayring, 2000; cit. Žydžiūnaitė, 2003; Krulecht, Telniuk, 2002; Pring, 2005b; Ponomariov, Smirnov, 2007; Šamova, Davydenko, Kapustin, 2007; Ivanov, 2008): content analizė remiasi sistemišku žingsnių vykdymu: 1) daugkartinio teksto skaitymu; 2) kategorijų bei subkategorijų išskyrimu ir jų pagrindimu iš teksto ekstrahuotais įrodymais; 3) kategorijų, apimančių subkategorijas, interpretavimu.

Kokybinės turinio (content) analizės medžiagą gali sudaryti: tekstas, „gautas“ naudojant įvairias technikas (Mayring, 2000; cit. Žydžiūnaitė, 2003). Šiame tyrime kokybinės turinio (content) analizės medžiaga – priešmokyklinį ugdymą reglamentuojančių teisės dokumentų (N = 13) tekstai. Skiriami šie content analizės, kaip tyrimo procedūros, aspektai (Mayring, 2001; cit. Žydžiūnaitė, 2003): 1) *tekstas „kalba“*: gautuose tekstuose atsispindi žmonių patirtys, nuostatos, jausmai, konkretizuojamas kontekstas; 2) *analizės taisyklės*: teksto turinys turi būti analizuojamas nuosekliai, žingsnis po žingsnio, remiantis konkrečios metodologinės procedūros taisyklėmis

ir dalijant nagrinėjama turinį į analitinius vienetus; 3) *kategorijos / subkategorijos yra content analizės esmė*: tekstas interpretuojamas remiantis iškeltais tyrimo klausimais, į kuriuos atsakoma pasitelkiant suformuluotas kategorijas; 4) *patikimumo (reliabilumo) ir validumo kriterijai*: siekiant išvengti intersubjektyvumo, konkrečios content analizės rezultatai lyginami ir paremiami kitų panašaus tipo studijų, nagrinėjusių adekvatų fenomeną, rezultatais.

Kokybinio tyrimo duomenų analizė: metodika ir logika. Švietimo politikos priešmokyklinio ugdymo sistemai poveikio tyrimas yra sudėtingas ir labai „politiizuotas“ dalykas. Kaip bus vertinamas politikos poveikis, pavyzdžiui, gyvenimo kokybei, priklausys nuo to, kaip interpretuojama „gyvenimo kokybės“ samprata.

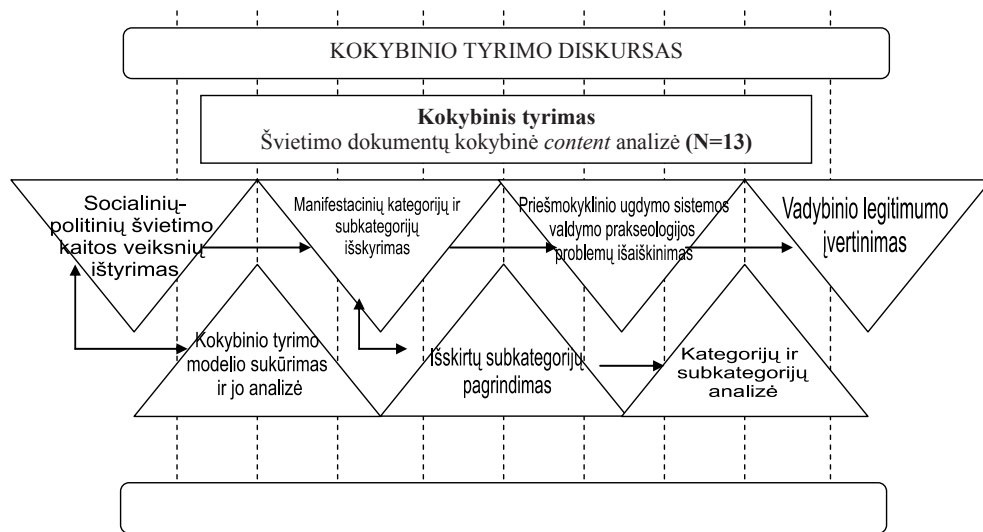
Politikos išėja yra politikos „įeigos“ – lūkesčių, vertybių, įsitikinimų bei kultūros – rezultatas. Politikos padarinių analizė gali priklausyti nuo to, „kieno vežime sėdi“ analitikas. Wilson (1973) suformulavo du dėsnius, paaiškinančius politikos padarinių vertinimo skirtingumą. Pirmasis dėsnis skelbia: jei tyrimą atlieka tie, kurie politiką įgyvendina (arba jų bičiuliai), tai tyrimas parodo, kad ji davė gerų rezultatų; jeigu (kaip skelbia antrasis dėsnis) tyrimą atlieka nepriklausomi analitikai, tai jo rezultatai negatyvūs.

Tyrimuose, kurie atitinka *pirmąjį dėsnį*, naudojamos pačios agentūros duomenimis apie tai, kuo ji užsiima ir ką pasiekia; nagrinėjama laiko atkarpa, kuri maksimaliai užtikrina geidžiamo rezultato pastebėjimo tikimybę; sumažinama kitų kintamųjų, kurie taip pat galėtų paaiškinti stebimą rezultatą, paieška. Tyrimams, kurie atitinka *antrąjį dėsnį*, duomenys renkami nepriklausomai nuo agentūros; nagrinėjama trumpa laiko atkarpa, kuri sumažina geidžiamo rezultato tikimybę arba, jeigu toks rezultatas pasirodo, leidžia jį paaiškinti kaip laikiną reiškinį ir suaktyvinama kitų kintamųjų, kurie taip pat gali paaiškinti stebimą rezultatą, paieška (Wilson, 1973; cit. Parsons, 2001).

Politikos įgyvendinimo vertinimas labiau susijęs su vertybėmis ir negali būti tik faktologinis: skaičiai rodo tai, ką politikai nori matyti. O tai gali reikšti, jog vertinimas yra šališkas. Rossi ir Freeman (1993) tai sieja su vertinimo tyrimų „geležiniu dėsniu“: kuo geresnis vertinamasis tyrimas, tuo mažiau tikimybės, jog bus rasti pozityvūs politikos rezultatai. Kiekybinė politikos poveikio problemai analizė paprasčiausiai gali būti politinio proceso legitimizacijos būdas, realiai nevertinantis politikos ar programos rezultatyvumo. Kai politikos formuotojai naudojami tyrimais išsiaiškinti vykdomos politikos poveikį švietimo kokybei ir kt., jie kartu formuoja kontekstą, kur apibrėžiamos ir konstruojamos problemos. Todėl poveikio vertinimas mus gražina į politinio ciklo pradžią, būtent, į problemos apibrėžimo stadiją. Įvertinimo tikslas – parodyti, kaip tam tikra politika „veikė / neveikė“, davė / nedavė lauktų rezultatų; kartu mėginama argumentuoti tam tikros problemos konstravimo būdą bei valdžios pasirinktos politikos pagrįstumą. Toks vertinimas neišvengiamai susiduria su kitų politinių interesų, tyrinėtojų vertinimais, jiems savo ruožtu mėginant parodyti, jog politika neveikia, ir kartu keliant savo siūlymus, apibrėžimus bei konstruktus. Kiekybinio vertinimo kritikams politinis vertinimo pobūdis reiškia, jog reikalingos „kokybinės“ vertinimo formos, pvz., gilinimasis į teisės aktų tekstus, kuris atsvertų

deformuojantį ir dehumanizuojantį tariamai objektyvių faktų ir skaičių poveikį (Lincoln, Guba, 1985; Parsons, 2001).

Kokybinio tyrimo metodo taikymas tam pačiam tyrimui atlikti lemia vidinio ir išorinio validumo užtikrinimą: a) visaverčiai atskleidžiami esminiai tiriamo fenomeno bruožai, nes didesnė duomenų apimtis (vidinis validumas); b) rezultatų apibendrinimas yra objektyvesnis (išorinis validumas) (Calfee, 1999; cit. Žydžiūnaitė, 2003). Šiame disertaciniame darbe duomenų analizė atlikta nuosekliai taikant strategijas, pateiktas loginėje tyrimo schemoje (modelyje) (20 pav.).



20 pav. Loginė tyrimo duomenų apdorojimo schema (modelis, Neifachas, 2007)

Apibendrinant galima teigti:

- Teorinio tyrimo eigoje išvėlta metodologinė priešmokyklinio ugdymo sistemos politikos konteksto įgyvendinimo požymių atpažinimo problema, tai yra literatūroje neaptikta, kokie požymiai rodo švietimo politiką esant sėkmingai įgyvendintą, arba priešingai, ku remiantis galima teigti, kad švietimo politika nėra įgyvendinta.
- Sprandžiama metodologinė problema, teoriškai pagrindžianti priešmokyklinio ugdymo sistemos ir pedagoginių procesų vadybos kontekstualizavimą.

5. PRIEŠMOKYKLINIO UGDYMO SISTEMOS VALDYMO FUNKCIJŲ RAIŠKOS EMPIRINIS TYRIMAS

5.1. Priėsmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijų kontekstualizavimasis Lietuvos Respublikos švietimo dokumentuose

Spartūs švietimo pokyčiai ir visaapimanti politinių sistemų pertvarka, kai naujai susiformavusios vertybės susiduria su teisėtumo, perimamumo problemomis ir kartu su didžiuliu poreikiu modernizuoti švietimo sistemos posistemes, stipriai veikia švietimo politikos ir reformos pobūdį, jos eigą. Priėsmokyklinio ugdymo sistemos valdymo kokybės užtikrinimo aktualumą sąlygojo iššūkiai, kylantys nacionaliniame, europiniame kontekste. Vieni iš labiausiai priėsmokyklinio amžiaus vaikų ugdymo kaitą spartinančių veiksnių – tai žinių visuomenės reikalavimai mokymosi visą gyvenimą kontekste, priėsmokyklinio ugdymo tapsmas visuotiniu, augantys reikalavimai priėsmokyklinio ugdymo prieinamumui ir valdymo proceso skaidrumui, valstybinio švietimo politikos sektoriaus modelis. *Priėsmokyklinio ugdymo sistemos valdymo kokybei užtikrinti itin svarbus yra nacionalinis kontekstas*, sąlygojantis valdymo funkcijos bendrą supratimą ir švietimo politikos tarpusavio sąveiką.

Švietimo sistemos valdymo reformų procesas ir administravimo valdymo modelio pokytis į *decentralizuotą valdymą* keičia švietimo institucijų veiklos pobūdį ir paslaugų sistemą. Spartūs švietimo pokyčiai *ir teisinių dokumentų pertvarka* reikalauja greito administracinių gebėjimų vystymo, siekiant sėkmingai įgyvendinti integracijos keliamus reikalavimus. Fundamentalūs pokyčiai reikalauja esminių valstybės tarnautojų elgsenos ir kompetencijos kaitos, kuri gali apimti švietimo politikos rekomendacijas, žmogiškųjų išteklių valdymą, bendradarbiavimą su įvairiomis interesų grupėmis (tėvai, pedagogai, vaikai), edukacinių paslaugų teikimą ir vertinimą (Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos, 2003).

Pagrindinis Lietuvos švietimo sistemos *strateginio valdymo tikslas* priėsmokyklinio ugdymo atžvilgiu yra *sukurti jos funkcionavimui palankią erdvę*, kuri skatintų užtikrinti lygias mokymosi starto galimybes vaikams, taip siekdama *pagerinti* posistemės *veiksmingumą* ir *prieinamumą*. Tačiau, *analizuojant* teisės aktus ir priėsmokyklinio ugdymo tinklo būklę *Lietuvoje*, nagrinėjant priėsmokyklinio ugdymo funkcijas ir jų įgyvendinimą strateginių kryptių pagrindu, *ryškėja* priėsmokyklinio ugdymo *politikos prieštaravimai*. Priėsmokyklinis ugdymas bei jo organizavimas Lietuvoje reglamentuojamas Švietimo įstatyme (2003 06 17). Remiantis Švietimo ir mokslo ministerijos norminiais aktais, už šią ugdymo įstaigų plėtrą, aprūpinimą atsakingos savivaldybės ir kiti steigėjai, bet jų prioritetai gerokai atsilieka nuo valstybės politikos. Tai rodo tas faktas, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigos iki šiol vis dar uždaromos, tačiau Lietuvoje *nėra*

parengtos priešmokyklinio ugdymo valdymo strategijos, pagrindinė priešmokyklinio ugdymo *veikla nukreipta į formalųjį ugdymą*, kaip numatyta teisiniuose dokumentuose, *neintegruojamos vyriausybės švietimo ir socialinės programos*. Lietuvos švietimo politikos *strategija nesuformuoja* reikiamo *pagrindo* posistemėi *veiksmingai funkcionuoti*, veiklos rezultatams vertinti. Taigi, *sąsaja tarp priešmokyklinio ugdymo valdymo sistemos funkcijų* raiškos ir *strateginių švietimo politikos krypčių* (tikslų ir uždavinių) *labai silpna*.

Vientisa visą gyvenimą trunkančio švietimo erdvė kuriama iš viena su kita dariniai susietų švietimo sistemos pakopų. Priešmokyklinis ugdymas suvokiamas kaip „ikimokyklinio ugdymo tąsa, tačiau turinti kokybiškai naujų (ypač pabrėžiama *vertybinės savasties problema*, priskiriant vaikystei kaip socialinei, kultūrinei, antropocentrinei bei pedagoginei kategorijai egzistencinę ir kultūrinę prasmę), specifškų tikslų ir uždavinių bei sudaranti lygias galimybes sėkmingai rengtis mokyklai įvairių poreikių vaikams, skirtingai ugdytiems šeimose ir ikimokyklinėse įstaigose“ (LR Švietimo įstatymas, 2003). Tokia vienerius vaiko gyvenimo metus trunkančio priešmokyklinio ugdymo paskirtis. Ji nusako kokybės turinį („tekstą“), dėl kurio yra susitarę paslaugų vartotojai (vaikai, tėvai, visuomenė), profesionalai (pedagogai, vadovai, strategai), politikai (įvairių lygmenų). Bet susitarimo *tekstą* (turinį) lemia *kontekstas*: nūdienos ir ateities *iššūki*ai mūsų visuomenei, *strateginiai švietimo uždaviniai, siekiai*. Todėl deklaruojama, jog priešmokyklinis ugdymas laiduoja mokymosi visą gyvenimą galimybes; sudaro salygas visiems vaikams gauti kokybiškas švietimo paslaugas; švietimo posistemė atvira pokyčiams, vykstantiems pasaulyje ir šalyje; švietimo organizacija – besimokanti organizacija. Tai esminės švietimo politikos strategijos dimensijos, nusakančios ES švietimo plėtotės uždavinius, tampančios privalomomis ir Lietuvos švietimo kaitai. Jų raiška akivaizdi Lietuvos švietimo plėtotės strateginėse nuostatose. Ar šios manifestacijos sudaro prielaidas priešmokyklinio ugdymo valdymo sistemos funkcijų raiškai?

Pastaruoju metu akademinėse publikacijose neskiriama pakankamai dėmesio priešmokyklinių ugdymo įstaigų plėtros politikai ir moksliniam jos pagrindimui. Jucevičienės sudarytoje monografijoje „Lyginamoji edukologija“ (1997) Večkienė ir Valevičienė, remdamosi užsienio šalių moksliniais tyrimais, išryškina ikimokyklinio ugdymo reikšmę vaikų pažintinių gebėjimų plėtotei, jų pasiekimams švietimo sistemoje. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo svarbą socialiniams įgūdžiams įgyti nagrinėja Juodaitytė (2003), Kiškienė (2005). Šių įgūdžių reikšmę vaikams iš socialinės rizikos šeimų pabrėžia Motiečienė (2005), o Saviščevienė (cit. Purvanckienė, 2005) daro išvadą, kad „Ikimokyklinės įstaigos yra atsakingos už vaiko socializaciją ir kokybišką gyvenimą bei ugdymą“ (2005, p. 133). Vis dėlto *dažniausiai nagrinėjamas priešmokyklinio ugdymo turinys, programos, priemonės, praktinis jų taikymas*. Tai matyti tiek iš pripažintų autorių darbų (Monkevičienė, 2001; Juodaitytė, 2002), tiek iš konferencijų medžiagos.

Švietimo ir mokslo ministerijos *norminiuose aktuose* taip pat *daugiausia reglamentuojami ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo tiks-*

lai, programos, priemonės, pedagogų kvalifikacija, organizavimo tvarka ir modeliai (pvz.: Ikimokyklinio ugdymo programų kriterijų aprašas, 2005; Priešmokyklinio ugdymo organizavimo modelių aprašas, 2003; Priešmokyklinio ugdymo organizavimo tvarkos aprašas, 2005). Teiginių apie ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo plėtotę galima rasti daugelyje strateginių dokumentų: Valstybinėje ilgalaikėje raidos strategijoje (Lietuvos Respublikos Seimo nutarimas, 2002), Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatose (2003), Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2004–2008 metų programos priemonių įgyvendinimo plane (2005). *Valstybės politika apsiriboja edukacine priešmokyklinio ugdymo sistemos funkcija. Mažai kalbama apie svarbią socialinę funkciją*, atsižvelgiama tik pripažinimu, kad pedagogiškai apleistiems vaikams reikalingas visuomeninis priešmokyklinis ugdymas sėkmingam vėlesniam jų mokymuisi. Iki šiol *neaišku, kokių konceptualių pagrindimų paremti šie švietimo politikos teiginiai*. Akivaizdu didelis *atotrūkis tarp valstybės politikos nuostatų priešmokyklinio ugdymo srityje bei jų įgyvendinimo savivaldybių lygmeniu*. Trūksta išsamios priešmokyklinio ugdymo būklės ir funkcijų analizės bei mokslinio pagrindimo tolesnei priešmokyklinio ugdymo plėtrai. Analizuojant šias strategijas ir planus, susidaro įspūdis, kad šioje srityje nėra problemų, tačiau kalbantis su ikimokyklinio, priešmokyklinio amžiaus vaikų tėvais, atrodo kitaip: visų pirma jie pabrėžia, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigose trūksta vietų. Tuo tarpu iš pokalbių su savivaldybių politikais ar tarnautojais visiškai nematyti nusiteikimo plėsti priešmokyklinio ugdymo įstaigų tinklą.

Priešmokyklinio ugdymo sistemos teisinis pagrindas kaip nacionalinės švietimo sistemos veiksnys. Priešmokyklinio ugdymo sistema, kaip švietimo vadybos mokslo tyrimo objektas, pastaruoju metu nagrinėjama įvairiausiais aspektais. Keitėsi jos samprata, mokslininkų ir praktikų požiūris į vykstančius procesus, organizacines formas bei struktūras, valdymo būdus ir kt. Šiems pokyčiams ypatingą įtaką turi politikos (teisinės problemos pobūdis) ir mąstymo rekonstrukciniai procesai, socialinių bei ekonominių ryšių kaita. Pereinant iš reprodukcinio į interpretacinį mąstymą, ypač didelės reikšmės įgyja gebėjimai suvokti priešmokyklinio ugdymo sistemos poziciją švietimo politikos erdvėje. Ši veikla yra konceptuali ir metodologinio pobūdžio. Ji nurodo ne tik metodus ir technikas, bet ir standartus bei jų taikymo principus. Išsakyta pozicija užčiuopia svarbią metodologinę prieigą, *deskriptyvinę analizę*, kuri gretinama su *deskriptyvinių sprendimų teorija (logiškai suderinamų aprašančių teiginių aibė)* (Bower, 2002). Deskriptyvinės teorijos, modeliai ir koncepcinės sistemos nustato priežastingumo dėsningumus, validumą⁵⁸.

Į švietimo dokumentų analizės metodologiją gali būti žvelgiama kaip į konceptą, kuris atspindi informaciją apie politikos problemas, politikos veiksmingumą, laukiamus politikos rezultatus. Politikos problema – tai neįgyvendinta vertybė arba galimybė jai pagerėti, kuri, kad ir kaip apibrėžtume, gali būti įgyvendinta viešais

⁵⁸ Thomas D. Cook ir Donald T. Campbell, *Quasi-Experimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings* (Boston, MA: Houghton Mifflin, 1979); William R. Shadich, Thomas D. Cook ir Donald T. Campbell, *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalised Inference* (Boston, MA: Houghton Mifflin, 2002).

veiksmams⁵⁹. Priešmokyklinio ugdymo teisinio pagrindo analizė yra daugiadisciplininio tyrimo procesas, nukreiptas į informacijos, vertingos politikai suprasti ir tobulinti, kūrimą, kritišką jos vertinimą bei perdavimą.

Priešmokyklinio ugdymo sistemos palaikymas, veikimas ir sklaida (vaikystės kultūros, socialinės gerovės politika) tebėra išimtinė Valstybės švietimo sistemos kompetencija. Decentralizacijos ir integracijos procesai švietimo sistemos veikloje jau yra peržengę tarpusavio švietimo sistemos posistemų bendradarbiavimo ir susitarimų ribą – švietimo įstatyminės bazės pagrindu įkurtos ir realiai funkcionuoja priešmokyklinio ugdymo institucijos, įgyvendinančios bendras atitinkamų ugdymo veiklos sričių politikas arba užtikrinančios nacionalinių funkcinių bei sektoriinių (vaikų socialinės globos kryptis) politikų suderinimą, jų esminių principų, tikslų ir priemonių vieningumą. Vadinasi, dalis švietimo srities nacionalinių vyriausybinių prerogatyvų negrįžtamai deleguotos Švietimo sistemos (priešmokyklinio ugdymo) institucijoms, o pastarosios deleguotų prerogatyvų ribose savarankiškai priima privalomus įgyvendinti sprendimus.

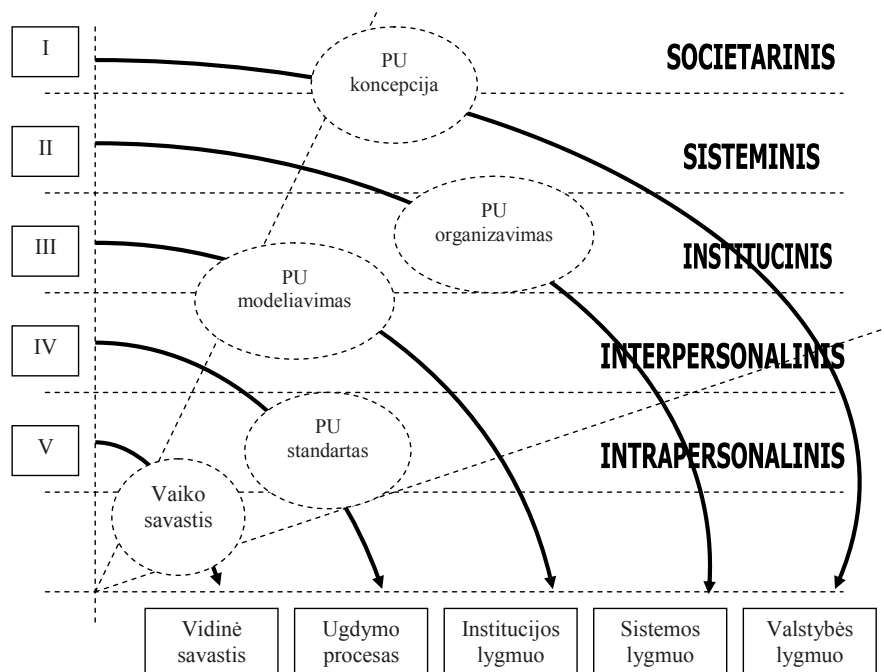
Priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijų teorinis pagrindas. Priešmokyklinio ugdymo sistemos funkcijos yra trijų tipų. Pirmoji, *išskirtinė funkcija* suteikta sritims, kuriose švietimo posistemė turi išskirtinę (vaikų ugdymo organizavimo) teisę nustatyti priešmokyklinio amžiaus vaikų teisės bei pareigų normas. Taigi, posistemė čia veikia tik Švietimo sistemos įgaliota. Tokios sritys – minėtoji bendroji vaikų ugdymo politika, socialinių edukacinių išteklių reguliavimas, vidaus ugdymo aplinkos kūrimas ir funkcionavimas.

Antra, *mišri*, arba *bendra funkcija*, galioja sritims, kuriose švietimo posistemės institucijos gali priimti teisinius sprendimus tokiu lygiu, koku tos veikimo šakos nereglamentuoja Švietimo sistemos institucijoms suteikta funkcija. Savo ruožtu, švietimo posistemės institucijų sprendimai čia turi atitikti subsidarumo ir proporcingumo kriterijus. Tokios sritys – dauguma tradiciškai reglamentuojamų socialinės ir edukacinės veiklos krypčių. Subsidarumas – tai principas, pagal kurį sistema nesiima veiksmų (išskyrus sritis, kurioms ji turi išimtinę funkciją), jei sprendimas nacionaliniu, regioniniu ar vietiniu lygiu bus veiksmingesnis. Sistemos teisinės galios riboja proporcingumo ir būtinumo principai, pagal kuriuos tų institucijų veiksmai neturi viršyti mastų, būtinų sistemos ar posistemės steigimo sutarties tikslams pasiekti. Subsidarumas – esminis ES valdymo principas, kuriuo remiantis sprendimai priimami kuo arčiau jų įgyvendinimo vietos, tai yra žemiausių kompetentingų valdymo lygmenų. Vadovaujantis šiuo principu, persikirstomos valdymo lygmenų funkcijos. Šiuo metu kiekviena švietimo posistemė skirtingai sprendžia decentralizavimo problemas.

Trečia, *papildančioji funkcija*, Švietimo sistemos institucijoms suteikta srityse, kuriose jos apsiriboja veiksmis, papildančiais arba paremiančiais Valstybės švietimo sistemos veiksmus. Kitaip tariant, šiose srityse teisinė iniciatyva ir galia dažniausiai lieka Valstybės ministerijų rankose. Tokios veikimo šakos – tai švietimo politika, kultūra, ekonominė ir socialinė sanglauda.

⁵⁹ Charles O. Jones, *An Introduction to the Study of Public Policy*, 2d ed. (North Scituate, MA: Duxbury Press, 1977), p. 15; ir David Dery, *Problem Definition in Policy Analysis* (Lawrence: University of Kansas Press, 1984); Bower J.A. *Descriptive Decision Theory*, Boston, MA: Houghton Mifflin, 2002, p. 104.

Apibrėžtųjų funkcijų laikymosi kontrolė vykdoma, pirma, politiniu būdu, t. y. tiek pačios švietimo institucijos siekia neviršyti joms suteiktos kompetencijos, tiek Švietimo ministerija kontroliuoja tas ribas; antra, teisminės kontrolės būdu – ją atlieka Teismas, stebintis ir užtikrinantis Vyriausybės bei Švietimo ministerijos steigimo sutarčių, įstatymų reikalavimų vykdymą ir sprendžiantis visų švietimo subjektų jurisdikcinius ginčus.



21 pav. Priešmokyklinio ugdymo, kaip sistemos, funkcijų modelis

Visuomenės branda, socialinės, ekonominės, kultūrinės sąlygos kuria aplinką, kuri formuoja priešmokyklinio vaikų ugdymo realizavimo strateginius kelius, formas bei plėtros prioritetus (21 pav.). Iš paveikslo matyti, kad makrolygio sąlygos formuoja universaliąsias nuostatas dėl vaikų ugdymo formų, galimybių jas plėtoti ir realių vyriausybės bei nevyriausybinų organizacijų veiksmų šioje srityje. Šeimų gyvenimo sąlygos išryškina vaikų ugdymo formų įvairovės ir jų turinio poreikius mikrolygiu. Makrolygio nuostatų bei veiksmų atitikimas mikrolygyje susiklosčiusius poreikių dėl vaikų ugdymo formų ir turinio iš esmės reikštų idealų variantą (priešmokyklinio ugdymo sistema).

Organizuojant visuotinę priešmokyklinį ugdymą, laiduojamos lygios starto galimybės visiems vaikams (įsitraukiama į nenutrūkstamo žmogaus ugdymo(si) socialinius-educacinius projektus), ryškėja edukacinių modelių įvairovė, kuriama nauja, neformali aplinka, stiprinamas „natūralaus“ vaiko įvaizdis, atsisakoma „adapto“ – funkcinio vaiko sampratos. Įsivyravusios naujos vaiko, kaip bręstančio ir

nuolat besikeičiančio žmogaus, edukacinės idėjos jo pažinimo procesus daro labiau sudėtingus. Atsiranda nauja priešmokyklinės vaikystės, kaip socialinio-edukacinio fenomeno, pažinimo metodologija (integracinė-tarpdisciplininė). Vaikų priešmokyklinio ugdymo formų prioritetai pirmiausia atsispindi visuomenėje susiformavusias nuostatas ir elgsenos stereotipus dėl paramos šeimai, brandinančiai vaiką mokyklai.

Priešmokyklinio ugdymo *institucijos sustiprėjo kaip organizacijos*, teikiančios visuomenei ir jos bendruomenės grupėms kokybiškas suaugusiųjų švietimo ir vaikų ugdymo paslaugas. Todėl siekiama, kad šios įstaigos būtų patrauklios tiek tėvams, tiek ir jų vaikams. Plėtojamos sociokultūrinės priešmokyklinio ugdymo įstaigų funkcijos bendruomenės teritorijoje ir *taikomi naujausi valdymo principai*. Šiuo pagrindu priešmokyklinio ugdymo sistema tampa lemianti bendruosius rinkos ekonomikos suponuotus socialinius-edukacinius procesus ir ne tik lanksčiai į juos atliepia, bet ir atsinaujina kartu su jais.

Priešmokyklinio ugdymo laimėjimai atsispindi naujame Europos Sąjungos šalių socialinės politikos (vaikų, moterų, šeimos) kontekste ir švietimo conceptualiuose dokumentuose. Priešmokyklinis ugdymas tampa svarbus tiek politiniu, tiek socialiniu požiūriu. Priešmokyklinio ugdymo institucijos lygiomis teisėmis su visomis kitomis švietimo institucijomis dalyvauja kurdamos žmogaus nuolatinio mokymosi bei vaikų humanistinio ugdymo ideologiją visuomenėje (plėtojamas edukacinis pliuralizmas vaikų ugdymo srityse). Priešmokyklinio ugdymo sistemos veiksmingumas grindžiamas orientavimusi į „naująjį mąstymą“. Svarbiausias jo bruožas – multivariantiškumas ir universalumas (polifunkcinė erdvė).

*Tyrimo rezultatai: priešmokyklinio ugdymo valdymo sistemos funkcijų kontekstualizavimas kaip Lietuvos švietimo politikos strateginio valdymo kontekstas. Kokybinės turinio (content) analizės medžiagą gali sudaryti įvairiomis technikomomis „gautas“ tekstas. Šiame tyrime kokybinės turinio (content) analizės medžiaga – priešmokyklinį ugdymą reglamentuojančių teisės dokumentų tekstai (N = 13). Skiriami tokie content analizės, kaip tyrimo procedūros, aspektai: 1) *tekstas „kalba“*: gautuose tekstuose atsispindi žmonių patirtys, nuostatos, jausmai, konkretizuojamas kontekstas; 2) *analizės taisyklės*: teksto turinys turi būti analizuojamas nuosekliai, žingsnis po žingsnio, remiantis konkrečios metodologinės procedūros taisyklėmis ir dalijant nagrinėjamą turinį į analitinius vienetus; 3) *kategorijos / subkategorijos yra content analizės esmė*: teksto interpretavimas vyksta remiantis iškeltais tyrimo klausimais, į kuriuos atsakoma pasitelkiant suformuluotas kategorijas; 4) *patikimumo (reliabilumo) ir validumo kriterijai*: siekiant išvengti intersubjektyvumo, konkrečios content analizės rezultatai turi būti lyginami ir paremiami kitų panašaus tipo studijų, nagrinėjusių adekvatų fenomeną, rezultatais.*

Siekiant priešmokyklinio ugdymo valdymo sistemos funkcijų raišką tirti socio-edukaciniu požiūriu, reikia įvertinti, kaip ji atitinka Lietuvos švietimo politikos strateginių kryptių tendencijas. Tyrimui ieškota modelio, kuris integruotų priešmokyklinio ugdymo / valdymo sistemos funkcijų raiškos charakteristikas švietimo politikos strateginio valdymo kryptyse, atskleistų švietimo politikos įgyvendinimo kriterijus bei indikatorius. Pasirinktas modelis (21 pav., p. 120), kuris visus priešmokyklinio

ugdymo sistemos ir Lietuvos švietimo darbą reglamentuojančius teisės dokumentus (N = 13) sujungia į vieną bendrą sistemą. LR švietimo dokumentai buvo suskirstyti į tris pagrindines grupes pagal jų turinį:

- *societarinio* (valstybės) ir *sistemos lygmens* (3 lentelė) konceptualūs švietimo dokumentai, kuriuose aptariamos bendros priešmokyklinio ugdymo konceptualizavimo dimensijos;
- *institucinio lygmens* (4 lentelė) – priešmokyklinio ugdymo organizavimo institucijų lygmenyje dimensijos;
- *proceso lygmens* (5 lentelė) – priešmokyklinio ugdymo proceso organizavimo dimensijos.

Grindžiami kriterijai (*societarinis, sisteminis, institucinis, interpersonalinis, intrapersonalinis*) yra universalūs, tinkantys daugelio šalių švietimo politikos įgyvendinimui tirti. Indikatoriai formuluojami tikslingai, atsižvelgiant į Lietuvos kontekstą bei siekiant įvertinti, kiek priešmokyklinio ugdymo valdymo prakseologija atliepia konceptualias švietimo politikos tendencijas (strategines kryptis). Susipažinus su atrinktų šaltinių formuluotėmis, buvo parinktos kokybinės kategorijos, kurios yra susiję su priešmokyklinio ugdymo sistemos veiklos modeliu, jos nuostatų, teiginių ir veiksmų orientavimu. Kur buvo galima, kiekvienas reikšminis žodis buvo pateikiamas dviem poliariniais variantais – vienu, išreiškiančiu orientavimąsi į bendras Europos švietimo dimensijas, ir kitu, išreiškiančiu orientavimąsi į nacionalinį švietimo sistemos lygmenį, esmines dimensijas bei ypatybes.

Kokybinis tyrimas leidžia atskleisti priešmokyklinio ugdymo valdymo dinamiką *societariniam* (valstybės) / *sisteminiam* lygmenyje (3 lentelė). Atlikus teisės dokumentų kokybinę content analizę, išskirtos 3 kokybinės kategorijos, kurios dar buvo suskirstytos į 9 subkategorijas. Tyrimo rezultatus lyginant su pagrindiniais siekais, galima nustatyti, į kurį siekį švietimo politikai reikėtų kreipti daugiausiai dėmesio, kad iki 2012 m. situacija pasikeistų ir būtų pasiektas numatytas priešmokyklinio ugdymo plėtros rezultatas. Strateginėse nuostatose (2003) viena iš priešmokyklinio ugdymo valdymo sistemos plėtotės efektyvumo ir darnos užtikrinimo priemonių akcentuoja, jog išplečiamas priešmokyklinio ugdymo institucijų savarankiškumas (pvz., „švietimo politika apima posistemų plėtros planavimą“ (26), „atsižvelgiama į posistemės imanentiškumą (specifiką)“ (20), „suteikiama daugiau galių švietimo institucijoms derinti savo veiksmus su švietimo politikos nuostatomis“ (8)) bei įtvirtinamas realus finansinis savarankiškumas, o kokybinio tyrimo rezultatas rodo priešingą tendenciją: *priešmokyklinio ugdymo institucijų savarankiškumas egzistuoja tik teoriškai, praktiškai centrinė valdžia turi galimybę paveikti galutinius sprendimus.*

**Priešmokyklinio ugdymo valdymo societarinis (valstybinis) /
sisteminiis kontekstai**

Nr.	Švietimo politikos strategijos lygmuo	Teisės aktai	Kategorijos	Skaičiai	Subkategorijos	Skaičiai	Tekstai
1	Societarinis (valstybinis) / sisteminiis kontekstas	Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos LR Seimo 2003 m. liepos 4 d. nutarimas Nr. IX-1700	Strateginis planavimas	60	Priešmokyklinio ugdymo strategija	26	<i>švietimo politika apima švietimo sistemos posistemų plėtros strateginį planavimą</i>
		Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas 2003 m. birželio 17 d. Nr. IX-1630			Decentralizacija kaip orientavimasis į imanentiškumą (specifiką)	20	<i>decentralizacija leidžia atsižvelgti į posistemės imanentiškumą (specifiką) ir prisitaikyti prie jos</i>
		Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo 2007–2012 metų plėtros programa LR Vyriausybės nutarimas 2007 m. rugsėjo 19 d. nutarimo Nr. 1057			Decentralizacija kaip įgalinimo, misijos įgyvendinimo galimybė	8	<i>būtina suteikti daugiau galių švietimo institucijoms, derinti švietimo tikslus, uždavinius prie nacionalinės politikos nuostatų</i>
					Decentralizacija kaip efektyvesnis išteklių panaudojimas	6	<i>sėkmingesnis, efektyvesnis švietimo sistemos išteklių panaudojimas</i>
		Priešmokyklinio ugdymo koncepcija LR švietimo ir mokslo ministro 2000 m. lapkričio 9 d. įsakymas Nr. 1374	Priešmokyklinio ugdymo tikslų įgyvendinimo sistema	38	Tikslų realumas	15	<i>piešmokykliniame ugdyme labai svarbūs tikslai, kurie turi būti realūs, išskirti ir siekiami</i>
					Tikslų ryšys su raida, jų išskilimas	12	<i>priešmokyklinio ugdymo reiškinys apima raidos tikslus bei veiksmus, siekiant tuos tikslus</i>
					Tikslų įgyvendinimas ir vertinimas	11	<i>priešmokyklinis ugdymas suprantamas kaip siektinas tikslas, kuris yra įgyvendinamas tam tikrais etapais</i>
		Vaiko gerovės valstybės politikos koncepcija LR Seimo 2003 m. gegužės 20 d. nutarimas Nr. IX-1569	Vertybės kaip priešmokyklinio ugdymo aspektas	11	Vertybių įgyvendinimas švietimo politikoje	5	<i>politika formuojama vadovaujantis vaikystės vertybėmis</i>
					Vertybinės nuostatos priešmokyklinio ugdymo tiksluose	6	<i>tikslų, pagrįstų vaikystės vertybinėmis nuostatomis, formulavimas</i>

Strateginėse nuostatose (2003) teigiama, kad, veiksmingai ir darniai švietimo sistamai kurti, reformuojamas švietimo finansavimas, kurio išdava – padidintas ugdytinių mobilumas, renkantis įvairių švietimo institucijų tipus, nes laikomasi principo – priešmokyklinio ugdymo institucija privalo būti atvira ir prieinama visiems joje ugdytis pageidaujantiems vaikams. Tačiau *kokybinio tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad situacija probleminė, nes priešmokyklinio ugdymo „grupės krepšelis“ (fiksuotas finansavimas kiekvienam vaikui ugdytiniui) formuoja neteisingą valstybinių švietimo institucijų įvaizdį* – finansavimo formų įvairovė nesudaro realios galimybės ugdytinių tėvams pasirinkti norimą švietimo instituciją.

Siekiant plėtoti socialiai teisingą švietimo sistemą, Strateginėse nuostatose (2003) numatoma laiduoti lygias mokymosi starto galimybes (pvz., *„priešmokyklinis ugdymas suprantamas kaip siektinas tikslas, kuris yra įgyvendinamas tam tikrais etapais“ (11)*), sukurti ir išplėtoti visuotinio priešmokyklinio ugdymo sistemą, ikimokyklinį ugdymą visų pirma atverti socialinę atskirtį patiriantiems ir socialinės rizikos šeimų vaikams, tačiau *tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad socialiai apleistų šeimų vaikai dažniausiai į mokyklą ateina nepasirengę. Todėl jiems sunku pasivyti savo bendraamžius, o tai leidžia manyti, jog visuotinio priešmokyklinio ugdymo sistema, turinti padėti išspręsti tokias problemas, neveikia.*

Strateginėse nuostatose (2003) nustatyta, kad švietimo politika turi remtis visos visuomenės vertybėmis (pvz., *ugdymo politika formuojama vadovaujantis vaikystės vertybėmis (5)*), kad priešmokyklinio ugdymo ir vaiko gerovės valstybės koncepcijos akcentuoja vaikystės vertybių fundamentalumą ir realumą (pvz., *tikslai, pagrįsti vaikystės vertybinėmis nuostatomis (6)*). Tai išskirtinis postmodernios visuomenės bruožas – bandymas suvokti sudėtingos socialinės, psichinės bei kultūrinės sąveikos su aplinka turinį, formas ir jas rekonstruoti bendroje visuomenės kultūros socialinių vertybių sampratoje. Tačiau *kokybinio tyrimo rezultatai leidžia teigti, jog šiandien pastebimas menkas domėjimasis vaikų bendruomene kaip tam tikros rūšies socialine organizacija, nesigilinama, kaip ir kokią socialinį patyrimą vaikai įgyja, kaip ir kokių vaidmenų pagrindu joje adaptuojasi.* Tokiu būdu išelminuojamos vaiko socialinio dalyvavimo galimybės, neanalizuojama vaiko sąveika su kultūra ir kultūros sąveika su vaiku. Vaikas tampa simboliniu, ribotų socialinių, kultūrinių galimybių asmeniu, nepajėgiu sąveikauti su kultūra plačiąja prasme.

Valstybė užtikrina, kad priešmokyklinio ugdymo įgijimas būtų griežtai kontroliuojamas. Bet tyrimo rezultatai leidžia diagnozuoti tendenciją, jog Lietuvoje *neužtikrinamos lygios starto galimybės.* Ši tendencija nėra ryški, tačiau neatitikimas fiksuotinas.

Apibendrinant kokybinės content analizės rezultatus societariniame (valstybiniame) / sisteminiame lygmenyje, galima projektuoti švietimo subjektų veiksmus, mažinančius prieštaravimą tarp švietimo politikos ir priešmokyklinio ugdymo funkcijų raiškos praktikoje: veiksmi, susiję su *tinklų kūrimu*, kurie apima partnerystės ryšių bei tinklų kūrimą įvairiuose lygmenyse (švietimo organizacijos įvaizdžio formavimas, panaudojant aktyvius ryšius su bendruomene bei visuomene); veiksmi, susiję su inovativumu, kurie apima švietimo praktikų pastangas inicijuoti kaitą skirting-

guose lygmenyse (gerosios patirties sklaida); su sisteminių pokyčių siekimu susiję veiksmai, kurie apima priešmokyklinio ugdymo institucijų autonomiškumo siekį, suprantant tai kaip galimybę aktyviai teikti praktinius pasiūlymus valdančioms institucijoms bei įgyvendinti pokyčius, siekiant užtikrinti švietimo kokybę regionuose.

Taigi, išskirti raktiniai kategorijų turinio elementai atskleidžia strateginių dokumentų tobulinimo kryptis, tai: cikliškas švietimo problemų sprendimas; decentralizacija kaip galimybė geresniems rezultatams pasiekti; pusiausvyra tarp centralizacijos ir decentralizacijos; interesų grupių įtraukimas į švietimo politiką; lygiateisis priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo lygmenų bendradarbiavimas bei racionalus finansinių išteklių paskirstymas.

Panagrinėkime, kokios funkcijos kontekstualizuojasi priešmokyklinio ugdymo, kaip institucijos, lygmenyje.

Lietuva aktyviai dalyvauja UNESCO veikloje, orientuodamasi į kokybiškai naujo priešmokyklinio ugdymo, priderinto prie atviros visuomenės poreikių, užtikrinimą. Programiniai dokumentai yra svarbus orientyras Lietuvos švietimo strategijai ir politikai kurti. Atsižvelgiant į tai, kad švietimo politikos tikslai orientuoti į įvairių švietimo sistemos posistemų poreikius, formuojant priešmokyklinio ugdymo valdymo institucinį lygmenį (4 lentelė), svarbu numatyti jų transformavimo ir lokalizavimo galimybes. Pateikiamos 3 kategorijos, suskirstytos į 5 subkategorijas.

Priešmokyklinio ugdymo valdymo institucinis kontekstas

Nr.	Švietimo politikos strategijos lygmuo	Teisės aktai	Kategorijos	Skaičius	Subkategorijos	Skaičius	Tekstai
2	Institucinis kontekstas	Priešmokyklinio ugdymo organizavimo tvarkos aprašas LR švietimo ir mokslo ministro 2005 m. birželio 22 d. įsakymas Nr. ISAK-1180	Priešmokyklinio ugdymo specifikas	16	Priešmokyklinio ugdymo kontekstualumas	16	<i>priešmokyklinio ugdymo organizavimas vyksta tam tikrame kontekste, atsižvelgiant į daugumą veiksnių</i>
		Priešmokyklinio ugdymo organizavimo modelių aprašas LR švietimo ir mokslo ministro 2003 m. spalio 29 d. įsakymas Nr. ISAK-1478	Ugdymosi aplinkos kūrimas	9	Nuolatinis ugdymas	4	<i>formuojama erdvė, kuri reikalauja nuolatinio tobulėjimo, naujų kompetencijų įgijimo ar turimų panaudojimo</i>
					Inovacijų įgyvendinimas	5	<i>būtina kurti atviras švietimo aplinkas, diegti inovacijas, naudoti įvairias technologijas ugdymo procese</i>
		Rekomendacijos savivaldybėms dėl centralizuoto vaikų priėmimo į švietimo įstaigų ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo grupes LR švietimo ir mokslo ministro 2003 m. birželio 25 d. įsakymas Nr. ISAK-918	Informavimas	5	Informacijos išsiviešinimo greitumas	3	<i>naujos informacijos greitas išsiviešinimas</i>
Informacijos panaudojimo adekvatumas	2				<i>naujos informacijos tinkamas panaudojimas</i>		
		Švietimo pagalbos nelankančiam ugdymo įstaigos 5–6 metų vaikui teikimo tvarka LR švietimo ir mokslo ministro 2003 m. gruodžio 16 d. įsakymas Nr. ISAK-1809		7	Tėvų informavimas	7	<i>informuojama dėl teikiamos pagalbos nelankančioms vaikų ugdymo institucijų</i>

Valstybės ilgalaikės raidos strategijoje (2002) deklaruojama, kad kuriant efektyvią ir darnią, visiems prieinama ir tęstinę švietimo sistemą, sudarant sąlygas mokytis visą gyvenimą (pvz., *ugdymo organizavimas vyksta tam tikrame kontekste... (16)*), siekiama užtikrinti visuotinę ikimokyklinį ir priešmokyklinį ugdymą. Tačiau dabartinėje švietimo politikos situacijoje ikimokyklinis ugdymas, ypač nuvertintas, nustum-

tas į neformaliojo švietimo pakopą, todėl vis labiau tampa panašus į vaikų ugdymą namų aplinkoje, o ne institucijoje. Tad ir pats pavadinimas šį ugdymą apibūdina tik ryšio su vaikų ugdančia įstaiga – mokykla nuoroda. Sampratoje nebelieka ryšių su vaikyste, ypač ankstyvąja, todėl nuvertinamas ir šis periodas (Juodaitytė, 2003). Neįvertinama šio periodo sociokultūrinė esmė.

Priešmokyklinio ugdymo institucija, veikianti mokymosi visą gyvenimą plėtojimo srityje, stokoja *tarpinstitucinio koordinavimo*. Dėl to sumažėja (arba jo visai nėra) kai kurių švietimo institucijų (priešmokyklinio ugdymo institucija ir mokykla), ugdymo pakopų (priešmokyklinis ir pradinis ugdymas) veiksmingumas, išlieka institucinio uždarmo apraiškos, apsunkinančios veiklos planavimą, pastarosios stebėseną, įvairių posistemių bendradarbiavimą (pvz., *nuolatinio tobulėjimo poreikis (4)*). Priešmokyklinis ugdymas tolsta nuo ikimokyklinio ugdymo, vaikų kompetencijų ugdymasis ima labiau sąveikauti su pradiniu ugdymu. Tokio veiksmo padarinių ir poveikių raiška pagrindžia priešmokyklinio ugdymo sistemos *išskirtinumą (pvz., diegiamos inovacijos, įvairios technologijos ugdymo procese (5))*, kaitos procesuose *netiesiškumo* savybę. Priešmokyklinis ugdymas, įsijungdamas į bendruosius pokyčius, vykstančius suaugusiųjų švietime, vis labiau suartėja su formaliąja švietimo sistema. Priešmokyklinio ugdymo grandis tampa sąveikaujančia su dviem sistemomis (neformalia suaugusiųjų mokymo sistema ir formalia pradinio ugdymo sistema).

Organizuojant institucinį švietimą, akcentuojamas pridėtinės vertės klausimas. Pridėtinė vertė suvokiama kaip pažanga, padaroma per mokslo metus. Pastebėta, kad vidutinė didžiųjų miestų, rajonų centrų ir kaimo vietovių sukuriama pridėtinė vertė yra gana panaši. *Tačiau priešmokyklinio ugdymo sistemoje pridėtinės vertės (efektyvumo) nustatymo problema nėra išspręsta. Taip yra dėl to, kad priešmokyklinio amžiaus vaikai priskiriami materialiajam, o ne idealiajam pasauliui.*

Priešmokyklinio ugdymo organizavimo modelių aprašas (2003) teigia, kad, siekiant pagal reikalavimus organizuoti ugdymo procesą ir įgyvendinti Priešmokyklinio ugdymo standartuose (2003) ugdymo turiniui keliamus reikalavimus, svarbu rasti išteklių tinkamai aplinkai sukurti. *Kokybinė duomenų analizė, vertinanti institucinį lygmenį, leidžia teigti, kad priešmokyklinio ugdymo erdvė nuolat keičiama, pritaikoma vaikų poreikiams, kitaip tariant, yra funkcionali. Ugdytojai dirba heterogeninėse grupėse, individualizuoja ugdymą.* Gera ugdymosi aplinka teigiamai paveikia ugdytinių pasiekimus, kai ugdytojai geba kompetentingai pasinaudoti jos teikiamomis galimybėmis. Taigi, gali būti, kad geros ugdymosi aplinkos efektyvaus panaudojimo sąlyga yra aukšta pedagogų kompetencija.

Priešmokyklinio ugdymo funkcijų kontekstualizavimosi interpersonalinis / intrapersonalinis kontekstas

Nr.	Švietimo politinės strategijos lygmuo	Teisės aktai	Kategorijos	Skaiciai	Subkategorijos	Skaiciai	Tekstai
3	Proceso (interpersonalinis, intrapersonalinis) kontekstas	Priešmokyklinio ugdymo standartas LR švietimo ir mokslo ministro 2003 m. liepos 9 d. įsakymas Nr. ISAK-1015	Ugdymo proceso kokybė	28	Brandinimas mokyklai, nuolatinis mokymasis ir patirties formavimas	20	<i>svarbi aplinka, reikalaujanti nolatoinio tobulėjimo, kompetencijų įgijimo ar turimų panaudojimas</i>
					Savaiminio ugdymo užtikrinimas	8	<i>kurti besimokančias organizacijas, užtikrinančias savaiminį ugdymąsi</i>
		Bendroji priešmokyklinio ugdymo ir ugdymosi programa LR švietimo ir mokslo ministro 2002 m. birželio 24 d. įsakymas Nr. 1147	Kompetencijos vystymasis ir plėtojimas	23	Turimų kompetencijų plėtojimas	16	<i>svarbu plėtoti turimas kompetencijas, įgyti naujų (integralių, transformuojamų bei specialių)</i>
		Priešmokyklinio ugdymo turinio įgyvendinimas. Metodinės rekomendacijos Aprobuota 2003 m. gruodžio 11 d. Ikimokyklinio ir pradinio ugdymo ekspertų komisijos posėdyje (protokolas Nr. 7)			Nuolatinis mokymasis visą gyvenimą	7	<i>nuostatos mokytis visą gyvenimą įgijimo ir realizavimo</i>
		Vaiko brandumo mokytis pagal priešmokyklinio ir pradinio ugdymo programas įvertinimo tvarkos aprašas LR švietimo ir mokslo ministro 2005 m. spalio 29 d. įsakymas Nr. ISAK-2173	Savianalizė, veiklos refleksija		20	Įvairių metodų taikymas savo veiklos tobulinime	10
				Veiklos refleksija – tobulėjimo prielaida		4	<i>analizė yra veiklos refleksija, kuri padėtų analizuoti pedagoginę veiklą</i>
				Įsivertinimo ir veiklos rezultatų ryšys		6	<i>įsivertinimo tradicija yra būtina siekiant efektyvumo ir kokybės</i>

Perspektyvia ugdymo kokybės gerinimo priemone gali tapti ugdytinių skaičiaus grupėje mažinimas. Ugdymasis mažesnėje grupėje teigiamai veikia ugdytinių, kurių socialinis ekonominis statusas yra žemas, pasiekimus. *Tačiau kokybinio tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad pastaruoju metu priešmokyklinio ugdymo grupės yra tankinamos, o tai mažina ugdymo kokybės rodiklius. Nėra išspręsta kontaktinių ir nekontaktinių valandų problema priešmokyklinio ugdymo pedagogo veikloje.*

Pateikiamos 3 kategorijos ir 7 subkategorijos. Priešmokyklinio ugdymo kokybės (5 lentelė) užtikrinimo principus reglamentuoja Priešmokyklinio ugdymo standartas (2003), kuriame akcentuojama, kad vaiko ugdymo kokybės garantija – viena pagrindinių švietimo sistemos ypatybių, o pirminė atsakomybė už ugdymo proceso kokybės užtikrinimą tenka konkrečiai švietimo institucijai (pvz., *svarbi aplinka, skatinanti naudoti tobulėti, formuoti kompetencijas* (28)). Valstybė nustato daugelį formalųjų švietimo aspektų. Priešmokyklinio ugdymo standartas (2003) išskiria priešmokyklinio ugdymo sistemos vidinio (institucinio) ir išorinio kokybės užtikrinimo aspektus. Pirmajam (instituciniam) kokybės užtikrinimo lygmeniui tenka vidinių reikalavimų nustatymas ir įsivertinimas. Priešmokyklinio ugdymo kokybės užtikrinimas sietinas su atsakomybe visuomenei, vartotojų saugumu, nacionaline kompetencijų sistema ir švietimo rinkos poreikių tenkinimu (pvz., *besimokančios organizacijos kūrimas* (8)), racionalių valstybės biudžeto išteklių naudojimu, ugdymo institucijų tinklo optimizavimu.

Priešmokyklinio ugdymo institucijų ypatumas – vaikų ugdymo (kompetencijų formavimo) (pvz., *plėtoti turimas kompetencijas, įgyti naujų* (16)) ir socializacijos procesų vienovė užtikrinama per tamprų ryšį su socialine aplinka – ugdytojų ir ugdytinių dalyvavimą plėtos darbuose pagal švietimo strategines kryptis, konsultacinėje veikloje. Įstatymuose išskirta priešmokyklinio ugdymo kokybės užtikrinimu besirūpinanti struktūra – pedagogų taryba, nustatanti kokybės užtikrinimo tvarką ir kontroliuojanti ugdymo kokybę pagal Švietimo ir mokslo ministerijos patvirtintas metodines rekomendacijas, kaip atitiktį ugdymo programų ir veiklos vidiniam vertinimui. Siekdama efektyviau funkcionuoti bei vykdyti pokyčius, priešmokyklinio ugdymo institucija analizuoja įvairius savo veiklos parametrus.

Kokybei užtikrinti Strateginėse nuostatose (2003) planuota pereiti prie naujos ugdymo turinio formavimo politikos, orientuotos į bendrųjų gebėjimų, vertybinių nuostatų ugdymą ir šiuolaikiniam žmogui būtinų kompetencijų, kurios grindžiamos ne tiek žinių perteikimu, kiek jų analize, kritišku vertinimu ir praktiniu naudojimu, suteikimą. *Tyrimo rezultatai rodo priešingą tendenciją: realiai ugdymo procese numatomas laikas tik vaikų akademiniamis gebėjimams ugdyti.*

Strateginėse nuostatose (2003) siekiama dalį švietimo priežiūros ir inspektavimo funkcijų laipsniškai keisti priešmokyklinio ugdymo audito (įsivertinimo ir išorinio vertinimo) sistema (pvz., *įvairių metodų taikymas veiklos tobulinime* (20)). Pagrindinis šios sistemos tikslas – skatinti švietimo kokybę ir veiksmingumą, tačiau *tyrimo rezultatai atskleidžia, kad Lietuvoje švietimo organizacijų vertinimas labiau siejamas ne su veiklos tobulinimu, bet su kontrole ir baudomis.* Užtikrinti kokybę turėtų padėti ir tokie Strateginėse nuostatose (2003) pateikiami siekiai: sukurti efektyvią švietimo

tyrimų finansavimo tvarką, užtikrinti tyrimų rezultatų sklaidą ir tyrėjų atskaitomybę visuomenei, kuri leistų vykdyti įrodymais pagrįstą švietimo tobulinimą. Šis siekis priešmokyklinio ugdymo sistemoje reikalauja ypatingo dėmesio, nes, kaip rodo tyrimų rezultatai, švietimo sistemos posistemų reforma vyko stichiškai.

Tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad priešmokyklinio ugdymo sistemos, valstybės švietimo politikos dokumentai apima priešmokyklinio ugdymo organizavimo priemones vardan vaikų socialinės gerovės, socialinės atskirties mažinimo, mokymosi visą gyvenimą strategijos užtikrinimo. Įvertinta priešmokyklinio ugdymo valdymo sistemos atitiktis valstybės švietimo strateginės plėtotės modeliui. Dauguma faktorių, patvirtinančių įgalinančių charakteristikų egzistavimą, nėra ryškūs. Jie labiau funkcinio pobūdžio. Todėl galima teigti, kad švietimo politikos vaidmuo švietimo institucijose vis dar yra labiau reaktyvus ir operatyvinis nei iniciatyvus. Todėl šiuo metu esančiai valstybės politikai trūksta visybiško požiūrio į sėkmingą pokyčių, susijusių su švietimo sistemos valdymo reforma, įgyvendinimą. Tai patvirtina kelios pagrindinės išvados: Pirmą, priešmokyklinio ugdymo institucijos strategiją formuojantis žmogiškųjų išteklių vystymo vaidmuo turi būti formulavimo etapo esmė.

Antra, strateginis pagrindinių interesų grupių (švietimo institucijų vadovų, pedagogų, tėvų, vaikų) bendradarbiavimas yra svarbus dėmuo švietimo organizacijos elgsenos modelyje.

Tyrimo rezultatai parodė, kad strateginis svarbiausių grupių atstovų bendradarbiavimas priešmokyklinukus ugdančioje aplinkoje yra nepakankamas. Tyrimo duomenys (įstatymų kontekstas) taip pat leidžia teigti, kad skiriama per mažai dėmesio priešmokyklinio ugdymo kokybei, ankstyvųjų žmogiškųjų išteklių efektyvumui vertinti.

Kokybinė dokumentų content analizė leido pastebėti, jog priešmokyklinio ugdymo praktikoje nėra aiškios ir vieningos priešmokyklinio ugdymo strategijos švietimo politikos kontekste. Išskirtos priešmokyklinio ugdymo sampratos subkategorijos atskleidžia įvairius aspektus. Vienos kategorijos atsako, kas yra priešmokyklinis ugdymas, kitos atspindi įvairias priešmokyklinio ugdymo ypatybes (pvz., interesų grupių dalyvavimą, vertybes priešmokykliniame ugdyme, priešmokyklinio ugdymo kontekstualumą), trečios išreiškia priešmokyklinio ugdymo įgyvendinimo ypatumus (pvz., priešmokyklinio ugdymo sąsajas su kaita ir reforma, priešmokyklinio ugdymo tikslų įgyvendinimą ir kt.). Kai kurios kategorijos rodo ir tam tikras priešmokyklinio ugdymo problemas (pvz., sprendimai „iš viršaus“, priešmokyklinio ugdymo atotrūkis nuo realybės).

Išskirtinai daug valstybės dėmesio LR priešmokyklinio ugdymo švietimo politikos dokumentuose skiriama „priešmokyklinio ugdymo“ (50 proc.), „vaiko ugdymo“ (13 proc.), „socialinės gerovės“ (10 proc.) kategorijoms. Šis faktas atspindi požiūrį į priešmokyklinį ugdymą kaip universalų, visuomenės švietimo sistemos socialinių-educacinį vienetą, kuris atliepia humanistinio ir demokratinio vaikų ugdymo ideologiją Lietuvoje. Tačiau abejonių kelia ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo atskyrimas, nes pagal Lietuvos švietimo klasifikaciją (1999) priešmokyklinio ugdymo pro-

gramos yra ikimokyklinio ugdymo lygmens dalis. Siūloma orientuotis į ikimokyklinį ugdymą kaip į visumą, nesureikšminant ir neišskiriant kurios nors vienos jo dalies. Svarbu akcentuoti tai, kad priešmokyklinis ugdymas tolsta nuo ikimokyklinio ugdymo, orientuojasi į kompetencijų ugdymą, ima labiau sąveikauti su pradinio ugdymu. Pažeidžiama priešmokyklinio, ikimokyklinio ir pradinio ugdymo dermė.

IŠVADOS

1. Remiantis bendraisiais ir specialiaisiais švietimo vadybos teorijos pagrindais bei mokslinėje literatūroje (vadybinėje, sociologinėje, psichologinėje, kultūrologinėje, politologinėje, filosofinėje ir kt.) egzistuojančiais teoriniais požiūriais, buvo konceptualizuota ir išgryninta tarpšakinė *metodologinė prieiga* priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijoms tirti Lietuvos švietimo politikos kaitos procesuose. Nesant metodologinės prieigos, priešmokyklinio ugdymo funkcijos buvo analizuojamos pozityvizmo kontekste, dažnai taikant struktūrinio funkcionalizmo prieigas. Todėl priešmokyklinio ugdymo grandis kaip tarpinė (ikimokyklinės ir pradinės mokyklos grandžių atžvilgiu) neteko specifiškumo ir funkcijų polifoniškumo. Tarpšakinė vadybinė, politologinė, edukologinė metodologinė prieiga leidžia išryškinti priešmokyklinio ugdymo funkcijų kontekstualumą. Be to, jos pagrindu įmanoma atskleisti priešmokyklinio ugdymo savitumo ir imanentiškumo raiškos perspektyvas sisteminės švietimo kaitos procesuose. Imanentiškumo pozicijos pagrindas nulemia priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymui būdingas funkcijas: *gnostinę, projektinę, konstruktyvinę, komunikacinę*. Vadyboje ir švietimo organizacijų vadyboje funkcija vadinama specializuota valdomosios veiklos dalis, kuri pasižymi savo vienalytiškumu ir poveikio būdų išskirtinumu.
2. Priešmokyklinio ugdymo valdymo funkcijos, remiantis organizacijų, kultūros, sisteminės kaitos, visuotinės kokybės, strateginio valdymo teorinėmis prieigomis, gali būti kontekstualizuojamos kaip:
 - *daugiafunkcinės* (socialinės ir institucinės), kurioms būdingi aksiologinė, socialinę kultūrinę diferenciaciją reiškiantys požymiai (vertybės, normos, vaidmenys);
 - *lokalizuota adaptyvi sistema*, nuolat sąveikaujanti su vaikystės socialiniu kultūrinio reiškiniu, kuris įneša į šios švietimo posistemės valdymo funkcijas antropologinę, humanitarinę paradigmą;
 - *adaptyvi vadybinė sistema*, implikuojanti ontologinius, epistemologinius organizacijų valdymo principus: valdymo kultūrą kaip vientisybę, vaikų subkultūrą kaip socialinę kultūrinę bendriją;
 - *vaiko socialinį dalyvavimą legitimuojanti sistema*, kurios funkcionalumas gali būti užtikrinamas tik pasitelkiant jo paties galimybes bei subkultūros kontekstą;
 - *sistema, pasižyminti lankstumu, atvirumu, pedagoginio bendradarbiavimo įvairove subkultūriniais modeliais, kurie palaiko vaiko asmenines, kūrybines bei socialines-kultūrinės iniciatyvas.*
3. Priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijų teorinių prieigų (struktūrinio funkcionalizmo, konstruktyvizmo, fenomenologinės hermeneutikos) įvairovės kontekstualumo analizė leido nustatyti šios problemos mokslinio *ištirtumo situaciją ir jos kaitos perspektyvas*, atsižvelgiant į *imanentiškumą*:

- švietimo sistemos posistemės funkcionavimas tiriamas tik išryškinant pavienes socialines kultūrinės aplinkybes, jų nekontekstualizuojant švietimo politikos kaitos procesų prasmėmis;
 - ryškėja mokslinės pastangos priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo paradigmoje *legitimuoti vaikystės egzistencijos socialinį kultūrinį kontekstą*; šiame procese yra dvi ideologinės prieigos – *antropocentrinė* (vaiko teisės ir laisvės, nukreiptos į mokymąsi visą gyvenimą) ir *sociocentrinė* (vaiko teisės).
 - argumentuojamas *mokslinis požiūris* į priešmokyklinio ugdymo procesuose galiojančią ir į pageidaujamą *vaiko socialinio dalyvavimo galimybę*, kuri patiprina šios funkcijos vadybinių funkcionalumą. Būtent jo pagrindu išryškėja visa priešmokyklinio ugdymo funkcijų *legitimizacijos* tikrovė, nes, atskyrus priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymą nuo vaikystės subkultūros (vaiko antropocentrinės ir sociocentrinės gyvenimo įvairovės), ji netektų *kokybinės raiškos prasmių* švietimo politikos kaitoje.
4. Remiantis *tarpšakine metodologine prieiga*, atlikta priešmokyklinio ugdymo valdymo funkcijų (socialinių-kultūrinių, vadybinių-antropocentrinių) diskurso kontekstinė analizė, kuri leido išryškinti teorinių-prakseologinių švietimo vadybos ir politikos mokslų paradigmų analizės pritaikomumą. Nustatyta:
- atsižvelgiant į priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijų imanentinius kontekstus, priešmokyklinio ugdymo valdyme sėkmingai gali būti taikomos bendrosios *vadybos principai*;
 - numatant ilgalaikes švietimo politikos sisteminės kaitos strategijas, į priešmokyklinį ugdymą būtina žvelgti per *antropocentrines, socialines-kultūrines prasmes*, kurios priklauso ir nuo švietimo sistemos funkcionalumą sąlygojančio politinio, ekonominio, kultūrinio konteksto.
5. Priešmokyklinio ugdymo valdymo funkcijų diskurso kontekstinei analizei pasiūlyta instrumentuotė yra holistinio, dinamiško pobūdžio. Ji konstruojama *remiantis postmodernistinių filosofijų* (egzistencinės fenomenologijos, refleksyvosios filosofijos, konstruktyvizmo filosofijos) ir švietimo politikos filosofijos (egalitarizmo filosofijos, rekonstruktyvizmo filosofijos) *kontekstais*. Instrumentuotės pagrindą sudaro šios nuostatos:
- priešmokyklinio ugdymo valdymo funkcijų raiška gali būti suprantama kaip turinti *strateginę reikšmę švietimo politikos kaitai* tik tuo atveju, jei ji geba sukurti vaikų ugdymuisi palankią aplinką; ji sietina su vaiko socialinės gerovės užtikrinimo strateginiais tikslais, žyminčiais švietimo politikos kaitos procesų kryptingumą;
 - priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijų hermeneutinė-fenomenologinė interpretavimo paradigma sudaro prieigas jų *funkcionalumo socio-kultūrinių prasmių suvokimui*, kuris įmanomas vaikystės subkultūros kontekste; būtent šis kontekstas žymi priešmokyklinio ugdymo funkcijų specifiskumą, modalumą, kuri jam suteikia vaiko asmenybė, savižinos, saviraiškos, tapatumo reiškiniai;

- priešmokyklinio ugdymo valdymo funkcijų kontekstinės analizės išskirtinumą žymi *į vaiką*, kaip socialinį-kultūrinį individą, *orientuotos metodologinės priegos dominavimas*, kuri reiškia egzistencialiai prasmingą vaikui veiklą, leidžiančią atpažinti vaikystės kultūrinį vaizdą;
 - priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijų kontekstinės analizės *instrumentuotė suvokta kaip daugiafunkcinis konstruktas*, kai švietimo misija politikos kaitos procesuose tampa orientuota į antropocentrines vertybes.
6. Kontekstualizuojant priešmokyklinio ugdymo valdymo funkcijų raišką švietimo politikos kaitos procesuose, orientuotuose į socialines, antropocentrines vertybes, išryškėja priešmokyklinio ugdymo funkcijų išskirtinumą įprasminantys diskursai:
- *kultūrinis / simbolinis* – kaita prognozuojama remiantis individų, socialinių grupių, bendruomenių subkultūra;
 - *refleksyvosios modernizacijos diskursas*, kuris leidžia prognozuoti, vertinti švietimo sisteminės kaitos procesuose išryškėjančias stiprybes, silpnybes ir pavojus;
 - *normatyvinis diskursas* sąlygoja priešmokyklinio ugdymo funkcijų raiškos pastiprinimo būtinumą, akcentuojant ugdymo modelių formavimo įvairovę per socialinių grupių motyvavimą, grindžiamą tarpusavio pasitikėjimu, solidarumu, lygiavertiškumu;
 - *institucinis diskursas* akcentuoja priešmokyklinio ugdymo sistemos imanentiškumą, vaikystės subkultūros subjektiškumą raiškos kontekste; jis kuriamas per vaikų ugdymo tinklo institucionalizacijos esmę, išreiškiantį *politinį siekį* vaikystės socialinei, kultūrinei aktualizacijai;
 - *teorinis-analitinis diskursas* implikuoja bandymą moksliskai analizuoti ir paaiškinti socialinius politinius procesus, vykstančius švietimo kaitą legitimuojant socialinėmis, kultūrinėmis bei antropocentrinėmis prasmėmis;
 - *instrumentinis, funkcinis diskursas* įprasmina priešmokyklinio ugdymo valdymo procesų cikliškumą švietimo politikos kaitos sąlygomis.
7. Atlikus *kokybinį tyrimą* ir nustačius, kaip priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijos *kontekstualizuojasi Lietuvos švietimo politikos strateginio valdymo dokumentuose*, išaiškinta, kad:
- nepakankamai akcentuojama: *priešmokyklinio ugdymo funkcijų raiškos imanentiškumas*; priešmokyklinio ugdymo organizavimo priemonės, orientuotos į *vaikų socialinės gerovės*, atskirties mažinimo, mokymosi visą gyvenimą galimybių užtikrinimą;
 - valstybės švietimo strateginės plėtotės modeliuose *priešmokyklinio ugdymo funkcijų valdymo sistema grindžiama struktūralizmui būdingomis priegomis*; neakcentuoti būtini vadybiniai veiksmai ir juos veikiantys socialiniai-kultūriniai reiškiniai;
 - per mažai dėmesio skiriama priešmokyklinio ugdymo kokybei, *reiškiančiai ir ankstyvųjų žmogiškųjų išteklių valdymo efektyvumą*;
 - stokojama *praksiologinių vadybinių kontekstų*, leidžiančių konstruoti priešmo-

kyklinio ugdymo valdymo strategijas, remiantis *sociocentriniais* ir *antropocentriniais pagrindais*; ryškus priešmokyklinio ugdymo vadybinio konteksto atotrūkis nuo modernųjų organizacijų valdymą įprasminančių modelių, nes prioritetai teikiami tradiciniams, realybėje egzistuojantiems, sprendimams „iš viršaus“;

- ryškėja požiūris į priešmokyklinį ugdymą kaip *universalų švietimo sistemos funkcijas įprasminanti* socialinį ir edukacinį *modelį*, kuris atliepia vaikų humanistinio ir demokratinio ugdymo ideologijai, būdingai Lietuvos švietimo politikai;
- priešmokyklinio ugdymo sistema *suprantama kaip tarpinė*, o ne kaip paskira, reikšminga švietimo sistemos kokybinei kaitai; siūloma orientotis į mokyklinį vaiko ugdymą ir pasirengimą mokyklai; pabrėžiama priešmokyklinio ugdymo dermė su pradiniu ugdymu ir nepakankamai akcentuojamas ryšys su ikimokykliniu;
- trūksta *visybiško požiūrio į priešmokyklinio ugdymo valdymo funkcionavimo kokybiškumą* įprasminančius valdymo modelius (societarinį, sisteminių, institucinį, interpersonalinį, intrapersonalinį); tokiu būdu eksplikuojamas galimas atotrūkis tarp valstybės politikos nuostatų į priešmokyklinio *ugdymo funkcionalumo kokybę ir jos raišką realybėje* (savivaldybių lygmuo); ši situacija inspiruojama vadybinio pobūdžio kliuviniais: finansiniais, organizaciniais, kultūriniais;
- priešmokyklinio ugdymo sistemos funkcijų valdymas nepakankamai siejamas su pagrindiniais *Lietuvos švietimo politikos siekiais*, kaip antai: veiksminga ir darni švietimo sistema; socialiai teisinga švietimo sistema ir kokybiška švietimo sistema;
- siekiant plėtoti *socialiai teisingą švietimo politiką*, numatyta laiduoti lygias mokymosi starto galimybes visiems vaikams, sukurti ir išplėtoti visuotinio priešmokyklinio ugdymo sistemą;
- priešmokyklinio ugdymo valdymo funkcijos švietimo politikos kaitos procesuose aktualizuojamos orientuojantis į *reaktyvųjų ir operatyvųjų* valdymo kontekstą, nes trūksta visybiško požiūrio į švietimo sistemos kaitos procesus bei šią sistemą sudarančių grandžių funkcijų imanentiškumą.

REKOMENDACINIO POBŪDŽIO IŠVADOS

Sukūrus metodologinę instrumentuotą priešmokyklinio ugdymo vadybinių funkcijų kontekstualizavimui pagrįsti, nustatytas vadybinio diskurso teorinis-prakseologinis turinys, kuris leido teorinėje vadybinių funkcijų analizėje išskirti *egzistuojančius* ir *pageidautinus* diskursus:

- Lietuvos švietimo politinė aplinka į *vaiką orientuoto ugdymo paradigmoje* yra palanki vienodo mokymosi starto galimybių principo plėtotei. Tuomet ji neturi įtakos strateginio priešmokyklinio ugdymo sistemos prieinamumo pagrindinei plėtros koncepcijais atsirasti, nes: 1) nėra aiškios nacionalinės vaikystės, vaiko socialinio dalyvavimo politikos; 2) priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijų raišką riboja nepakankamai efektyvi veiklos ir kokybės vertinimo politika, kurios paskirtis būtų susieti politikos strategijų ir ugdymo proceso dalyvių (vadovų, pedagogų ir ugdytinių tėvų) patirties preferencijas ir jų realizavimui būtinus veiksmus vaikų ugdymo institucijose;
- pageidautina *pastiprinti priešmokyklinio ugdymo institucijų vadovų orientacijas* į jų strateginio vaidmens didinimą politikai formuoti, nes švietimo politiką įprasminantys diskursai juos orientuoja į *vidinį institucijos valdymą*, neakcentuojant funkcijų polifoniškumo, priešmokyklinio ugdymo grandies kaip tarpinės statuso, jos ryšių su pokyčiais, vykstančiais visoje Lietuvos švietimo sistemoje;
- polifoniškumo esmės supratimu grįstas priešmokyklinio ugdymo funkcijų valdymas reikalauja orientavimosi į *komandinę veiklą*, kuri suburtų tėvus, pedagogus, vadovus į bendruomenes; jos turėtų gebėti *priimti sprendimus*, stiprinančius priešmokyklinio ugdymo, kaip imanentinės sistemos, vadybinį funkcionalumą;
- pageidautinas orientavimasis ne į *operatyvinį* ar *reaktyvinį*, bet į *strateginį valdymą*, apimančią societarines, antropocentrines švietimo sistemos ir priešmokyklinio ugdymo prasmes; įprasminant tam tikra tvarka vykstantį švietimo sistemos kaitos pobūdį, būtina atsižvelgti į *grandžių tarpusavio ryšį*; tokia kontekste galima būtų plėtoti priešmokyklinio ugdymo valdymo funkcijų raiškos strategiją;
- kontekstualizuojant *strateginį priešmokyklinio ugdymo funkcijų valdymo diskursą*, kuris savo esme išreiškia postmodernistinį požiūrį į švietimo posistemių valdymą, *pageidautina* conceptualizuoti jos, kaip lokalsios sistemos, adaptyvumą Lietuvos švietimo politikos kaitos procesuose per vaikų socialinio dalyvavimo ugdyme legitimaciją, remiančią vaiko sociokultūrinius resursus bei šiuolaikinės vaikystės sociokultūrinį statusą.

LITERATŪRA

1. Albrow, M. (1996). *The Global Age*. Cambridge: Polity Press.
2. Ališauskas, R. (1997). Technologijos ir švietimo kaita. *Mokykla*, 4, 6–13.
3. Ališauskas, R. (2000). Švietimo kokybės matuokliai. *Mokykla*, 8, 1–5.
4. Ališauskienė, S. (2005). *Ankstyvoji intervencija vaikystėje*. Šiauliai: ŠU leidykla.
5. Andriekienė, R. (1999). Peculiarities of social-emotional maturity of vasion – impaired children for starting school // *Changing Education in a changing Society*. Klaipėda, p. 257–261.
6. Andriekienė, R., Ruzgienė, A. (2001). *Ankstyvosios vaikystės pedagogika*. Klaipėda: KU leidykla.
7. Anweiler, O. (1992). Some Historical Aspects of Educational Change in the Former Soviet Union and Easter Europe: Philips D. and Kaser M. (eds). *Education and Economik Change in Eastern Europe and Former Soviet Union*, Wallingfort: Triangle Books, p. 29–39.
8. Aramavičiūtė, V. (1998). *Ugdymo samprata*. Vilnius.
9. Aramavičiūtė, V., Martišauskienė, E. (2006). Vertybių ugdymas – pedagoginių kompetencijų pamatas // *Pedagogika*, 84, 33–37.
10. Argyris, Ch., Putnam, R., & Smith, D. M. (1985). *Action science*. SanFrancisco, CA: Jossey-Bass.
11. Bagdanavičius, J. (2007). *Vaikams palankios ekonominės ir socialinės politikos formavimas*. Vilnius: VPU leidykla.
12. Bagdanavičius, J. (2009). *Socialinės sferos sociologija: teorinis metodologinis aspektas*. Vilnius: VPU leidykla.
13. Bagdanavičius, J. (2009). *Žmogiškasis kapitalas*. Vilnius: VPU leidykla.
14. Bagdanavičius, J., Grigas, R., Senkus, V. (2006). *Vadovavimo sociologija*. VPU leidykla.
15. Bagdonas, A. (2004). *Socialinis darbas*. Vilnius: VU Specialiosios psichologijos laboratorija.
16. Bagdonas, A., Jucevičienė, P. (2000). Bendrojo lavinimo mokyklos veiklos efektyvumo sampratos problema epistemologiniu ir vertinamuoju aspektais. *Socialiniai mokslai: Edukologija*, 4(25), 95–100.
17. Balčytienė, A. (1999). Konstruktyvizmas – švietimo reformų pagrindas. *Mokykla*, 3, 16–21.
18. Barkauskaitė, M. (1997a). Lietuvos švietimo sistemos kaitos vertinimai (direktorių, mokytojų, pirmo kurso studentų požiūriu). *Pedagogika*, 34, 19–29.
19. Barkauskaitė, M. (1997b). Lietuvos švietimo sistemos eigos tyrimai. Pedagogai ir mokiniai: požiūris į švietimo reformą. *Švietimo studijų sąsiuvinis*, 3, 6-51.
20. Barrett, S., Fudge, C. (1981). *Policy and Action*. London: Methuen.
21. Bauman, Z. (1994, 1997, 2002). *Globalizacija: pasekmės žmogui*. Vilnius: Strofa.
22. Berger, P., Luckmann T. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas*. Vilnius: ALK Pradai.
23. Berns, M. (2009). *Vaiko socializacija*. Kaunas: Informatika ir poligrafija.
24. Bitinas, B. (1995). *Auklėjimo procesas*. Šiauliai.
25. Bitinas, B. (1996, 2000a). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
26. Bitinas, B. (2000b). Ikimokyklinio ugdymo moksliniai tyrimai. // *Socialiniai-educaci-*

- niai pokyčiai ikimokykliniame ugdyme. Mokslo darbų rinkinys.* Klaipėda: KU leidykla, p. 73–75.
27. Boccock, S. (1995). Early Childhood programs in Other Nations: Goals and Outcomes. *Center of the Future of Children*. Vol. 5. Nr. 3.
 28. Borgnon, L. (2008). Conceptions of the Self in Early Childhood Education// *Philosophy of early Childhood education. Transforming narratives*. London: Blackwell publishing, 3:42–52.
 29. Bourdieu, P. (1993). *Sociology in Question*. London: Sage.
 30. Bourdieu, P., Passeron J.C. (1997). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London.
 31. Bourdieu, P., Wacquant L.J. (2003). *Įvadas į refleksiвіąją sociologiją*. Vilnius: Baltos lankos.
 32. Bowe, R., Ball, S. (1992). Subject departments and the ‚implementation‘ of National Curriculum Policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), 97–113.
 33. Bowe, R., Brass, P. R. (1996). Ethnic Groups and Ethnic Identity Formation, in John Hutchinson, Anthony D. Smith (ed.). *Ethnicity*. Oxford University Press: 85–90.
 34. Brazdeikis, V. (1999). Globalizacija ir švietimas. *Mokykla*, 10, 1–4.
 35. Brewer, J. (1992). *Introduction to Early Childhood Education: Preschool through Primary grades*. Needham heights, MA: Allyn and Bacon.
 36. Brim, E., Orville G. (1995). *Education for Child Rearing*. New York. The Free Press.
 37. Bronfenbrenner, U. (1971). *Two Worlds of Childhood*. London: George Allen & Unwin LTD.
 38. Bruzgelevičienė, R. (2001). Ikimokyklinis ugdymas. Lietuvos švietimo kaita. *Švietimo studijos*. Nr. 6.
 39. Bruzgelevičienė, R. (2008). *Lietuvos švietimo kūrimas. 1988-1997. Monografija*. Vilnius: Sapnų sala.
 40. Bruzgelevičienė, R., Būdienė, V., Poviliūnas, A., Žukauskienė, L. (2002). *Tarp dviejų pradžių. Bandytas kurti regiono švietimo politiką*. Vilnius: Knygiai.
 41. Būdienė, V. (1997). Kai kurie sisteminių švietimo pokyčių aspektai. Švietimo reforma ir mokytojų rengimas. Vilnius: VPU leidykla, 3, 87–90.
 42. Būdienė, V. (2002). *Švietimo politikos monitoringas: LR Švietimo įstatymo projekto ekspertinis vertinimas*. Vilnius: Knygiai.
 43. Bulajeva, T., Duoblienė L. (2009). *Lietuvos švietimo politikos transformacijos*. Vilnius: VU leidykla.
 44. Burke, D. A., et al. (eds.). (2007). *Adorno and the Need in Thinking: New Critical Essays*. Toronto: University of Toronto Press.
 45. Burkhardt, H. (1973). *Die imperverstande Sinnlichkeit Entwurf einer Antropologie der Sinnlichkeit*. Wiechaden.
 46. Burman, E. (1994). *Deconstructing Development Psychology*. London: Routledge.
 47. Burman, E. (1998). The Pedagogics of Post/Modernity: the Address to the Child as Political Subject and Object // *Children in Culture. Approaches to Childhood*. Edited by Karin Lesnik-Oberstein. London: Macmillan Press Ltd.
 48. Caldwell, B. M. (1999). *Educare: A new professional identity. Dimensions of Early Childhood*. Harvard University Press. Cambridge.
 49. Calfee, R. (1999). Social science methodology: qua vadis. *Issues in Education*, 5(2), 307–318.

50. Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.
51. Cibulskas, R. (1997). Švietimo vadyba: mokslas ir praktinė veikla. *Pedagogika*, 33, 217–227.
52. Coleman, J. S. (2005). *Socialinės teorijos pagrindai*. Vilnius: Margi raštai.
53. Cook, D. (1996). *The Culture Industry Revisited: Theodor W. Adorno on Mass Culture*, Lanham, Md.: Rowman and Littlefield.
54. Cormack, D. (2002). *The reasearch Process in Nursing*. Iowa, USA: Blackwell Sciance, Ltd.
55. Corsar, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: A Sage Publication Company.
56. Crawford, M., Kydd, L., Parker, S. (1994). *Educational Management in Action: A collection of case studies*. Londos: Paul Chapman Publishing.
57. Čiubrinskas, V. (2007). *Socialinės ir kultūrinės antropologijos teorijos*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
58. David R. (1997). *Osnovnye pravovye sistemy sovremennosti*. Moskva: Progress.
59. Davies, B., Ellison, L. (2006). *Naujoji strateginė kryptis ir mokyklos plėtra. Mokyklos tobulinimo planavimo pagrindai*. Vilnius: Homo liber.
60. Denhardt, R. B.. (2001). *Viešųjų organizacijų teorijos*. Vilnius: Algarvė.
61. Dromantienė, L. (2008). *Socialinės Europos kūrimas*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
62. Dunn, W. N. (2006). *Viešosios politikos analizė. Įvadas*. Vilnius: Homo Liber.
63. Duoblienė, L. (2006). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link*. Vilnius: Tyto alba.
64. Edwards, J. (2010). Socialinė antropologija, etnografija ir biotechnologija: peržengiant socialinę dekonstrukciją. Straipsnių rinkinys. Lietuvos istorijos institutas. Sudytoja A.Čepaitienė.
65. *Ekonominės ir socialinės politikos studijos III*, 284-297.
66. Elster, J. (2000). *Socialinių mokslų elementai*. Vilnius: Vaga.
67. Eriksonas, E. H. (2004). *Vaikystė ir visuomenė*. Vilnius: Katalikų pasaulio leidiniai.
68. Everard, B., Morris, G. (1997). *Efektyvus mokyklos valdymas*. Vilnius: Soliterija.
69. Farguhar, S., Fitzsimons, P., (2008). *Philosophy of Early Childhood Education: Transforming Narratives*. New York: Pantheon Books.
70. Fidler, B. (2006). *Strateginis mokyklos plėtros valdymas. Vadovavimas mokyklos tobulinimo strategijai*. Vilnius: Žara.
71. Fitz, J., Halpin, D., & Power, S. (1994). Implementation research and education policy: Practice and prospects. *British Journal of Educational Studies*, 42 (1), 53–69.
72. Foucault, M. (1998, 1972, 2000). *The Archeology of Knowledge ana the Discourse on Language*. New York: Pantheon Books.
73. Fowler, F. C. (2000). *Policy Studies for Educational Leaders*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
74. Friedrichs, (2003). *Power: The Essential Works of Foucault, 1954-1984*, Vol. 3, Ed. By Y. D. Faubion. New York: The New Press.
75. Fullan, M. (1998). *Pokyčių jėgos*. Vilnius: Tyto alba.
76. Fuller, S. (1988). *Social Epistemology*. Bloomington.
77. Gaižutis, A. (1989). *Vaikystė ir grožis*. Vilnius.
78. Gaižutis, A. (1993). *Talentų ugdymas*. Etiudai, 1, 42–46.
79. Garalis, A. (2004). Žmogiškųjų išteklių ugdymo svarba ir nuolatinio mokymosi organizavimas. *Mokytojų ugdymas*. 3, 18–29.

80. Garfinkel, H. (2005). *Etnometodologiniai tyrimai* (iš anglų kalbos vertė Algimantas Valantiejus). Vilnius: VU Specialiosios psichologijos laboratorija.
81. Gedvilienė, G., Zuzevičiūtė, V. (2007). *Edukologija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
82. Geertz, C. (2005). *Kultūrų interpretavimas*. Vilnius: Baltos lankos.
83. Gellner, E. (1993). *Postmodernizmas, protas ir religija*. Vilnius: Pradai.
84. Ghazvini, A. and Mullis, R. (2002). Center-based care for young children: Examining predictors of quality. *Journal of Genetic Psychology*, 163, 112–126.
85. Gibbons, A. (2008). The Politics of Processes and Product in Education: An early childhood metanarrative crisis? // *Philosophy of early Childhood education. Transforming narratives*. London: Blackwell publishing. 6:76–88.
86. Giddens, A. (1995). *The Third Way. The Renewal of Social Democracy*. Oxford.
87. Ginevičius, R., Paliulis, N., Chlivickas, E., Merkevičius J. (2006). *XXI amžiaus iššūkiai: organizacijų ir visuomenės pokyčiai*. Vilnius: VGTU leidykla.
88. Glebuviene V., Kerulienė I. Ikimokyklinio amžiaus vaikas šeimoje: tėvų nuomonė apie jo teises // *Pasaulis vaikui: ugdymo realijos ir perspektyvos: mokslo straipsniai*, parengti 2006 m. gegužės 18 – 19 d. VPU vykusios tarptautinės tęstinės mokslinės konferencijos pranešimų pagrindu. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla, 2006, p. 47 – 54.
89. Glebuviene, V. S., Monkevičienė, O., Tarasonienė, A. Institutional education in Lithuania: indications of change. Santr.liet.- Bibliogr.: 19 pavad. // *Changing Education in a Changing Society. ATEE* (Association for Teacher Education in Europe). Spring University. 2009. Klaipėda: Klaipėda University Lithuania, 2009, p. 40–49. 0,71 sp. L
90. Goodman, M. (1990). *Culture of Childhood*. New York: Teacher College Press.
91. Gražienė, V. (2008). *Projektų metodas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
92. Grigas, R. (2001). *Sociologinė savivoka*. Vilnius: Rosma.
93. Gurskienė, O., Laužackas, R. (2001). Profesinio rengimo reformos raidos Lietuvoje įvertinimas. *Pedagogika*, 51, 3–11.
94. Habermas, J. (2002). *Modernybės filosofinis diskursas*. Vilnius: Alma littera.
95. Halder, A. (2002). *Filosofijos žodynas*. Vilnius: Alma Littera.
96. Hammer, E. (2005). *Adorno and the Political*. New York: Routledge.
97. Hargreaves, A. (2008). *Mokymas žinių visuomenėje. Švietimas nesaugumo amžiuje*. Vilnius: Homo liber.
98. Hart, H. L. A. (1997). *Teisės samprata*, vertė E.Kūris. Vilnius: Pradai, p. 43–45.
99. Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D., Perraton J. (2002). *Globaliniai pokyčiai: politika, ekonomika ir kultūra*. Vilnius: ALK Margi raštai.
100. Hirvonen A., (ed). (1998). *Polycentricity: The Multiple Scenes of Law*. London & Sterling. VA: Pluto Press.
101. Hollis, M. (2000). *Socialinių mokslų filosofija. Įvadas*. Vilnius: ALK LRSL.
102. Hopkins, D., Ainscow, M., West, M. (1998). *Kaita ir mokyklos tobulinimas*. Vilnius: Tyro Alba.
103. Hughes, O. E. (1994). *Public Management and Administration: An Introduction*. New York: St. Martin’s Press.
104. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo 2007–2012 metų plėtros programa LR Vyriausybės nutarimas 2007 m. rugsėjo 19 d. nutarimo Nr. 1057.
105. Immergut, E. M. (1998). The Theoretical Core of the New Institutionalism // *Politics and Society*. Vol. 26, No. 1, 5–34.

106. Išoraitė, M. (2007). *Socialinių paslaugų administravimas*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
107. Jacikevičienė, O. (2000). Mažų vaikų socializacijos tendencijos Lietuvos ir Danijos vaikų darželiuose. // *Socialiniai-educaciniai pokyčiai ikimokykliniame ugdyme*. Mokslo darbų rinkinys. Klaipėda: KU leidykla, p. 91–95.
108. Jackūnas, Ž. (2006). *Lietuvos švietimo kaitos linkmės*. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas.
109. Jacobson, D., Albert, M., Lapid, (2001). *Identities, Borders and Orders: New Perspectives in International Relations*. The University of Minnesota Press.
110. James, A., and Prout A. (eds.). (1990, 1998). *Constructing and Reconstructing Childhood: New Directions in the Sociology of Childhood*. Hampshire. Bristol: The Falmer Press.
111. James, A., Jenks Ch. and Prout A. (2002). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
112. Janiūnaitė, B. (2004). *Educacinės novacijos ir jų diegimas*. Kaunas: Technologija.
113. Janiūnaitė, B., Jotautienė, M., Cibulskas, G. (2002). *Educacinių pokyčių ir novacijų valdymas*. Kaunas: Technologija.
114. Jarvis, P. (2001). *Mokymosi paradoksai*. Kaunas: VDU leidykla.
115. Jokubaitis, A. (2008). *Politika be vertybių*. Vilnius: VU leidykla.
116. Jonynienė, V. Ž. (2008). Vaiko dalyvavimo samprata ir jos įgyvendinimo galimybės // *Žvirblių takas*, 2009, 1.
117. Jonkus, D. (2009). *Patirtis ir refleksija: fenomenologinės filosofijos akiračiai*. Kaunas: VDU leidykla.
118. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
119. Jucevičienė, P. (1997). *Lyginamoji edukologija*. Monografija. Kaunas: Technologija.
120. Jucevičienė, P. (1998a). *Edukologijos idėjos Lietuvos švietimo sistemos modernizavimui*. Kaunas: Technologija.
121. Jucevičienė, P. (1998b). Europos švietimo dimensijos Lietuvos aukštajame moksle. *Aukštojo mokslo sistemos ir didaktika. 1 knyga* (pp. 3–12). Kaunas: Technologija.
122. Jucevičienė, P. (2002). Švietimo subjektų interesai, jų laukai bei juos įtakojantys veiksniai. *Socialiniai mokslai*, 1(33), 54–61.
123. Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas*. Kaunas: Technologija.
124. Jucevičienė, P., Janiūnaitė, B. (2000). Ikimokyklinis ugdymas švietimo sistemoje – pasaulinės tendencijos. // *Socialiniai-educaciniai pokyčiai ikimokykliniame ugdyme*. Mokslo darbų rinkinys. Klaipėda: KU leidykla, p. 39–43.
125. Jucevičius, R., Jucevičienė, P., Janiūnaitė, B., Cibulskas, G. (2003). *Mokyklos strategija*. Kaunas: Žinių visuomenės institutas.
126. Juodaitytė, A. (1999). *Vaikystės ideologija: tradicijų ir modernių sampratų sankirtos*. Tiltai. Nr. 3–4. p. 53–64.
127. Juodaitytė, A. (2000a). Socialiniai-educaciniai pokyčiai ikimokykliniame ugdyme: Rytų, Vidurio Europos šalių, JAV ir Lietuvos patirties lyginamoji analizė. // *Socialiniai-educaciniai pokyčiai ikimokykliniame ugdyme*. Mokslo darbų rinkinys. Klaipėda: KU leidykla, p. 27–39.
128. Juodaitytė, A. (2000b). Sugestyvus egalitarizmas ir moderni vaikų lygybės samprata pedagogikoje. *Pedagogika*, 44, 3–12.
129. Juodaitytė, A. (2000c). Moderniosios vaiko ir vaikystės sampratos ir edukologijos ideologijos paieškos (prielaidos ir kryptys). *Pedagogika*, 41, 33–49.

130. Juodaitytė, A. (2000d). Sėkmingo vaikų mokymo(si) integruotoje grupėje sąlyga – individualių skirtumų receptija. *Pedagogika*, 45, 61–67.
131. Juodaitytė, A. (2002). *Socializacija ir ugdymas vaikystėje*. Vilnius: Petro Ofsetas.
132. Juodaitytė, A. (2003a). *Vaikystės fenomenas: socialinis-edukacinis aspektas*. Šiauliai: ŠU leidykla.
133. Juodaitytė, A. (2003b). Vaikų darželis Lietuvoje ir pasaulyje: sisteminės kaitos tendencijos socializacijai // *Lietuvos vaikų darželis: praeitis ir dabartis*. Vilnius, p. 39–46.
134. Juodaitytė, A. (2004). Vaikystės pedagogo pasaulėžiūrinė koncepcija: „laisvojo“ ugdymo kontekstas. *Pedagogika*, 70, 87–91.
135. Juodaitytė, A. (2006). Vaiko ir vaikystės sampratų genezės bruožai ir kontekstualizavimasis pedagogų mąstyme. // *Pasaulis vaikui: ugdymo realijos ir perspektyvos. Tarptautinės mokslinės konferencijos medžiaga*. VPU, 2006 m. gegužės 18–19 d., p. 7–27.
136. Juodaitytė, A., Jablonskienė, A. (1999). *Vaiko sąveika su dalykine aplinka darželyje*. Klaipėda: KU leidykla.
137. Jurašaitė, E. (1999). Pedagogų ir tėvų požiūrio į bendradarbiavimą ugdant vaikus kaitos problemos // *Lietuvos vaikų darželis: praeitis ir dabartis*. Vilnius, p. 138–144.
138. Jurašaitė, E. (2004). Veiksmo tyrimo vaidmuo siekiant profesionalumo. *Žvirblių takas*, 6, 2–7.
139. Jurašaitė, E. (2005). Kaip pedagogas kvalifikaciją kelia kiekvieną dieną. *Žvirblių takas*, 6, 2–8.
140. Jurašaitė, E. (2006). Pedagoginės kompetencijos: apibrėžimai, modeliai ir raiška. *Žvirblių takas*, 2, 7–17.
141. Kabašinskaitė D. (2002). *Vaikystės sociologija, vaikų teisės ir vaikų politika // Filosofija. Sociologija*. 3, 43–49
142. Kanišauskas, S. (2003). *Filosofija ir psichologija: santykis ir pasaulėvaizdžio kontekstai*. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas.
143. Kanišauskas, S. (2008). *Sinergetinio pasaulėvaizdžio kontūrai*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
144. Kardelis, K. (2005). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Šiauliai: Liucilijus.
145. Katiliūtė, E. (2008). *Švietimo politika ir jos tyrimo metodologija*. Kaunas: LKKA.
146. Kelsen H. (2002). *Grynoji teisės teorija*. Vilnius: ALK Eugrimas.
147. Kontautienė, R. (2000). *Pedagoginis bendradarbiavimas šiuolaikinėje Lietuvos pradinėje mokykloje. Sąlygos ir galimybės*. Klaipėda: KU leidykla.
148. Kontautienė, R. (2006). *Bendravimo sistema ir jos valdymas mokykloje*. Klaipėda: KU leidykla.
149. Kriščiūnas, K., Staniškis J.K., Tričys V. (2007). *Mokslinė veikla: šiuolaikinės tendencijos*. Šiauliai: ŠU leidykla.
150. Kučinskienė, R. (2000). Lyginamieji ikimokyklinio ugdymo efektyvumo tyrimai. // *Socialiniai-edukaciniai pokyčiai ikimokykliniame ugdyme*. Mokslo darbų rinkinys. Klaipėda: KU leidykla, p. 75–78.
151. Kuhn, T. (2003). *Mokslo revoliucijų struktūra*. Vilnius: ALK Pradai.
152. Kvedaravičius, J. (2004). *Organizacijų vystymosi paradigma*. VDU leidykla.
153. Kvedaravičius, J. (2006). *Organizacijų vystymosi vadyba*. Kaunas: VDU leidykla.
154. Kvedaravičius, J. ir kt. (2008). *Žinių visuomenės formavimas: patirtis, problemos, perspektyvos*. Kaunas: VDU leidykla.
155. Kvieskienė, G. (2003). *Socializacija ir vaiko gerovė*. Vilnius: VPU leidykla.
156. Lamanauskas, V. (2004). *Švietimo monitoringo įvadas*. Šiauliai: Liucilijus.

157. Lamb, M. (2000). The effects of quality of care on child development. *Applied Developmental Science*, 4(3), 112–115.
158. Landsbergienė, A. (2009). Vadovavimo ikimokyklinei ugdymo įstaigai struktūra // *Pa-saulis vaikui: ugdymo realijos ir perspektyvos*. Vilnius: VPU leidykla, p. 214–229.
159. Landsbergienė, A. (2010). *Vadovavimo ikimokyklinėms ugdymo įstaigoms modelio te-orinis ir empirinis pagrindimas*. Daktaro disertacija, Edukologija, 07S.
160. Lash, S., Urry, J. (1994). *Economies of Signs and Spaces*. London: Methuen.
161. Laužackas, R. (1999). *Sistemoteorinės profesinio rengimo kaitos dimensijos*. Monogra-fija. Kaunas: VDU leidykla.
162. Leonavičius, V., Norkus, Z., Tereškinas, A. (2005). *Sociologijos teorijos*. Kaunas: VDU leidykla.
163. Lewis, J., Flynn, R. (1978). The Implementation of Urban and Regional Planning Poli-cies: Final report of a feasibility study for Department of the Environment. London.
164. Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. 2003a m. birželio 17 d. Nr. IX-1630
165. Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1985). *Naturalistics Inquiry*. Newbury Park, Cal: Sage.
166. Lipset, (1981). Implementation of urban and regional planning policies. *Policy and Politics*, 7, 123–142.
167. Lyotard, J. F. (1992). *The Postmodern Explained to Children: Correspondence 1982-5*. London: Turnaround.
168. Lyotard, J. F. (1993, 2010). *Postmodernus būvis: šiuolaikinį žinojimą aptariant*. Vil-nius: Baltos lankos.
169. Lukšienė, M. (2000). *Jungtys*. Vilnius: Alma Littera.
170. Lusthaus, Ch. (1997). Institucijų galimybės. *Švietimo vadyba*. I dalis. Vilnius: Solerti-ja.
171. Macdonald, I. and K. Ziarek (eds.). (2007). *Adorno and Heidegger: Philosophical Qu-estions*. Stanford: Stanford University Press.
172. Mayring, Ph. (2000). Qualitative Content analysis (28 paragraph, Qualitative Sozialfor-schung/ Forum: Qualitative social Research, 2 (1), 1–10. Prieiga per internetą <http://www.qualitative-research.net/fgs-texte/2-00/2-00mayring-e.htm>.
173. Malinauskienė, D. (2003). Pedagogų kaip ugdymo realybės ekspertų kompetencija. // *Nuo pokyčio link sisteminės kaitos darželyje ir pradinėje mokykloje*. Konferencijos pranešimų tezės. Vilnius, p. 42–45.
174. Malinauskienė, D. (2004). *Patarlių fenomenas: praktiniai-metodiniai aspektai*. Šiau-liai: ŠU leidykla.
175. Malinauskienė, D. (2006). Priešmokyklinio ugdymo pakopos svarba vaikų socialinės kompetencijos ugdymui. *Socialinis darbas*, 5(1), p. 116–121.
176. Martinkus, B., Stoškus, S., Beržinskienė, D. (2010). *Vadybos pagrindai*. Šiauliai: ŠU leidykla.
177. Martišauskienė, E. (2007). Vertybinis dramatismas ugdymo procese // *Tautiškas ir pilietiškas. Atskirtis ar dermė?* Monografija. Vilnius: VPU leidykla.
178. Maslow, A. (2006). *Asmenybės psichologija*. Vilnius.
179. Matkevičienė, R. ir kt. (2009). *Informacijos ir žinių vadyba verslo organizacijoje*. Vil-nius: VU leidykla.
180. McLaren, P. (1999). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy ir the Foun-dations of Education*. Boston: Allyn & Bacon.
181. Melnikas, B. (2002). *Transformacijos*. Vilnius: Vaga.

182. Melnikas, B., Jakubavičius, A., Strazdas, R. (2000). *Inovacijų vadyba*. Vilnius: Technika.
183. Merkys, G. (1999). Empirinė analitinė paradigma ir šiuolaikinis socialinis tyrimas. *Filosofija, sociologija*, 3, 53-64.
184. Mickūnas, A., Stewart, D. (1995). *Fenomenologinė filosofija*. Vilnius: Baltos lankos.
185. Monkevičienė O. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo(si) turinio kaitos tendencijos. Santr. angl. Bibliogr.: 37 pavad. // *Pedagogika: mokslo darbai*. Vilnius: VPU leidykla, 2008 91, 66-72.
186. Monkevičienė, O. (1997). Ikimokyklinukų kompleksinės ugdymo metodinės sistemos efektyvumas. *Švietimo naujovės*, 7-8, 20-23.
187. Monkevičienė, O. (1998). Pokyčiai reformuojamuose darželiuose. *Švietimo naujovės*, 12, 15.
188. Monkevičienė, O. (1999). Reformuojamo ikimokyklinio ugdymo turinio sudarymas ir diegimas // *Lietuvos vaikų darželis: praeitis ir dabartis*. Vilnius, p. 51–57.
189. Monkevičienė, O. (2000). Vaiko ir pedagogo sąveikos kryptis šiandiniame ikimokykliniame ugdyme. // *Socialiniai-educaciniai pokyčiai ikimokykliniame ugdyme*. Mokslo darbų rinkinys. Klaipėda: KU leidykla, p. 107–113.
190. Monkevičienė, O. (2003). *Mano vaikai. Priešmokyklinis vaiko ugdymas*. Kaunas: Šviesa.
191. Monkevičienė, O., Glebuvienė, V. (2003). *Vaikų ugdymosi aplinkos modeliavimas*. Tyrimas.
192. Monkevičienė, O., Stankevičienė, K., Montvilaitė, S., Tarasonienė, A. L., Schoroškienė, V., Glebuvienė, V. (2008). *Mentoriaus veikla ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigose*. Kaunas: Technologija.
193. Morano, E. (2000). *Rethinking the Communicative Turn: Adorno, Habermas, and the Problem of Communicative Freedom*. Albany: State University of New York Press.
194. Morkūnienė, J. (2003a). *Globalizacija*. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas.
195. Morkūnienė, J. (2003b). *Šiuolaikinė socialinė filosofija*. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas.
196. Morse, J. (1997). *Completing a qualitative project: details and dialogue*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
197. Moss, P. (2008). *Meetings Across the Paradigmatic Divide*//Philosophy of early Childhood education. Transforming narratives. London: Blackwell publishing. 1:7–24.
198. Naisbitt, Auburdene, (1990). *The Cultural Nature of Human Development*. New York.
199. Narkevičienė, B. (2007). *Gabūs vaikai: iššūkiai ir galimybės*. Kaunas: Technologija.
200. Neifachas, S. (2002). Švietimo organizacijų valdymas ir komunikacijos procesų rekonstrukcijos// *Pedagogika. Mokslo darbai*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla, 57, 107–117.
201. Neifachas, S. (2003). Priešmokyklinio ugdymo kaitos metakontekstų rekonstrukcinė analizė// *Jaunųjų mokslininkų darbai*. ISSN 1648-8776. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, Nr. 1, p. 80–89.
202. Neifachas, S. (2003). Tarpparadigminės ugdymo realybės refleksijos fenomenas kaip priešmokyklinio ugdymo vadybos rekonstrukcinis segmentas// *Respublikinė mokslinė-praktinė konferencija „Nuo pokyčio link sisteminės kaitos darželyje ir pradinėje mokykloje*. Vilnius: Pedagogų profesinės raidos centras, p. 154–157.
203. Neifachas, S. (2003). *Ugdymo realybės rekonstrukcijos*. Klaipėda: Ciklonas.

204. Neifachas, S. (2004). *Optimalaus priešmokyklinio ugdymo konceptualizavimosi kontekstai*. Vilnius: Ciklonas.
205. Neifachas, S. (2004). Šiuolaikinės mokyklos ugdymo kokybės valdymo problema: teorinė-prakseologinė eksplikacija// *Jaunujų mokslininkų darbai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, 3, 91–95.
206. Neifachas, S. (2006). *Pedagoginio vadovavimo kompetencija*. Ugdytojo strateginės veiklos gairės. Vilnius: Ciklonas.
207. Neifachas, S. (2007). Metodologinė priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo metaforų refleksija// *Jaunujų mokslininkų darbai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, 3 (14), 61–68.
208. Neifachas, S. (2007). *Švietimo reformos iššūkiai: naujoji strateginė kryptis ir vadovavimas ikimokyklinio ugdymo įstaigos tobulinimui*. Vilnius: Ciklonas.
209. Neifachas, S. (2008). *Ikimokyklinio ugdymo programos kokybės užtikrinimas: turinio konkretizavimas, tikslų ir uždavinių įgyvendinimas, atitikties nustatymas*. Vilnius: Ciklonas.
210. Neifachas, S. (2008). *Vaikų ugdymas darželyje: dabartis ir ateities perspektyva*. Vilnius: Ciklonas.
211. Neifachas, S., Malinauskienė, D. (2005). Tendencje rozwoju srodowiska edukacyjnego: archetypy czasu w subkulture dzieciństwa. *Edukacja dla przyszlosci II*. S. 321–331.
212. Newen, Savigny, (1999). *International Orders: An Historical Sociology of State, Regime, Class and Nation*. Cambridge: Polity Press.
213. O'Connor, B. (2004). *Adorno's Negative Dialectic: Philosophy and the Possibility of Critical Rationality*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
214. Ozmon, H., Craver S. (2007). *Philosophical foundations of education*. Merrill Prentice Hall.
215. Parsons, W. (2001). *Viešoji politika. Politikos analizės teorijos ir praktikos įvadas*. Vilnius: Eugrimas.
216. Pyragas, K. (2003). *Netiesinės dinamikos pagrindai*. Vilnius: Ciklonas.
217. Plėšnys, A. (2010). *Analitinės krypties filosofija*. Vilnius: VU leidykla.
218. *Politikos mokslų enciklopedinis žodynas*. (2007). Vilnius: VU leidykla.
219. Priešmokyklinio ugdymo koncepcija. LR švietimo ir mokslo ministro 2000 m. lapkričio 9 d. įsakymas Nr. 1374
220. Priešmokyklinio ugdymo organizavimo modelių aprašas, 2003.
221. Priešmokyklinio ugdymo organizavimo modelių aprašas. LR švietimo ir mokslo ministro 2003 m. spalio 29 d. įsakymas Nr. ISAK-1478.
222. Priešmokyklinio ugdymo standartas. LR švietimo ir mokslo ministro 2003 m. liepos 9 d. įsakymas Nr. ISAK-1015.
223. Pring, R. (2005a). *Subject-centred versus child-centred education – a false dualism// Philosophy of Education. Aims, Theory, Common Sense and Research*. London-New-York: Continuum. 5: 80–99.
224. Pring, R. (2005b). *Standards and quality in education// Philosophy of Education. Aims, Theory, Common Sense and Research*. London-New-York: Continuum. 6: 99–119.
225. Pring, R. (2005c). *Political edacation: relevance of the humanities// Philosophy of Education. Aims, Theory, Common Sense and Research*. London-New-York: Continuum. 7: 119–145.
226. Pruskus, V., Lukoševičius, V. (2009). *Organizacijų kultūra*. Vilnius: VPU leidykla.

227. Pukelis, K. (1998). *Mokytojų rengimas ir filosofinės studijos*. Kaunas: Versmė.
228. Purvaneckienė, G. (2005). Švietimo politika ir ikimokyklinio bei priešmokyklinio ugdymo plėtra // *Acta Pedagogica Vilnensia*, 15, 176–187.
229. Putnaitė, N. (1999). *Tradicija ir pokyčiai: filosofinė ir sociologinė perspektyva*. Vilnius: ALK Aidai.
230. Rado, P. (2003). *Švietimas pereinamuoju laikotarpiu. Švietimo politikos kūrimo kryptys Vidurio Europos ir Baltijos šalyse*. Švietimo kaitos fondo biblioteka. Vilnius: Garnelis.
231. Ramanauskaitė, E. (2004). *Subkultūra: fenomenas ir modernumas*. Kaunas: VDU leidykla.
232. Raz, J. (1990). *The Concept of a Legal System (2nd edn)*. Oxford: Clarendon Press.
233. Ricoeur, P. (2001). *Egzistencija ir hermeneutika*. Vilnius: Baltos lankos.
234. Rimkutė, A. (2002). *Socialinės epistemologijos idėja ir natūralistinė dilema*. Problemos.
235. Rinaldi (2005). *Nature and Philosophy for Children // Thinking*. Vol. 7. Nr. 4.
236. Ritzer, G. (2000). *Modern Sociological Theory*. Boston: McGraw-Hill.
237. Ritzer, G. (2001). *Explorations in Social Theory. From Metatheorizing to Rationalization*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
238. Robertson, R. (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London: Sage.
239. Rorty, R. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton: Princeton University Press.
240. Rossi, P.H., Freeman, H. (1993). *Evaluation: A Systematic Approach*. Newbury Park, Cal.: Sage.
241. Rubavičius, V. (2003). *Postmodernusis diskursas: filosofinė hermeneutika, dekonstrukcija, menas*. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas.
242. Rupšienė, L. (2000). Poindustrinės visuomenės iššūkis vaikų ugdymui. // *Socialiniai-educaciniai pokyčiai ikimokykliniame ugdyme*. Mokslo darbų rinkinys. Klaipėda: KU leidykla, p. 43–47.
243. Ruškus, J. (2002). *Negalės fenomenas*. Šiauliai: ŠU leidykla.
244. Ruškus, J., Mažeikis, G. (2007). *Neįgalumas ir socialinis dalyvavimas*. Šiauliai: ŠU leidykla.
245. Ruzavin, G. (1996). *Saviorganizacija kaip ekonominių sistemų evoliucijos pagrindas*. Moskva: Kentavr.
246. Ruževičius, J. (2006). *Kokybės vadybos modeliai ir jų taikymas organizacijų veiklos tobulinimui*. Vilnius: VU leidykla.
247. Sabatier, P.A. (1986). What we can learn from implementation research? In F.X. Kaufman et al. *Guidance, Control and Evaluation in the Public Sector* (pp. 324–346). Berlin, New York: de Gruyter.
248. Schultz, T.W. (1998). *Investavimas į žmones. Gyventojų kokybės ekonomika*. Vilnius: Eugrimas.
249. Sergiovanni, T.J. (2005). *Vadovavimas: ką tai reiškia mokykloms? Švietimo kaitos fondo biblioteka*. Vilnius: Garnelis.
250. Sherratt, Y. (2002). *Adorno's Positive Dialectic*. Cambridge: Cambridge University Press.
251. Simmel, G. (2007). *Sociologija ir kultūros filosofija*. Vilnius: Margi raštai.
252. Snyder, M., Snyder, R., Snyder, R. (2002). *Vaikas tampa asmenybe. Apie sveikos sąži-*

- nės ugdymą*. Vilnius: Žmogaus studijų centras.
253. Sodeika, T. (2010). *Filosofija ir tektas*. Kaunas: Technologija.
254. Stančienė, D. (2006). *Lietuva globalėjančiame pasaulyje*. Vilnius: Logos.
255. Stoll, L., Fink, D. (1998). *Keičiame mokyklą*. Vilnius: Margi raštai.
256. Šalkauskis, S. (1991). *Pedagoginiai raštai*. Kaunas.
257. Šeibokienė, G. (2000). Ikimokyklinis ugdymas: kur esame ir kur link eisime? // *Lietuvos vaikų darželis: praeitis ir dabartis*. Vilnius, p. 47-50.
258. Šeibokienė, G. (2008). Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo plėtros tendencijos. Respublikinė mokslinė-praktinė konferencija „Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų rengimo kolegijose aspektai“. Kaunas: Kauno kolegija.
259. Šliogeris, A. (1992). Sudužusio pasaulio vaikai // *Mokykla*, 12.
260. Taguchi, H. L. (2008). Deconstructing and Transgressing the Theory-Practice dichotomy in early childhood education // *Philosophy of early Childhood education*. Transforming narratives. London: Blackwell publishing. 4:52–68.
261. Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B. & Henry, M. (1997). *Educational policy and the Politics of Change*. London: Routledge.
262. Targamadžė, V. (1995). *Švietimo sistemos lankstumas individų edukacinio stimuliavimo aspektu*. Kaunas: Technologija.
263. Targamadžė, V. (1996a). *Švietimo organizacijų veikla*. Kaunas: Technologija.
264. Targamadžė, V. (1996b). *Švietimo organizacijų elgsena*. Kaunas: Technologija.
265. Targamadžė, V. (1999). *Bendrojo lavinimo mokykla: mokinių edukacinio stimuliavimo aspektas*. Monografija. Kaunas: Technologija.
266. Targamadžė, V. (2001). *Efektyvumas. Struktūra. Valdymas. Strategija. Konfliktai. Klaidėda*: KU leidykla.
267. Targamadžė, V. (2007). Alternatyvios bendrojo lavinimo mokyklos samprotavimo erdvės ir kriterijų brėžtis. // *Logos*, 53, 180–190.
268. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G. (1999). *Mokymasis bendradarbiaujant*. Vilnius: Garnelis.
269. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G. (2003). *Mokymasis grupėse ir asmenybės kaita*. Monografija. Kaunas: VDU.
270. Thom, N., Ritz, A. (2004). *Viešoji vadyba*. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas.
271. Tomlinson, J. (2003). *Globalizacija ir kultūra*. Vilnius: Mintis.
272. Ušeckienė, L. (2003). *XX a. pedagogikos kryptys ir pedagoginės sistemos*. Šiauliai: ŠU leidykla.
273. Vaicekauskienė, V. (2007). *Švietimo politikos analizės pagrindai*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
274. Vaitkevičius, J. (1995). *Socialinė pedagogika*. Vilnius: Agora.
275. Valantiejus, A. (2007). *Sociologijos istorija. Sociologijos filosofija*. I tomas. Vilnius: VU leidykla.
276. Valickas, G. (1991). *Asmenybės savęs vertinimas*. Vilnius.
277. Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos LR Seimo 2003b m. liepos 4 d. nutarimas Nr. IX-1700.
278. Vasiliauskas, R. (2000). Tradicinės lietuvių liaudies pedagogikos istorinė-kultūrinė raida XIX a. antrojoje pusėje – XX a. pradžioje // *Pedagogika*. Vilnius: VPU, Nr. 43.
279. Vaughan, G. & Estola, E. (2008). The Gift Paradigm in Early Childhood Education // *Philosophy of early Childhood education*. Transforming narratives. London: Blackwell publishing. 2:24–42.

280. Večkienė, N. (1996). *Švietimo vadybos įvadas*. Kaunas: Technologija.
281. Vilkonienė, M. (2007). *Bendrojo išsilavinimo kokybė: samprata, problematika, praktika*. Vilnius: Ciklonas.
282. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
283. Weeden, P., Winter, J., Broadfoot, P. (2005). *Vertinimas: ką tai reiškia mokykloms?* Švietimo kaitos fondo biblioteka. Vilnius: Garnelis.
284. Weiss, C. H. (2006). *Vertinimas. Programų ir veiklos krypčių tyrimo metodai*. Vilnius: Homo Liber.
285. Welsch, W. (2004). *Mūsų postmodernioji modernybė*. Vilnius: ALK Alma Littera.
286. Wilcox, D., ir kt. (2007). *Ryšiai su visuomene. Strategija ir taktika*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
287. Woodhead, M. (1990). *Psychology and the Cultural Construction of Children's Needs*. James A. and Prout A. (eds.). *Constructing and Reconstructing Childhood: New Direction in the Sociology of Childhood*. Hampshire, Bristol: The Falmer Press.
288. Woodrow, Ch. & Press, F. (2008). *(Re)Positioning the Child in the Policy/Politics of Early Childhood*// Philosophy of early Childhood education. Transforming narratives. London: Blackwell publishing. 7:88–102.
289. Woods, P., Bagley, C. (1996). Market elements in a public service: an analytical model for studying education policy. *Journal of Education Policy*, 6(11), 641–655.
290. Wright, L.W. (1995). Qualitative International Management Research. In B.J. Punnet & O. Shenker (Eds.), *Handbook for International Management Research*. Blackwell, Oxford.
291. Zakarevičius, P. (2003). Pokyčiai organizacijose: priežastys, valdymas, pasekmės. Kaunas: VDU leidykla.
292. Želvys, R. (1996). Apie Lietuvos švietimą. *Mokykla*, 10–11, 11–15.
293. Želvys, R. (1998). Švietimo kaita Centrinėje ir Rytų Europoje europinės švietimo kaitos kontekste. Švietimo reformos. Švietimo studijos 4 (pp. 52–60). Vilnius: ALF Švietimo studijų centras.
294. Želvys, R. (1999). *Švietimo vadyba ir kaita*. Vilnius: Garnelis.
295. Želvys, R. (2001). *Švietimo vadybos pagrindai*. Vilnius: VU leidykla.
296. Želvys, R. (2002). Švietimo sistemos tobulinimas. Gamintojai, vartotojai, teikėjai ir švietimo paslaugų kokybė// *Acta Pedagogica Vilnensia*, 9, 303-310.
297. Želvys, R. (2003a). *Švietimo organizacijų vadyba*. Vilnius: VU leidykla.
298. Želvys, R., Būdienė, V., Zabulionis, A. (2003b). *Švietimo politika ir monitoringas*. Vilnius: Garnelis.
299. Žydžiūnaitė, V. (2003). Reflection on the gap between higher education and practice: obstacles in realisation of nurses' competencies. *Socialiniai mokslai*, 5(42), 78–89.
300. Абраменкова, В. (1998). *Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре*. Москва: НПО Модэк.
301. Алексеев, Н. (1994). Принципы и критерии экспертизы программ развития образования. *Вопросы методологии*. 1–2.
302. Блонский, П. (2000). *Педагогика*. Москва.
303. Братченко, С. (1999). *Введение в гуманитарную экспертизу образования*. Москва.
304. Вроейнстийн, А. (2000). *Оценка качества дошкольного образования*. Москва.
305. Гершунский, Б. (2002). *Философия образования для XXI века*. Москва: Педагогическое общество России.

306. Гершунский, Б. (2003). *Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология практика*. Москва: Флинта-Наука.
307. Добренков, В., Нечаев, В. (2003). *Общество и образование*. Москва: Инфра-М.
308. Друкер, П. (2004). *Задачи менеджмента XXI века*. Нью-Йорк.
309. Езопова, С. (2003). *Менеджмент дошкольного образования*. Москва: Академия.
310. Зауш-Гордон, Ш. (2004). *Социальное развитие ребенка*. С.-Петербург: Питер.
311. Иванов, Д. (2008). *Экспертиза в образовании*. Москва: Академия.
312. Инишев, И. (2007). *Чтение и дискурс: трансформации герменевтики*. Вильнюс: Европейский гуманитарный университет.
313. Каменская, В. (2002). *Социально-психологические основы управленческой деятельности*. Москва: Академия.
314. Касавин, И. (2010). *Социальная эпистемология: идеи, методы, программы*. Москва: Институт философии РАН.
315. Князева Е.Н. (2000b). *Синергетический вызов культуре. Синергетическая парадигма*. Москва: Прогресс-Традиция, с. 243–261.
316. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. (2000a). *Синергетическое расширение антропного принципа. Синергетическая парадигма*. Москва: Прогресс-Традиция, с. 80–106.
317. Ковалева, Т. (2003). *Инновационная школа: аксиомы и гипотезы*. Москва: НПО «Модек».
318. Колесникова, И. (2001). *Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии*. С.-Петербург.
319. Колесникова, И., Горчакова-Сибирская, М. (2007). *Педагогическое проектирование*. Москва: Академия.
320. Колесникова, И., Титова, Е. (2005). *Педагогическая праксеология*. Москва: Академия.
321. Кон, И. (2003). *Ребенок и общество*. Москва: Академия.
322. Коротков, Э. (2005). *Управление качеством образования*. Москва: Академический проект.
323. Крулехт, М., Тельнюк, И. (2002). *Экспертные оценки в образовании*. Москва: Академия.
324. Лазарев, В. (2002). *Системное развитие школы*. Москва: Педагогическое общество России.
325. Лебедева, С., Маневцова, Л. (2001). *Проблемы управления инновационным дошкольным образовательным учреждением в условиях социального партнерства*. С.-Петербург: «Детство-Пресс».
326. Лурье, Л. (2006). *Моделирование региональных образовательных систем*. Москва: Гардарика.
327. Максакова, В. (2001). *Педагогическая антропология*. Москва: Академия.
328. Менегетти, А. (2007). *Система и личность*. Москва: Онтопсихология.
329. Мид, М. (1988). *Культура и мир детства*. Москва: Наука.
330. Мид, М. (2002). *Ребенок и общество*. Москва: Академия.
331. Михайлова Н., Юсфин С., Александрова Е. и др. (2006). *Педагогическая поддержка ребенка в образовании*. Москва: Академия.
332. Моисеев, А. (2001). *Проектирование систем внутришкольного управления*. Москва: Педагогическое общество России.
333. Осорина, М. (2004). *Секретный мир детей в пространстве мира взрослых*. С.-Петербург: Речь.

334. Парсонс, Т. (1998). *Система современных обществ*. Москва: Аспект-Пресс.
335. Парсонс, Т. (2002). *О социальных системах*. Москва: Академический проект.
336. Парсонс, Т. (2002). *О структуре социального действия*. Москва: Академический проект.
337. Поздняк, Л. (1996). *Основы управления дошкольным образовательным учреждением*. Москва: Академия.
338. Поздняк, Л., Лященко, Н. (2001). *Управление дошкольным образованием*. Москва: Академия.
339. Пономарев, Н., Смирнов, Б. (2007). *Образовательные инновации. Государственная политика и управление*. Москва: Академия.
340. Поташник, М. (2000). *Управление качеством образования. Менеджмент в образовании*. Москва: Педагогическое общество России.
341. Почебут, Л. (2005). *Взаимопонимание культур. Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности*. С.-Петербург: Издательство Государственного университета.
342. Рикер, П. (2002). *Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике*. Москва.
343. Розум, С. (2007). *Психология социализации и социальной адаптации человека*. С.-Петербург: Речь.
344. Сидоров, Н. (2007). *Философия образования*. С.-Петербург: Питер.
345. Третьяков, П., Митин, С., Бояринцева Н. (2003). *Адаптивное управление образовательными системами*. Москва: Академия.
346. Фалюшина, Л. (2004). *Управление качеством образовательного пространства в дошкольном образовательном учреждении*. Москва: Аркти.
347. Федоров, И. (2006). *Парадигмы философии социального преобразования*, С.-Петербург: Мир.
348. Федорова, М. (2004). *Образовательное право*. Москва: Владос.
349. Шамова, Т., Давыденко, Т., Шибанова Г. (2007). *Управление образовательными системами*. Москва: Академия.
350. Шамова, Т., Третьякова, П., Капустин, Н. (2001). *Управление образовательными системами*. Москва: Академия.
351. Шейгал, Е. (2004). *Семиотика политического дискурса*. Москва: Гнозис.
352. Шкагулла, В. (2001). *Образовательное право*. Москва: Владос.
353. Щедровицкий, П. (2000). *Избранные труды*. Москва.
354. Щербаков, Б. (2001). *Парадигмы современного образования: человек и культура*. Москва: Логос.
355. Ямбург, Е. (2004). *Управление развитием адаптивной школы. Культурно-историческая педагогика*. Москва: Perse.