

**ŠIAULIAI UNIVERSITY**

**Ramunė Burškaitienė**

**CONCEPTUALISATION OF THE CONTENT  
OF OUTDOOR EDUCATIONAL ENVIRONMENT  
OF A PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTION**

Summary of the Doctoral Dissertation

Social Sciences, Education (07 S)

Šiauliai, 2014

The dissertation was prepared at Šiauliai University in 2010–2014.

In 2010, 2011 and 2012, the dissertation research was partially supported by the Lithuanian State Studies Foundation and the Lithuanian Research Council.

**Scientific supervisor:** Assoc. Prof. Dr. **Rytis Vilkonis** (Šiauliai University, Social Sciences, Education – 07 S)

**Consultants:**

Prof. Habil. Dr. **Audronė Juzė Juodaitytė** (Šiauliai University, Social Sciences, Education – 07 S)

Prof. Dr. **Aušra Kazlauskienė** (Šiauliai University, Social Sciences, Education – 07 S)

**Defence of the dissertation will take place at the Academic Council of Education Studies of Šiauliai University:**

**Chairperson:**

Prof. Habil. Dr. **Vytautas Gudonis** (Šiauliai University, Social Sciences, Education – 07S, Psychology – 06 S)

**Members:**

Prof. Dr. **Elvyra Acienė** (Klaipėda University, Social Sciences, Education – 07S)

Prof. Dr. **Natalija Mažeikienė** (Vytautas Magnus University, Social Sciences, Education – 07S)

Assoc. Prof. Dr. **Sergejus Neifachas** (Lithuanian University of Educational Sciences, Social Sciences, Education – 07S)

Assoc. Prof. Dr. **Erika Masiliauskienė** (Šiauliai University, Social Sciences, Education – 07S)

**Opponents:**

Prof. Dr. **Ona Monkevičienė** (Lithuanian University of Educational Sciences, Social Sciences, Education – 07S)

Prof. Dr. **Daiva Malinauskienė** (Šiauliai University, Social Sciences, Education – 07S)

**The official defence of the dissertation will be held in an open meeting of the Council of Education Studies in lecture room 205 of Šiauliai University Library at 14.00 pm on November 21, 2014.**

Address: Vytauto St. 84-205, LT- 76352, Šiauliai, Lithuania.

The summary of the doctoral dissertation was sent out on October 21, 2014.

The doctoral dissertation is available at the Library of Šiauliai University.

**Reviews are to be sent at the address:**

Department of Science and Art, Šiauliai University

Vilniaus St. 88, LT-76285, Šiauliai, Lithuania

Phone: + 370 415 95 821, fax: + 370 415 95 809, e-mail: doktorantura@cr.su.lt

**ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS**

**Ramunė Burškaitienė**

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

Daktaro disertacijos santrauka

Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Šiauliai, 2014

Disertacija rengta 2010–2014 metais Šiaulių universitete.

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

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

**Moksliniai konsultantai:**

prof. habil. dr. **Audronė Juzė Juodaitytė** (Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07 S),

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

**Disertacija ginama Šiaulių universiteto Edukologijos mokslo krypties taryboje:**

**pirmininkas** – prof. habil. dr. **Vytautas Gudonis** (Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07S, psichologija, 06S).

**nariai:**

prof. dr. **Elvyra Acienė** (Klaipėdos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07S),

prof. dr. **Natalija Mažeikienė** (Vytauto Didžiojo universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07S),

doc. dr. **Sergejus Neifachas** (Lietuvos edukologijos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07S),

doc. dr. **Erika Masiliauskienė** (Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07S).

**Oponentės:**

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

prof. dr. **Daiva Malinauskienė** (Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07S).

**Disertacija bus ginama viešame Edukologijos mokslo krypties tarybos posėdyje 2014 m. lapkričio 21 d. 14 val. Šiaulių universiteto bibliotekos 205 auditorijoje.**

Adresas: Vytauto g. 84, LT-76352 Šiauliai, Lietuva.

Disertacijos santrauka išsiųsta 2014 m. spalio 21 d.

Disertaciją galima peržiūrėti Šiaulių universiteto bibliotekoje.

Atsiliepimus siųsti adresu:

Mokslo ir meno tarnybai, Šiaulių universitetas

Vilniaus g. 88

LT-76285 Šiauliai, Lietuva

Tel. +370 41 59 58 21, faksas +370 41 59 58 09

El. paštas doktorantura@cr.su.lt

## INTRODUCTION

**Relevance of the scientific problem.** In the epoch of the so-called global warming, the world penetrated with networking, nostalgia for the senses of originality and reality increases not so much visibly though consciously<sup>1</sup>. Interpretation of the living world based on *personal experience*<sup>2</sup> is considered to be the only accessible to man way to understand and acquaint with the perceived reality. Uninterpreted reality is beyond the man's reach because it has no measure of a phenomenon (the world does not exist as an object in itself, regardless interpretation, i.e. the perception of significations created in the networks of meanings of phenomena lying in the man's consciousness content; it means that experience is intentional, indicating the power of a person to understand). Interpretation is one of major conditions enabling adequate reaction of a person to phenomena of the environment (objects related to them) as well as purposeful and rational activities and/or human's existence in general (Jackūnas, 2011; Ricoeur, 2000). Interpretation proceeds in a sphere of language; and the essence of a language is to provide references, direct viewer's glance to essential intentions thanks to which the phenomena are being created and further perspectives are being formed (Mickūnas, 2011). Interpretation is inseparably related to reflection. Interpretation elaborates in details, falsifies theories, whereas theories deepen and generalise interpretations (Fiske, 2008; Freire, 2000).

---

<sup>1</sup> Globalisation of production, complex mechanisms of commodities and brands representing them, principles of functioning of gigantic shopping centres exceed possibilities of daily thinking to understand it; according to Prof. G. Mažeikis, their performance is irrational to a regular consumer. Development of contemporary consumer's thinking is another important aspect of globalisation, i.e. market giants sell not only commodities, the big invisible purpose is to ensure functioning of the model "commodity plus cultural image". Majority of commodities would not be consumed without these aphoristic meaning additions because they do not stimulate intellectual ethos. The reason is that they are superficial and lacking clearly recognisable meanings. Therefore, present-day Hollywood films, fiction bestsellers, TV editions (various reality *shows* etc.), daily consumed commodities, toys, clothing mingle into one field of interactions thus losing the component of uniqueness and reality.

<sup>2</sup> The phenomenon of experience, phenomena are networks of meanings pointing to each other because there is no such one [as such] existing phenomenon and cannot be. A child understands oneself and environment from his/her *ego* point. I am because I differ from *Others*; if there were no *Others* I could not know that I exist. A person experiences time as a condition of experience: empirical things, words always mean something and/or direct to some meaning. A meaning is not a material thing, a meaning is given as a phenomenon. Networks of meanings create a meaning because a person while experiencing perceives sequences of actions which follow each other and are necessary to understand how to act in the living world (Mickūnas, 2012).

The tradition of thinking based on phenomenology and existential philosophy interprets human experience from the points of view of generality, universality, uniqueness which aim at revealing rational causality and regularities of common sociocultural experience. However, interpretation of this experience's *Dasein* appears to be difficult because experience and relation with the world, even if a person (pedagogue, psychologist, philosopher, anthropologist etc.) chooses experience of a young individual and/or child as an object of one's research, usually, is analysed from/through a scale of features characteristic to adults (because often adults feel the monopoly of creativity or that they have the disposition of the power of personal competences). Nevertheless, even it may seem strange, *an example of a child* is used exactly when it is aimed at rendering the process of experience being accumulated (i.e. not the features of objects but rather a character of the that process which describes how a living being exists) as well as a natural wish to investigate arising from the primary relation with the living world. A competence is a value taken for granted because it is only a means to step over limits caused by abilities, when implementing the being with the *Other*, rendering care and ensuring safety, adjustment of the living environment (where the educational component lies too) to human's needs facing constant development (Mažeikis, 2008; Večerskis, 2009; Monkevičienė, Glebuviene (comp.), 2011). Child's experience must become important to society not only because of him/her as such but also because when one bracketing<sup>3</sup> his/her knowing, facilitated by experience, will create new knowledge that will complement the fund of social knowing.

Non-traditional technologies, models, forma of teaching and learning stimulate the birth of conscious self/reflection *for the sake of doing it*, without giving significance to a new approach to expressing powers, how a person experiences the world, how one understands and creates it, but rather positioning significance of development of critical awareness (from childhood throughout the entire life). *This supposes the problem field of the research which is based on contradictions of an ontological-existential character between competing discourses.*

In recent decades, the interest in physical environment of children's living world increased. Child's environment as a research object (the space of play and learning) is attributed to research areas of childhood sociology

---

<sup>3</sup> According to representatives of phenomenology, the notion of "bracketing" indicates that when treating a phenomenon anew a child/person dissociates from previous knowledge, experiences in order to see/notice new meanings of a phenomenon from own point of view; however, this does not mean that accumulated information and knowledge will be rejected, this means that they will not be used at that moment (Čepienė, 2010; Venslovaitė, 2013).

and education science, also called as *childhood geography* (Björklid, 2005). Research of childhood geography are based on the attitude that childhood should be perceived in the prospect of time and space because childhood is limited by time and environment where it exists. The unity of child and environment (natural created by man and natural inartificial environment) is a symbol of ideal childhood which in Scandinavian countries is a matter-of-course (Björklid, 2007). In the child-oriented paradigm, there is an attitude maintained about well-organised educational environment which is a necessary condition for ensuring full-fledged childhood where every object of anthropogenic environment is directly related to its meaningfulness<sup>4</sup> from the point of view of participants of the educational process. According to L. Jovaiša (2007), environment, (Ger. *Umgebung*, Russ. *среда*) is a factor of person's education consisting of the sum of natural, geographical, climatic, social, cultural, ethical, aesthetical conditions where an individual or a group of people live and act. As B. Bitinas (2006) holds it, the earlier listed features may be attributed to social environment in the most general view, i.e. everything what surrounds a person in both proximate (home, institution of education, institution of work) and distant environment due to which realised and unrealised social impacts are being experienced. B. Bitinas emphasises that both natural and technical environment can be and often is named as social environment because (more or less) these are a result of man's activities. Thus, all these factors making impact on man's maturity and activities are not clearly defined; therefore, both positive and negative dimensions (of environment as an educator) exist here. Education as a social phenomenon is also attributed to social environment; it is unconditionally affected by social environment as independent/unavoidable presence. However, an opinion often held maintains that these are major components of child's educational process: conversation, example, explanation, demonstration, interrelations of children and adults etc. Whereas space (educational environment) where these processes take place is usually treated as passive (or even as a separate component). Another extreme means replete (in a material sense), *prettified* and decorated environment *loading* a child with multitude of impressions that a child is unable to perceive and/or, due to irrational division of spaces, environment that suppresses diversity of play, usually a reflection of adult culture<sup>5</sup> (Jankauskienė, 2000; Plungė, 2010).

---

<sup>4</sup> A signification indicates that I understand the meaning of a thing, and networks of meanings reflect sociocultural-socioeducational environment where a child is growing.

<sup>5</sup> The metaphor of a "table and chair" reveals in a subtle way the features characteristic to adults' culture.

One more paradox existing in the public discourse is related with child's protection and safety. Institutionalisation of childhood for the sake of ensuring children's welfare is one of features of modernity. Nevertheless, publicly articulated fears for likely children's vulnerability and threats that can be caused by infectious diseases disseminated by wilds and domestic animals, insects etc. as well as unsafe equipment of children's playgrounds, covering, intensive conditions of traffic, indifference etc. are among the biggest obstructions limiting possibilities to act outdoors. Majority of research results<sup>6</sup> show that in the so-called postmodern society the diversity of outdoors experiences of pre-school age children's education rapidly decreases. International research studies<sup>7</sup> also reveal that urban families experience much stress what concerns children's safety under intensified conditions of traffic due to which possibilities for children's mobility are highly limited. Anxiety is a consequence limiting diversity of child's activities and relations with natural environment. As A. Bučinskas (2009) holds it, it was historically preconditioned that in Lithuania there are quite weak traditions of self-governance and community spirit, much of the society (not excluding pedagogues) are bound to disassociate from negative social phenomena (devastation of natural and material values [anthropogenic objects and inartificial environment], disrespect to others close etc.), to not see them and, thus, disassociate from responsibility for elimination of them (Kalenda, 2012; Kalenda, 2002). Thus, a favourable medium is created for existence of social degradation which unavoidably negatively impacts childhood, the most sensitive social category. It worth noting about interrelations between construction of the structural power related to *habitus*<sup>8</sup> and identity. *Habitus* is a stable habit related to bodily and meta-cognitive behavioural schemes; it is constructed by communal traditions through long-term and consistent repetitions (since early childhood) and persuasions (propaganda intended for implementation of various purposes as well as traditions, points of view, attitudes, values dominating in education and culture). *Habitus* becomes the fundamental scheme of a personality; it determines further choices, sense/perception of the world of a person, one's emotional and cognitive relation

<sup>6</sup> Margaret Kernan and Dymna Devine, 2010, Being Confined within? Constructions of the Good Childhood and Outdoor Play in Early Childhood Education and Care Settings in Ireland // CHILDREN & SOCIETY VOL. 24, p. 371–385.

<sup>7</sup> Karsten, L. (2002). "Mapping Childhood in Amsterdam: The Spatial and Social Construction of Children's Domains in the City. Tijdschrift voor Economische Sociale Geografie 93(3): 231–241.

<sup>8</sup> The term *habitus* was developed by M. Mauss (1872–1950) in anthropology (founder of French School of Anthropology), later by P. Bourdieu (1930–2002) in sociology (French sociologist and philosopher, representative of the post-structuralism trend).



with the living world. Institutionalised childhood and abundance of social arenas, their links shifting into new formations not by chance delegate the forming status of *habitus* to education science (Mathiasen, Staerfeldt, 2005). Aiming to ensure smooth development of childhood, it is very important that since early age versatile *child-friendly* educational environment would be created; it would reflect specific culture characteristic to the period of childhood (employing the content of teaching/learning which is relevant to society).

*When making the importance of child's participation relevant* (which, according to Reimer, 2000, is the basis of conceptualisation of the meaning), *creating dialogue-based socio-pedagogical* (Barkauskiatė, 2001), *spiritual* (Pudžiuvelytė, 2004), *partnership relations-based* (Kondratienė, 2004; Kašauskienė, 2012) *educational environment, it is important to understand that socio-educational content of outdoor educational environment is not only a whole of specific means reflecting expression of child's personality but also a space being created together with an adult, where personality's fundamental value benchmarks form.* This means that today's education science faces highly relevant benchmarks not only signifying (allowing measurement) quality of teaching/learning environment (physical, material), but also meanings attributed to educational environment too.

Also, it should also be mentioned that education from the philosophical point of view (making) has not been consistently analysed in Lithuania; however, phenomenological ideas are being developed by some philosophers, education researchers and others well-known in Lithuania, such as A. Mickūnas, A. Sverdiolas, M. Gutauskas, D. Jonkus, T. Sodeika, T. Kačerauskas, V. Žydzūnaitė, Ž. Jackūnas to name a few. Phenomenological approaches to school have been discussed by A. Mickūnas (2009). Some practical aspects of phenomenology of education have been investigated by L. Duoblienė (2004, 2008, 2011). A. Juodaitytė (2003) theoretically reasoned meta-contexts of the childhood phenomenon and trends of their pedagogical reconstructions.

Childhood is perceived as an exceptional life phase characteristic of fragility and the need for protection which should be ensured by the society of adults<sup>9</sup> (Dodge, Colker, 2007; Monkevičienė, Glebuviene (comp.), 2011).

<sup>9</sup> On the ground of the data of the comparative research carried out in the late twentieth century in West Europe, "Childhood as a Social Phenomenon" (Qvortrup J. *Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project*, Eurosocial Report 47 (Vienna: European Centre, 1993), it can be stated that science makes impact on attitude towards a child and also determines the change of pedagogical technologies. Theory and practice are inseparable parts of educational reality. Much significance to research on children and the usage of the notion of childhood (in pedagogy, sociology and anthropology) was laid by developmental psychology. Because of that, children,

The child-oriented paradigm, meeting today's concept of *child's teaching/learning*<sup>10</sup>, becomes a pretext and a new context for aiming at a critical point of view to existence of *matter-of-course cases* in educational practice and moderate transformation of these *established formations* (Doddington, Hilton, 2007). It is worth noticing that in the research contexts both ontological and epistemological preconditions the theme as a pedagogical problem is timely and highly relevant.

**Reasoning of the scientific problem.** Even though in Lithuania children's subculture is perceived as one of the key constants of general culture, however, in the daily routine of education and/or pedagogical reality pedagogical conservatism does not give way. This means that *the power* is in disposition of an adult (Ruškus, Žvirdauskas, 2010; Stonkuvienė, 2008; Mažeikis, 2008; Purvaneckienė, 2005; Dencik, 2005).

Wholeness and creation of the environment stimulating the joy of cognition are major functional features of the system of pre-school and pre-primary education (Lukoševičius, Petružienė, 2001; Monkevičienė, Glebuviienė, Tarasonienė, 2006; Kvieskienė, 2007; Lamanuskas, Palionienė, 2008; Mocartienė, Makarskaitė-Petkevičienė, 2009; Jurevičienė, Šapelytė, 2011; Girdzijauskienė, 2014). Wholeness of the system shows the degree of its organisation (as the whole) which reveals characteristics of the system's features and their interaction (Glebuviienė, Jonilienė, Monkevičienė, Montvilaitė, Stankevičienė, Tarasonienė, 2009; Neifachas, 2010). The unity of interrelated elements of the system renders the system a new integral quality. Quality commences being perceived not as correspondence of separate elements of the system to a certain standard but rather as a component integrating all elements of the system. This notion *includes* not only a unity of climatic and/or biotic factors making impact on an organism or ecological

---

in regard to adults' culture, are divided according to age and assessed on the ground of understanding set by development. Thus, contemporary childhood (as a social category) is characteristic of marginalisation; on the other hand, care and fostering (created various means of institutional care) which unavoidably form the status of a pre-school education institution as well as the attitude towards it. Such point of view is to be changed, therefore it is necessary to "revisit" traditional conceptions because, from the perspective of a process, childhood clearly demonstrates that phenomena related to child's world are not static, are characteristic of unpredictability, and therefore the influence of a context and surrounding environment becomes highly significant.

<sup>10</sup> From the point of view of child's learning, it is necessary to understand the meaning of intentional experience. A child walks around a table even not knowing its meaning because he/she is led by intentionality to move to some direction. After that one learns to move round something, and later the meaning of that something brings a new message about the living world, i.e. embodies the essence of a thing and/or action as well as its significance to perception of *my*.

community and determining its survival. However, it encompasses human's social environment with its elements (settlements, objects of cultural heritage and all other anthropogenic objects facilitating the human's needs and providing possibilities for a certain activity to proceed), too (Visuotinis enciklopedinis žodynas, 2005; Bitinas, 2006; Gaidys, 2007). The Constitution of the Republic of Lithuania (1992), United Nations' Convention on the Rights of the Child (1995), documents regulating child's welfare policy, education establish the provision that every child has the inborn right to safe and healthy environment for living and development (Kučinskienė, Gerikienė, 2011). Aiming to ensure implementation of this provision, in 1992 the Egmont Project entitled *Democratisation of the Pre-school Education System* was started by the Open Society Fund Lithuania; its aim was to create modern models of reformed pedagogy in the system of pre-school education (changes reaching from methodological provisions, educational content to management principles). In 1994, thanks to George Soros, the project "Step by Step" was born. The project had a purpose to prepare a programme for pre-school education in countries of Eastern and Central Europe. The prepared programme introduced to pedagogues a new approach to the concept of active citizenship, starting from the youngest members of society. This cycle of methodical publications was one of the first attempts to relate pre-school education to democratic culture. The book *I vaiką orientuotų grupių kūrimas* (Formation of Child-Oriented Groups, in Lithuanian) (1997) introduces principles promoting personality development and child-oriented thinking (encouragement of family's participation in the life of an enterprise, creation of a community, observation and analysis of child's development, planning of integrated and individualised education, creation of environment (in the latter attention is focused not only on internal but also external educational environment, play and forms of activities there). During the latter decade, the interest in educational (in a general sense) environments increased. This interest was prompted by the *Programme of Pre-school and Pre-primary Education Development for the Period 2011–2013* (Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo plėtros 2011–2013 metų programa, in Lithuanian) (in this context, the *Programme of Pre-school and Pre-primary Education Development for the Period 2007–2012* (Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo plėtros 2007–2012 metų programa, in Lithuanian) is also as much important, though not valid anymore), the purpose of which is to increase accessibility of pre-school and pre-primary education, its diversity, to ensure flexible and high quality services of pre-school and pre-primary education as well as needed educational support, with regard to individual children's educational needs. In the framework of the programme's project

*Development of Pre-school and Pre-primary Education*, the research studies entitled *Research on Coherence of Pre-school, Pre-primary and Primary Education Content Programmes* (Ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo turinio programų dermės tyrimas, 2012), *Research on the Change of Educational Conditions for Institutional Pre-school and Pre-primary School Age Pupils in Municipalities* (Institucinio ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymosi sąlygų kaitos savivaldybėse tyrimas, 2013) were carried out; material the public consultation on 30 November 2012, *Project component (services): Provision of Support Concerning Diversity of New Models of Organisation of Pre-school Education and Implementation of the Models* (Projekto komponentas (services): Pagalbos teikimas dėl naujų ikimokyklinio ugdymo organizavimo modelių įvairovės ir modelių įgyvendinimo, in Lithuanian) was published. In this context, significant works appear; they are characteristic of systematics when developing child-oriented educational content and diversity of organisation of education (Monkevičienė, Glebuvienė, (comp.), 2011). The group of researchers who carried out a Research on Assessment of Quality of Management of Pre-school, Pre-primary Education (*Ikimokyklinio, priešmokyklinio ugdymo vadybos kokybės vertinimo tyrimas*, 2009) emphasised a highly sensitive problem, i.e. absence of children's voice. The research data shows that child's opinion is not treated by participants of education, i.e. parents and pedagogues, as important when making decisions concerning educational aims and organization. Facing the changes of paradigms, child's experience-based learning (i.e. diversity and/or synthesis of internal and external environments is necessary to ensure quality of the learning process) as a process of establishment of meanings still remains at the top of the pyramid of the system of pre-school education (Monkevičienė, 2003; Monkevičienė, Stankevičienė, Jonilienė, Glebuvienė, 2010; Monkevičienė, 2011; Monkevičienė, 2012).

*Methodical Recommendations for Preparation of a Pre-school Education Programme* (2006), the *Standard of Provision of Education* (2011), the *Conception of a Good School* (2013), state that educational environment is being created and enriched following the principles of functionality, contemporary mode, aestheticism, human safety and ergonomics. And independence of child's inner world (humanistic pedagogy) as well as reflection on learning facilitated by unique experience (processes of meta-cognition) are the main guarantees determining success of teaching and learning. Methodical literature provides examples of a descriptive, schematic character which introduce variants of different functional spaces of outdoor educational environment, e.g. spaces intended for activities with wheeled means, spaces for development of large motorics, spatial equipment, such as paths on hanging constructions/ropes, bridges, small houses of researchers to

meet cognitive-investigative needs, shelters and the like, recreational spaces dedicated to low intensity activities, e.g. painting (in non-traditional methods, forms etc.). However, the concept of child-pedagogue, and especially child-child as well as child-environment, interactions when creating common educational space (not only inside a pre-school education institution but also outside it) has not been fully comprehended (Monkevičienė, 2011a; Monkevičienė, 2012). Therefore, ***cognition of meanings characteristic to children's culture still is not a priority in perfection of educational environments.***

International and national research on pupils' achievements show that children's participation in the system of pre-school education improve pupils' achievements, and longitudinal research of economical efficiency (data of the Economical Collaboration and Development Organisation, 2008) also prove financial benefit of pre-school education. There are quite many research studies carried out on children's assessment, nevertheless, there is lack of scientific studies analysing relations between educational aims and educational environment. Likely, the present situation can be explained by requirements dominating in contexts at both state and institutional levels; these requirements are related to child's care, safety, health. The educational aspect of environment (especially outdoor educational environment) is poorly expressed, lacks scientific studies of a recommending character to ensure quality of preparation/equipment of educational environment and meet the concept of child-oriented teaching and learning. Relatively quite less attention is paid to outdoor educational environments (Raižienė, Endriulaitienė, Ormerod, 2007; Neifachas, 2010; Monkevičienė, 2011; Burškaitienė, 2011).

It is necessary to emphasise that today child's relation to an pre-school institution, which is not only one of institutes of socialisation but also an environment of teaching and learning, obtains a different meaning because the educational content being implemented here and endowments/abilities/value attitudes being obtained are the fundamental for expression of child's individualisation and identity and/or *habitus*. Bearing this in mind, one can state that the educational environment should stimulate/evoke/activate children's self-directed *learning* through perception of *existence*, i.e. environment should enable a child to experience (Heidegger; Gadamer, 2003; Vilkonis, 2008; Neill, 2008; Mažeikis, 2008). Meanwhile definitions explaining outdoor education reveal that this is a fundamental form of experience-based learning which gives sense to the possibility of the making sense through a sense, feeling and perception what is especially important when aiming at successful physical and spiritual development in childhood [...] (Vilkonis, 2008; Neill, 2010; Mickūnas, Stewart, 1994). Therefore, the more professionally the educational environment (here outdoor educational

environment is understood as continuation of spaces dedicated to teaching and learning created in a pre-school education institution) is prepared, the less pedagogue's inspiration is needed; a pedagogue becomes the one *who perpetuates the culture of listening*; therefore, pedagogue's purpose is not child's teaching but rather observation, reflection of the process of teaching and learning, creation of the environment enshrining uniqueness, maintaining the authority status of an adult (from the perspective of the process, an adult is rendered with functions of an assistant which are naturally encoded in child's consciousness) (Monkevičienė, Glebuviienė, (comp.), 2011; Gullov, 2005). When listening/reflecting, a pedagogue becomes a *catcher* and disseminator of child's ideas. For this reason, the educational environment should not be unified, standardised, too much structured because documents of both international and national levels, agreements of various levels emphasise that environment of a pre-school education institution must be close to the environment of home to fully ensure child's inborn needs, rights and legitimate interests (JT Vaikų teisių konvencija, 1995). However, data of scientific research provides quite contradicting facts. In Lithuania, the educational environment of majority of pre-school education schools does not meet the HN 75:2010 requirements; equipment of playgrounds, covering of ground, areas of activities zones, division into zones (zones for sportive activities, passive activities) and other usually do not meet requirements set in standards ISO 14001; LST EN 1176-1:2008; LST EN 1176-3:2008; LST EN 1176-4:2008; LST EN 1176-5:2008; LST EN 1176-10:2008; LST EN 1177:2008. Often, there is no equipment at all and/or they no longer meet needs of contemporary children, not only do not ensure the need for safety but also lack the aesthetical ethos. This violation of the requirements occurs not only due to the lack of means but also because paradigms, undergoing evolution in science, in social reality face many *established dogmatized rules* which hardly give up their dominion, as they already exist not in documents but social knowing, i.e. these formations have become norms (Berger, Lucman, 1999; *Institucinio ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymosi sąlygų kaitos savivaldybėse tyrimas*, 2013). From a scientific point of view, the match of *macro* level regulations and actions with the *micro* level, formed needs concerning forms and content of children's education, essentially mean an ideal variant. However, conditions for education of pre-school age children are inadequate to the needs are a factor which often is provided as explanation of the lack of real possibilities (Stankūnienė, Eidukienė et al., 2001). In search for an agreement between the conflicting discourses, considering the philosophical point of view as a starting point, regarding conceptual provisions of the research and the object under research, **the problem question of research** has been formulated:

What meanings are given by participants of the process of teaching and learning to the content of outdoor educational environment and how do these meanings form the attitude of participants of the process of teaching and learning:

- the content of outdoor educational environment as an agent of teaching and learning which facilitates the expansion of the field of value orientations and creation of a specific children's culture;
- perspectives of creation/perfection of outdoor educational environment which would meet principles of child-oriented teaching and learning, increase motivation to act and ensure self-directed/unique experience-based learning the essence of which is to ensure full satisfaction of child's inborn, ethical, aesthetical, cultural, social, educational needs and interests?

**The research object:** conceptualisation of outdoor educational environment in the child-oriented educational paradigm.

**The research aim** is to create the concept of the content of outdoor educational environment of a pre-school education institution by carrying out meta-contextual analysis of experiences of participants of the process of teaching and learning facilitating the emphasis of the components of the content of outdoor educational environment and their meaning in the child-oriented paradigm.

**Research objectives:**

1. To define conceptual provisions naming multiple dimensions of the research object which would enable generalisation of the concept of the content of outdoor educational environment of a pre-school education institution.
2. To analyse the system of education of the Republic of Lithuania, the sub-system of pre-school education, the content of regulating documents and to conceptualise major meanings of the research object manifested in objective reality.
3. To reveal pedagogue's points of view to the content of outdoor educational environment of a pre-school education institution as well as to generalise the point of view determining factors and causes, with regard to the research object.
4. On the ground of parents' reflexive conceptions of perception of children's experiences, to reveal the family's attitude to significance of the content of outdoor educational environment of a pre-school education institution, re-considering the conceptions of teaching and learning that have already become traditional and understood.
5. To reveal the meanings rendered to the content of outdoor educational environment of a pre-school education institution as well as significance

of the content of outdoor educational environment as an agent of teaching and learning signifying boundaries of a dialogue between children's and adults' cultures.

**The research is based on conceptual provisions defining multiplicity of the research object:**

1. Conceptual provisions reflecting essential principles of child-oriented teaching and learning:
  - *Promotion of experience-based learning ensuring its success;*
  - *Creation of particular culture reproducing value orientations;*
  - *Enablement of participants of the process of teaching and learning.*
2. Conceptual provisions reflecting essential principles of the content of outdoor educational environment:
  - *Conceptual coherence and openness of the content of outdoor educational environment;*
  - *Diversity of means and/or activities positioning the content of outdoor educational environment.*
3. Conceptual provisions reflecting processes of establishment of socio-educational meanings:
  - *Places for children (the perspective of adults' culture);*
  - *Children's places (the perspective of children's culture);*
  - *Educator's personality and/or professional development.*

Because of complexity of the research object, the theoretical reasoning of research is based on points of view reflecting the phenomenological tradition formulated by Edmund Husserl, Maurice Merleau-Ponty, Hans-George Gadamer, supplementing these points of view by insights of the trends close to the tradition of phenomenology, such as existentialism, hermeneutics, social constructivism and eco-centrism. In the dissertation, the process of creation of the meaning or analysis of phenomena of consciousness, intentionality and inter-subjectivity is closely related to individual conceptualisation of personal meanings (which lie in one's unique experience) (Ricoeur, 2001; Mickūnas, 2012). S. Kierkegaard (1997) treats existence as a fundamental category of philosophy, a starting point of entire consideration because the true meaning of human existence is related to constant development and ability to choose *either-or* as well as development of prospective possibilities (Asakavičiūtė, 2006). The principle of choice itself expresses existence of human will, not mind. The freedom of will is the fundamental of human harmony and balance, thanks to which the values of life are being formed. The dissertation employs fundamental topics of phenomenology, i.e. freedom (in the sense of legitimation of social participation / enablement of participants of the process of teaching and learning); inter-subjectivity (the *Other* as



unique experience, existence of which closely forms not only experienter's experience but also one's perception of the world); experience, i.e. the meaning of authentic relation of experience to the world and the whole of the surrounding world (first of all, people undergo this experience through language, customs, rituals, creation of socio-cultural rules, play with them etc., as if this experience were natural (i.e. embodies self-motion)); another important aspect deals with authenticity of experience, i.e. environment (the living world) that must allow real experiencing, not imitation or falsification [here importance of senses for learning and/or perception of the living world becomes emphasised]. Also, a complex and multiple notion of experience is faced. First, it can be interpreted epistemologically, as a fundamental to understand the truth of things. Second, it can be understood as life which is in juxtaposition to reflection and thinking. To explain this component of methodology, conceptions of experience-based teaching formulated by followers of social constructivism are employed because they echo the suggestions of existential phenomenology and phenomenological conception of education to emphasise key aspects of the environment of teaching and learning as well as educational content, i.e. *importance of unique experience and its reflection to quality of the process of teaching and learning* (Čepienė, 2010). Importance of the mentioned importance of reflection of experience (unique, local and global) is emphasised by representatives of eco-centrism (ecological ethics) who maintain that human values do not perfect natural values, as the concept of values encompasses much more than simplified satisfaction of human needs. This trend evidences of the change of fundamental philosophy of education – from instrumental (formation of required skills/outcomes) to constant personal development and acknowledgement of significance of perception of the meaning.

The figure (Fig. 1) employing *the metaphor of a tie* visualises the epistemological logic of the research. The graphical image of a person accumulates fundamental philosophical existentials (Lat. *existentia* – existence), without which existence of the *I* project is almost impossible.

All (Fig. 1) depicted philosophical trends are closely linked with each other because of supplementing approach to the research object:

- Phenomenology (E. Husserl, H-G. Gadamer) searches of an answer to the question What is existence? How to reveal the essence of cognition and implement the ideal of absolutely reasoned cognition? Making this point of view more concrete (viewing from the perspective of pre-school education), self-perception of participants of teaching and learning as well as for what reason this perception is exceptional in processes of learning of a child living in contemporary knowledge society become the essential axis.

- Existentialism (P. Ricoeur, S. Kierkegaard, L. Anilionytè) as a philosophical approach supplementing phenomenology attempts to provide a reference to the enquiring direction – What is being (thing and its materialism)?
- Constructivism (P. L. Berger and T. Luckmann, L. Vygotsky, J. Dewey) tries to present socially fair models which help answering the question How to know the reality? Not only represented reality is being socially constructed, but also the being itself; these beings referred to by representations are social constructs. Social constructivism as an anti-realistic opposition rejects the principled possibility concerning existence of an independently existing being. The theory and practice of construction of education evolving from the child's perspective present many trends of pedagogy developing this concept (play, dialogue, listening to a child, interpretational encouraging creativity, humanistic-democratic pedagogy) due to which reconstruction of educational environment is possible only having understood and perceived the processes of changes of the phenomenon of a child and childhood, whereas reconstruction of which is impossible without providing a child with the status of an actor of a social field.
- Eco-centrism (E. O. Wilson, J. Neill, Č. Kalenda) attempts to search for ways to disseminate the answering to the question What is the relation of a human to nature? Hence, educational environment of a pre-school education institution is more than a swing and/or a sand box; this is a place where children socialise, get familiar with, learn, self-educate, self-develop because having the possibility to play (a play is a form of world cognition) in natural environment they obtain value attitudes necessary for solution of ecological and social problems in the future.

#### **Strategy and methods of the empirical research.**

The choice of the research strategy was determined by several reasons. First, it is an increasing attention to research on children, both various practices, e.g. artists', designers', architects', and scientific activities where children are started being treated as significant participants of research. Provisions of the United Nations' Convention on the Rights of the Child (1989) state that possibilities ensuring children's interests should not only be regarded but also it is very important that participating states must not only admit but also hear the children's voice when the discussion concerning decisions directly related to the planning of children's daily life and especially their environment proceeds.

Another important reason that predetermined the *Narrative Strategy* is based on the search for the most efficient way to know an object under investigation referring to an assumption that people usually characterise social reality (in this case, reality of educational practice) in a form of a narration,

through undergone events and experiences. Thus, a narrative is an oral and/or written text (a drawing is attributed to child's autonomous language; in the research it is also treated and attributed to narrative) where person's (based on one's unique experience) narration is presented (Creswell, 2013; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008); it can be evoked by researcher's questions or occur naturally, i.e. is heard during observation (Telešienė, 2013). To ensure reliability of the narrative strategy-based research data, application of the principle of triangulation of methods was necessary. The research consists of four stages of research the essence of which is **to reveal the significance of conceptualisation of meanings (social, educational) rendered to the content of outdoor educational environment of a pre-school education institution in the context of the child-oriented paradigm, grounding on (1) all participants' of the process of teaching and learning, i.e. children's, parents', pedagogues', experience and (2) analysis of documents regulating the process of teaching and learning.** Thus, **emphasising** the status of outdoor educational environment as an agent of teaching and learning thanks to which child's intentions forming further perspectives etc. stimulating teaching and learning are prolonged, **to analyse the reasons predetermining the situation** which are revealed in the context of recognition/perception of meanings formed through experience, and **to review perspectives of pedagogical reconstructions** rethinking traditional and *naturally understood* educational concepts.

**Defended statements of the dissertation:**

- In both philosophical tradition and empirical research there is no one-trend-based conception of the content of outdoor educational environment because environment as a phenomenon reveals itself only through multiple experiences in relation of the *Other*. Complete cognition of this phenomenon becomes possible only if interpretation and reflection of experience proceed employing interpretational-phenomenological<sup>11</sup> perspective of cognition of *Dasein*.

---

<sup>11</sup> Interpretational-phenomenological interpretation of cognition of *Dasein* is a certain understanding of a specific point of view to the relation with the living world (Schutz, 1980), eliminating conceptions formed in historical perspective of humankind which are used as *naturally understood matters* and/or stereotypes. Interpretation of such a character constantly employs the move of return or, *phenomenological reduction*. This means that interpretation takes place in a plane of attitudes, and reflection in its turn generalises what is revealed in experience (e.g. *the metaphor of an iceberg* used to depict a structure of a personality indicates that an iceberg's peak which is above water gives shape to experience and hidden monads characterising behaviour; whereas the remaining body of an iceberg embodies the plane of attitudes (which are impacted by the necessity to ensure satisfaction of needs, awareness of really experienced culture, a pleiad of feelings/emotions accompanying these two principles etc.) and intensifies the depth of interpretation.

- Phenomenological perspective of interpretation forces us re-think traditional *naturally understood* conceptions of education according to which environment is marked by a dualistic-materialising tradition of thinking.
- Outdoor educational environment given the status of *an agent of learning*, the primary-unique experience reveals itself as a layer of intentional being in the world (the perspective of the *children's place*). *The Other*, i.e. natural environment (as an eco-centrist area), prolongs child's intentions, forms further perspectives stimulating teaching and learning, changes not only self-perception but also the level of perception of significance of world's relations. These relations constantly point to each other, are closely related and must be recognised in each other's context. Otherwise, rationality is the only form of awareness, and therefore a person is given the status of a world's centre but not the creator of own life's essence (centre).

**Theoretical novelty and significance of the research:**

- Generalised and presented to society analysis of sources of scientific information, documents regulating education, revealing significance of conceptualisation of the content of outdoor educational environment of a pre-school education institution in the context of the child-oriented paradigm.
- Presented new theoretical concept of the content of outdoor educational environment of a pre-school education institution as a socioeducational-reconstructing category, constantly interacting with the concept of childhood being reconstructed by contemporary global *world without walls*.
- For the first time in Lithuanian science of education, educational significance of the content of outdoor educational environment of a pre-school education institution is being researched conceptualising socio-educational meanings significant to dissemination of the child-oriented paradigm.

**Practical significance and applicability** of the research results:

- Methods for conceptualisation of meanings given to the content of outdoor educational environment has been prepared and tested by a qualitative research; it provides an opportunity to enable a child to create a narrative characteristic/authentic to children's culture only, as an essential approach to cognition of empirical/social reality.
- The applied meaning of the research is preconditioned by diversity of users of potential research results (heads of pre-school and pre-primary education institutions, pedagogical staff, representatives of education policy at various levels, parents of pupils of pre-school education institutions and other interested people).

- The research data is relevant: (a) those who prepare teaching and learning curricula for pre-school education institutions face limited offer of models of teaching and learning in Lithuania; however, regarding global tendencies of teaching and learning in the twenty-first century, it is likely that assurance of the balance of offer and accessibility will become a priority field in the future; (b) perfecting documents regulating pre-school education; (c) perfecting study programmes of pedagogues-to-be; (d) preparing professional development programmes for pedagogues etc.

The research data facilitates both elimination of *naturally understood matters* and conscious processes of change because transformation of the public discourse requires analysis/discussion/publicising of classical attitudes making education stereotypical. Present-day categories of a *child* and *childhood* are met by solutions ways offering the search in philosophical-praxeological teaching and learning approaches.

**Structure of the dissertation:** the dissertation consists of the introduction and five parts. The first part presents theoretical analysis of concepts related to the research object and the context (one chapter, four sub-chapters). The second part presents research methodology, research design, methods and samples, describes research stages and proceeding (one chapter, two sub-chapters). The third part presents results of qualitative research (one chapter, four sub-chapters). The fourth part presents the concept of outdoor educational environment. The fifth part presents generalisation of research results, a scientific discussion. The dissertation research is illustrated by 25 figures, 25 tables. The list of references is presented (367 sources). Annexes (in a CD) present additional material related to the research (11 annexes).

### **APPROVAL OF RESULTS OF THE DISSERTATION:**

#### **Publications on the dissertation topic published in issues referred to in acknowledged international data bases:**

1. Burškaitienė, Ramunė, 2013, Žaidimas kaip daugiamatis fenomenas: teorinis diskurso konceptualizavimas egzistencializmo kontekste // Mokytojų ugdymas. Šiauliai: UAB BMK Leidykla. ISSM 1822-119X. Nr. 20(1), p. 39-56.
2. Burškaitienė, Ramunė, Vilkonis Rytis, 2012, Ikimokyklinės ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos tobulinimo modeliavimas tėvų refleksyviojo vaikų patirčių suvokimo koncepcijų kontekste // Tiltai. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla. ISSN 1392-3137. Nr. 4(61), p. 165-172.
3. Burškaitienė, Ramunė, Vilkonis Rytis, Galkauskienė, Eglė, 2012, Lauko ugdomosios aplinkos Šiaulių ikimokyklinio ugdymo įstaigose: atvejo analizė // Jaunųjų mokslininkų darbai. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla. ISSN 1648-8776. 2012. Nr. 4(37), p. 14-18.

4. Burškaitienė, Ramunė, 2011, Ugdamosios aplinkos tradicinėje Lietuvos ikimokyklinėje įstaigoje: ekspertinis vertinimas // Jaunųjų mokslininkų darbai. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla. ISSN 1648-8776.2011. Nr. 4(33), p. 6-12.
5. Burškaitienė, Ramunė, Vilkonis, Rytis, 2010, Educational Environment in a Typical Kindergarten of Lithuania: the Analysis of Situation and Influencing Factors // Jaunųjų mokslininkų darbai. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla. ISSN 1648-8776. 2010. Nr. 4(29), p. 33-39.

**Publications on the dissertation topic published in other reviewed scientific issues:**

1. Burškaitienė, Ramunė, 2011, Educational Environment in a Traditional Kindergarten of Lithuania: The Analysis of Situation // Содружество наук. Барановичи-2011. Материалы VII международной научно-практической конференции молодых исследователей 19-20 мая 2011 г. Г. Барановичи, Республика Беларусь. Часть 2. Барановичи РИО БарГУ. С. 136-139 ISBN 978-985-498-434-6 (Часть 2).
2. Burškaitienė, Ramunė, 2013, Modelling of the Educational Environment in Traditional Pre-school Institution in Lithuania the Context of Conceptions of Parents as Representatives of Adults' Culture / Responsible Adults in a Child's Space. ISBN 9788390160931, p. 84-95.

**Presentations delivered on the dissertation topic at international scientific conferences:**

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

## **Information about the Author of the Dissertation**

### *Education:*

2006 – Were graduated pre-school Education study program (code 61207S131) at Siauliai University, the Faculty of Education. Were awarded Education Sciences Bachelor's degree and educator professional qualification.

2008 – Were graduated Education Science (specialization – Children's Rights Management) study program (code 62107S110) at Siauliai University, the Faculty of Education. Were awarded Education Sciences Master's degree.

2013 – Were graduated completion of doctoral studies in Social Sciences (Education) at Siauliai University.

*The area of scientific interests:* pre-school education. Social educational processes modeling in educational environment and development through innovative, non-traditional education (learning) methods into child-oriented paradigm. *After open-sky* educational theory and philosophy.

### **Address:**

Šiauliai University, Faculty of Education  
P. Višinskio St. 25, LT-76351 Šiauliai, Lithuania  
Phone: (841) 595 710, e-mail: burskaitiene@inbox.lt

## CONTENTS OF THE DISSERTATION

### INTRODUCTION

1. THEORETICAL APPROACHES TO CONCEPTUALISATION OF THE CONTENT OF OUTDOOR EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTION
  - 1.1. Conceptual Provisions Reflecting Theoretical Approaches of Conceptualisation of the Content of Outdoor Educational Environment
  - 1.2. The Discourse of the Content of Outdoor Educational Environment of a Pre-school Education Institution as an Intention of Intersubjectivity of the *OTHER*
  - 1.3. Duality of the Content of Outdoor Educational Environment Concerning Play
  - 1.4. The Discourse of Awareness of the Content of Outdoor Educational Environment
2. RESEARCH METHODOLOGY AND METHODS
  - 2.1. Outlines of Multiple Dimensions of the Structure of Qualitative Research and the Conceptual Scheme of the Research Design
  - 2.2. Stages, Methods, Samples of Qualitative Research
3. QUALITATIVE RESEARCH OF CONCEPTUALISATION OF THE CONTENT OF OUTDOOR EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTION
  - 3.1. Conceptualisation of the Content of Outdoor Educational Environment of a Pre-school Education Institution Set in Documents Regulating Education in the Republic of Lithuania
  - 3.2. Conceptualisation of the Content of Outdoor Educational Environment of a Pre-school Education Institution in the Context of Conceptions of Pedagogues' Experience
  - 3.3. Conceptualisation of the Content of Outdoor Educational Environment of a Pre-school Education Institution in the Context of Parents' Reflexive Perception of Children's Experiences
  - 3.4. Conceptualisation of Socioeducational Meanings of the Content of Outdoor Educational Environment Characteristic to Children's Culture

### CONCEPTUALISATION OF THE CONTENT OF OUTDOOR EDUCATIONAL ENVIRONMENT

### GENERALISATION OF RESEARCH RESULTS AND A SCIENTIFIC DISCUSSION

### REFERENCES

### ANNEXES (a CD)



## GENERALISATION OF THE DISSERTATION'S CONTENT

The first chapter presents theoretical approaches to conceptualisation of the content of outdoor educational environment of a pre-school education institution which enable revealing that child-oriented education is characteristic of falsification of education given for granted, i.e. education starts from learning and shifts into the teaching paradigm. This confusion of paradigmatic approaches is explained by the method offered by E. Husserl; it based on a belief that *no theory can force having doubts about the principle stating that any primary given perception is a true source of cognition* (Husserl, 2005). Traditionally, perception and explanation of education/teaching employs *naturally understood matters* and/or stereotyped, culturally inherited percepts, i.e. an adult leads the process of teaching and learning and forms the educational subject, his/her beliefs, habitus, existentially significant layers of personality. An opposition to a thought which positions that childhood is a safe period to prepare for the future (becoming a representative of the adults' culture), childhood is named as time for construction of knowledge for *oneself*<sup>12</sup>, and not repetition, mastering of existing models (Juodaitytė, 2002). The beginning of transformation of these educational paradigms is inseparable from development of scientific thoughts of such nineteenth-century theoreticians as J. Dewey, J. Piaget, L. Vygotsky, C. Rogers etc. In the historical perspective, child-oriented education is followed by the legacy of these authors' ideas which is gradually being supplemented and expanded by development of a relevantly new philosophical thought (the trend of eco-centrism). At the eve of the twenty-first century, the trends of eco-centrism and anthropocentrism collide; therefore, significance of child-oriented education<sup>13</sup> becomes highly obvious. Anthropocentrism (Gr. *Anthropos* – man + Lat. *centrum* – middle) means a point of view according to which a man is the centre and the purpose of the universe. To ground this statement, often R. Descartes's (1596–1650) ontology is referred to; according to this ontology, nature (environment surrounding a man) is turned into a mathematical

---

<sup>12</sup> Knowledge for *oneself*, as Prof. Algis Mickūnas holds it, should be perceived as a method, model due to which a child forms meanings about his/her living world. According to the professor, a child sees the living world through networks of meanings (where intentions determined by my *ego* is being formed) created by adults; due to them I form perspectives, i.e. even if existence of ego is to be discussed, each person, despite his/her age views an object and/or phenomenon from a certain perspective understood only to him/her), which point to the world where a child lives and perceives. Thus, thanks to adults, a child continues his/her understanding through intentions adults' significant meanings. This is called *inter*-subjectivity.

<sup>13</sup> The change of man's consciousness is the essence of collision.

scheme, the whole of functional parameters. Even though this thinker could not be treated as close to anthropocentrism of that time because his works include encouragement to become masters of nature, there is an outcome of noble purpose, i.e. it is needed not for a man to exploit nature but, first of all, to retain health because it is the fundamental of all good. However, there exists another part of this postulate. Too rationally constructed ontology of Descartes unavoidably made impact on nature science of the new times, i.e. its methodological principles. All bodies of nature started being measured in quantities and mathematically expressed. Reductive methodology divides a complex phenomenon into smaller parts and attributes it to a lower hierarchic level. This methodology demonstrates a point of view towards living creatures as complex machines<sup>14</sup> and/or automats. The philosopher compares an animal to a clock which consists of small wheels and springs. The big ecological crisis is not identical to the field of science developed by Descartes (even though the beginnings of it are noticed here); it became obvious much later when science ideally resolving nature shifted into technology, and nature was started being used for the economical needs of society consumerism (Heidegger, 1992; Kalenda, 2002). *Postulates of eco-centrism evidence the incompleteness of man's values with regard to natural values.* A more radical point of view towards collision of these trends or ecological thinking is demonstrated by the theory of a French sociologist, anthropologist Bruno Latour (b. 1947). According to its requirement of symmetry, the so-called “centrism” should be eliminated. Anthropocentrists state that only interests related to human's welfare have a moral value; thus, people according to their interests decide on which part of nature should be let exist. Ecocentrists are keen on emphasising self-contained value of nature and condemn destructive human's activities. To view symmetrically means attempting to equally view at both people and nature (Wilding, 2010; Grigoravičiūtė, 2006; Latour, 1993). R. Balčiūnienė, the founder of the *Institute of a Harmonious Personality*, entitles the present-day culture as the Twenty-First Century Renaissance because exactly in Renaissance man was appointed to the centre, it was considered that this was the reason for developed prosperity of art, science, technologies. And today more and more often an opinion is heard about the major value which is not a technology but human's realisation, i.e. setting free of his/her essential uniqueness, in other words, *the return back to nature*; and this means that it is necessary to restore balance in man's consciousness. The motive of return brings back to man the belief in one's uniqueness. The loss of uniqueness is an outcome of the consumerist culture, i.e. wasted opportunities, (un-

---

<sup>14</sup> The forerunner of the system “man-machine”, still broadly in use in ergonomics science.

)recognition/(un-)perception of inner potential predetermines decreasing motivation of an individual to act. In the twenty-first century a *minus* sign is attached, not because of perfected performance of human culture, abundance of tools and technologies but because of elevation of egocentrism. Industrial perception of natural environment (nature is a thing intended for usage) should be changed too because this attitude is harmful not only to nature but also to entire human culture in general. Aiming to understand culture as a constituent part of globalisation processes, it is necessary to be aware of it in the context of its consequences. Blaming and search for universal truth bring confusion and stimulate mess between culture and its technologies. However, it does not mean that culture does not evoke consequences. *The creation of the meaning makes impact on single and/or collective actins which evoke certain consequences.* People do not create meanings which would not be related to some social activity. Even the most necessary instrumental actions to meet the bodily needs already are no longer on the margins of culture. Cultural linking emphasise the necessity of reflexive discussion on life in globally modern society (Tomlinson, 2002).

### **Conceptualisation of the Content of Outdoor Educational Environment**

Improvement of pre-school education as a sub-system of the system of education is closely related to the change and perspectives of socio-economical, geo-political, cultural development, also development of paradigm provisions and educational technologies in Lithuania. Searching for the sources of the restructuring of pre-school education, we cannot neglect that the beginning of all especially significant turns (that caused quite many challenges and tensions in everyday reality and not only) is marked by a changed attitude to the purpose of an institution of pre-school education.

Today the aims determined in the concepts of purpose are already oriented not only towards the meeting of the need of child fostering, care. Nevertheless, the demand for qualified education is highly perceived/ noticed. This demand is determined by global processes (processes of globalisation change the man's relation to the living place, transform, reconstruct his/her social, cultural identity and condition fragmentation of relations with the territory (one-time, repeated, temporal, permanent) which is called de-territorialisation). The process of globalisation where many and various, opposing elements proceed; these are de-territorialisation, re-territorialisation (as an opponent to de-territorialisation, i.e. new search for and/or creation of a place: "home", "educational institutions", "homeland". These manifest in a shape of various projects, e.g. activities of cultures, sub-cultures, cultural

diasporas, performances, plein-air, creative workshops, establishment of ecological villages, marginalised communities etc.). The life of a present-day individual is constantly assisted by experiences of moving to other places which are caused by means and forms of global modernity. A man, even without knowing it, lets in and intertwines alien, distant events, phenomena, clichés of daily routine, products in the *Dasein* (these processes are governed by industries of marketing, advertising, media). In such a way, new habitats of material, psychophysical-mental and spatial environment are created.

Here we face a relatively new notion in educational science, “geography of childhood”. This notion encompasses certain cultures, i.e. components determining methods and forms of organisation of today’s children’s living which give sense to the meaning of creation of children’s places. Child’s settled life is always limited by a certain region and close environments representing it (family, pre-school education institution, non-formal communities, media). Human values and life norms accepted in society and considered as proper form themselves in relation with environment. The carcass of natural environment and cultural heritage of the state are attributed to the group of localising factors. However, both in nature and culture spirituality exist which gives meaning to these two categories. Spirituality as an inter-disciplinary phenomenon grounds significance of human’s authentic relation to surrounding environment (Matrišauskienė, 2004; Kievišas, 2009; Kairaitis, 2006; Stonkuvienė, 2008). Authenticity is not some kind of phantom of globalisation labyrinths. Authenticity, as underlined by majority of educationalists of Lithuania (V. Aramavičiūtė, M. Lukšienė, K. Pukelis, L. Jovaiša, O. Tījūnienė, N. Saugėnienė, B. Bitinas) is life itself, where we raise our aims, not others’, where we create our own authentic personality, even though influenced by interactions with *Others*. Authenticity is impossible without openness to environment and respect to the *Other*. Respect is closely related to the concept of tradition (which encompasses forms “formatted”, “made” by historical-socioeconomical conditions, such as customs, images, symbols, ideas; these forms are inherited from generation to generation, even though due to instability of time and space dimensions they are also forced to change).

Harmonious interaction of past traditions with contemporary life requirements and values, creation of modern, innovative Lithuanianness, not neglecting historical, cultural continuity, are one of the most important objectives of education, having its beginnings in close environment (family, pre-school education institution, media), from the child’s perspective. Learning from the past and earlier underwent unique experiences (which are always in the past, but direct to the future) are not just an aphorism. As A.

Maceina (1990) would say, the past must be sensed because only sensed past exists beside us and does not become ours. In order not to become passive, irrelevant, but rather curious, still remaining observers, there is one of the ways enabling catching and placing here the past – this is perpetuation of national traditions. Therefore, outdoor educational environment of a pre-school education institution should be perceived not only as a natural, geographical space which just exists, but rather as the one where long-term socio-cultural, communicative, cognitive intentions are being formed; they point to the future *Dasein* where globalising and localising socio-educational processes interact being impacted by subjects and impacting subjects. Hence, the impact of macro-environment can be given place by micro-environment (family, educational institution, interaction of non-formal communities, media) only.

The concept of the content of outdoor educational environment is exceptional for it is not finite (neither in a written nor oral forms), it is followed by a keynote of lifelong learning which enables people get acquainted with the differences surrounding them, not become closed in front of them and rather accept them as a necessary condition for the change of attitudes.

Thus, the content of outdoor educational environment is not only the whole of specific means reflecting child's personality expression, but also a space being created by a child together with an adult, where basic value landmarks of personality form. It means that present-day educational science not only treats the landmarks indicating (allowing measuring learning outcomes) quality of environment of teaching and learning (physical, material) as highly relevant but also highly considers meanings attributed to educational environment.

Ecological relation in childhood is very important in formation of relations/intentions with regard to the *Dasein*/existence due to which something that can be called 'experience of the eco-centric relationships and links to the world' becomes emphasised. The openness and indeterminacy of the horizon felt in this plane of experience determine internal stability of choice/selection of priorities in a conflict situation, i.e. where meanings formed in the plane of inter-subjectivity are not isolated, i.e. they do not take an unchanging stance; because otherwise isolation determines ossification of person's inner structures (such as values, attitudes, points of view, knowledge, abilities, skills, emotional intellect).

The concept of the content of outdoor educational environment of a pre-school education institution consists of the following dimensions:

1. **CONSISTENCY.** Continuation of the educational process (which proceeds according to the aims raised in the educational programme created by a pre-school education institution; these aims prolong the

vision and mission of an institution) expanding the space of education. Both indoor and outdoor educational environments are equal from the point of view of educational process and outcomes-to-be-achieved. Thus, processes of interactions *child-adult*, *child-child*, *child-environment* are given the meaning.

2. OPENNESS. Expansion of boundaries of the educational space opens and enables different educational horizons. Unity of different educational environments reveals tensions between opposing elements (artificial–natural). Consciously organised educational process, facing the conflict of oppositions, reconstructs internal structures of a child (attitudes, points of view, knowledge, abilities, values, intellect) Deconstruction of internal structures is the process of establishment of meanings. A meaning exists only due to the impact of a contrast. This proves the hypothetical idea stating that outdoor educational environment is a place of establishment of children’s culture because it is followed by a motif of infinity.
3. INFINITY / INCOMPLETENESS. This dimension indicates constant change of the process. It forces re-think ideals, concepts of education, search for new forms (methods, technologies and means), search for new pedagogical trends which would be capable of managing/coping with challenges raised by globalising and localising socio-educational processes. Inavoidability of change positions the meaning of diversity of activities. In diversity of activities, the condition for diversity of means becomes emphasised.
4. PLAYFULNESS. This is a constant of cognition of child’s world; it is able to create itself, create the player, not leaving unanswered questions. Not necessarily aiming at perfection, but spontaneously perfecting interaction of participants of the process.

## **GENERALISATION OF RESEARCH RESULTS AND A SCIENTIFIC DISCUSSION**

The research is based on conceptual provisions defining multiplicity of the research object, reflecting essential principles of creation of child-oriented paradigm of teaching and learning, the content of outdoor educational environment and socio-educational meanings. The definition of theoretical provisions provides an opportunity to single out essential conceptions generalising experience of participants of the teaching and learning process, where significance of outdoor educational environment as an agent of teaching and learning expanding the area of value orientations and creating specific children’s culture is emphasised, as well as a spectrum of creation/perfection of outdoor educational environment is foreseen.

At the beginning of the discussion, it is necessary to mention that investigation of the research object as a phenomenon is not a direct its cognition but rather analysis of subjective his/her experiences; therefore, research of such a character cannot avoid subjectivity brought in by a researcher. Nevertheless, research of such a kind is necessary aiming at a dialogue of different sub-cultures and synthesis of horizons of teaching and learning. Therefore, the discussion is to be started with what is the first to emerge in structures determining our thinking, when we start talking/thinking about the content of outdoor educational environment of a pre-school education institution. First, we notice a “green meadow”, and this does not surprise us because such image is an outcome of fundamental (primary/secondary) experience structures that we took together with the baggage of social knowledge. Nevertheless, this image, i.e. the meaning encoded in its content, gives away that we face a fundamental category of existence, the starting point of teaching and learning dealing with a certain human’s existence related to assurance of constant development possibilities and development of the ability to choose *either-or*. When making significance of child’s participation in creation of dialogue-based socio-pedagogical, socio-cultural, partnership relations-based environment of teaching and learning relevant, it is important to be aware that the content of outdoor educational environment is not only the whole of specific means reflecting child’s personality expression but also a space being created by a child, together with an adult, where fundamental value guidelines are being formed. This means that not only guidelines signifying (enabling measurement) quality of environment (physical, material) but also meanings attributed to environment of teaching/learning today become highly relevant to education science; i.e. child’s feelings (perceived via senses) is an essential index signifying quality of teaching and learning, i.e. how a child feels in outdoor educational environment: as in *a place for children* (adult’s leitmotif)? or *a children’s place* (a leitmotif signifying childhood)?

Aiming to answer the question, first of all, one should start and/or return to what a notion *pedagogue* means in the twenty-first century. This notion includes so much that even it is difficult to find a starting point. All activities that a person performs in a certain moment of his/her life are role-playing inspired by certain intentions, where we perform one or another role. Like life can be identified with constant role-playing or a play proceeding in this role-play. Also like pedagogue is an actor in the same sense. The level of intentionality and intensions differ only. Pedagogue’s role in educational environment, especially in outdoor educational environment, can be performed not only by himself/herself but also by educational and/or material objects/resources, like

another person too, e.g. group educator's assistant, student or even child (in the context of change of educational paradigms, this knowing and/or perception occupy quite a significant place in processes of change of pedagogue's professional attitudes). The role of an institution where a pedagogue works does not lose its significance too, i.e. psychological climate, other very down-to-earth, even daily matters. In this context, the notion of inter-subjectivity becomes identical to the notion of a pedagogue. Inter-subjectivity means something what is *between* two and/or several subjects, i.e. what relates one subject to another. Thus, the notion of inter-subjectivity suggests that always there are two poles: we think not only of what *is between two subjects* but also that this *between* always is between two or more existing/acting subjects. In this context, the relation to the *Other* obtains an ethical relation. The relation with the *Other* is not problematic; the problem here means the child-oriented paradigm as an opposition of glorifying correspondence to ideals. It is so because a task of pedagogical philosophy cannot be limited with methods of education/teaching and requirements of discipline only; because human's life and development, first of all, are related to the world, and pedagogy must accept this provision. Therefore, instead of searching for new, significant for today imperatives of pedagogy (hypothetical and categorical), we should perceive the value of pedagogy as continuation and constant/ceaseless involvement into an already significant and familiar world penetrated with socio-cultural rules/requirements/meanings. According to Prof. A. Mickūnas (2014), "[...] in narrow cultures, even though in size of an empire, like former Soviet area or present-day Middle East, cults of personalities terminate a dialogue with other cultures [...]. It appears that the one-way, non-dialogue "making cultural" can become a source of narrow barbaric personalities." (Mickūnas, 2014, p. 19) Thus, when self-developing oneself a child creates close relations with the world. It is so because the world consists not of what an experiencer thinks of it but of how an experiencer lives in it, i.e. undergoes complexity of environment, including both nature and traditions. The relation not necessary must be a practical but rather an important requirement which must be fulfilled; this relation must be significant, i.e. a man is programmed to search for consolation, satisfaction, charging/discharging in nature. The power of nature to a man manifests not only in front of direct means/actions only, i.e. balance of positive and negative emotions is restored not only during constant meetings with nature but also emotional balance can be compensated by a nature image encoding positive memories, e.g. a view through a car window, a view to a garden, park, meadow, rock-garden near a building, even a picture on a wall. Therefore, outdoor educational environment of a pre-school education institution should be created by involving reflection, assessment/self-assessment or talking, asking, listening, regarding other's



opinion etc. Then environment will become enabling a learner to experience success and will ensure favourable conditions for dissemination of experience-based teaching and learning.

Usually, educational environment is understood as environment created in a particular educational space, e.g. in a pre-school education institution, comprehensive education school, institution of higher education and/or other institution related via a notion of education, e.g. a library. However, today we (educationalists) must re-orientate our knowledge and be aware that educational processes take place not only in formal environment “arranged” for a particular purpose but also where we expect that the least: in a museum, art gallery, shopping centre, some square, park of a town or just *under the open sky*. Thus, it is no wonder that a term of educational environment is used not only when talking about the sector of education. A family as a natural educational medium is a component of educational environment highly important to human’s teaching and learning. Therefore, when creating educational environment to support a family, it is a must to maintain dialogue of different sub-cultures.

In the content of outdoor education environment of a pre-school education institution, elements not defining the metaphysical area but rather features marking socio-educational significance, such as *integrity, openness and repeatedness*, become the most important. *Integrity* shows the arrangement (as a whole, i.e. educational content together with environment ensuring its implementation) degree which reveals characteristics of all features of the system of teaching and learning as well as their interaction. The interaction renders a new integral quality – *openness* – to the entire educational content. Quality starts being perceived not as the matching of separate elements to a certain standard but as a component integrating all elements of the system.

Experience gained in outdoor educational environment is related to the sense of freedom and compensation of the lack of playfulness because here, uniting both socio-cultural and metaphysical experiences, importance of integrity of the horizon of teaching and learning, consistency is experienced. The imperative of nature sets free the feeling of respect to life and increases playfulness of life because in outdoor educational environment exists not only a possibility to experience but so do symbols which facilitate recognition of a certain culture and meanings brought by it, e.g. a symbolical world divides man’s *Dasein* into various biographical periods which reflect the whole of existential meanings. Childhood, adolescence, maturity, senility – all these stages of man’s biography are modi of existence in the world of symbols, i.e. transition from one age phase to another can be treated as *repetition* of integrity of development of *things’ nature* (Heidegger, 2003) or *one’s nature*.

Having removed the conflict [formulated by psychology science] necessary for the turn of human development stages and accepting only pure

meaning of psychological and philosophical theories to maintain identities constructed by society and procedures of their change, it can be considered that repetition supposes further dialectic relation between identity constructed by a person, a child in this case, and society; the link between elements of theory and subjective reality which are attempted to be explained by the theory and grounded by practice. Verification of explanation is important not from the point of view of science but rather daily life experience. Identity remains misunderstood until it is not localised in the world. Child's identity is being formed under the impact of existential narration (whole) and dialectics of a phenomenon/event (part) which allows rendering *plots, reality, naming, materialising* and implementing environments/phenomena (Kačerauskas, 2006; Ricoeur, 2001). Here importance [the perspective of life's ecology] of the dialectic relation between nature and society should be remembered. Dialectics lies in the condition of human's existence and every time is expressed anew through each unique person; therefore, investment (in educational, socio-cultural, socio-economical, health protection fields and elsewhere) into perpetuation of a dialogue of different sub-cultures with nature is a priority field. This dialectics appears in the first stages of socialisation and further encompasses all cycle of personality's existence in community, society. Social regulation of activities is the essence of institutionalisation which indicates the following:

(1) successful socialisation influences quality of formation of child's abilities/skills (hygienic, communicative (linguistic and speaking), problem-solving [debates, discussions, awareness of causal interrelations];

(2) social regulation of activities guarantees satisfaction of needs (physiological, safety, self-expression through participation, self-value/self-control, awareness/implementation of uniqueness) and success. Thus, social reality determines not only man's activities or consciousness (mind) but also performance of organism (bodily existence). Therefore, a person cannot understand institutions introspectively because they exist as external reality. For this reason a person must *exit* to know them, like gets familiar with nature (in front of unique experience). The institutional world of man is objectivised man's activity (a pre-school education institution is not an exception). Authors are searching for answers to the question "*how do subjective meanings become objective facts?*" (Berger, Luckmann 1999, p. 31) by analysing society as both objective and subjective reality through its dialectic processes (processes of internal contradictions). The dialectic process consists of three stages: first, objectivation – the meaning of significance; second, externalisation – the meaning of turn of identities; third, internalisation – the meaning of *I* who is not *Other*. Institutions unite historicity and control. They are related to history and are creations of history. Without reflexive dialogue, it is almost impossible to understand the meaning of an institution. The *power*

of an institution to type both individual actors and individual actions (X type actions performed by X type actors) explains existence of models of human behaviour defined in advance.

However, all stereotype models and/or *naturally understood matters* with no exception are being naturally reconstructed by a constant turn of socio-cultural meanings. Thus, even though present-day concept of childhood is constrained by processes of institutionalisation, it is a *living organism* evolving together with the change of child's status in chronicles of public logic.

**The concept of outdoor educational environment** is specific because it is not finite (neither in written nor oral forms), it is accompanied by a leitmotif of lifelong learning which enables a person to know differences surrounding him/her, not to withdraw from them, but to accept them as a necessary condition for the change of attitudes.

The ego-logical relation in childhood is very important in recording relations/intentions with regard to *the world/Dasein* which facilitate the emphasising what can be called *the experience of the ego-centric relation and links to the world*. Openness and indefiniteness of the horizon felt in this plane of experience predetermine inner stability of the choice/making of priorities in case of a conflict, i.e. where meanings formed in the plane of inter-subjectivity are not isolated, i.e. do not occupy a never-changing position; otherwise, isolation predetermined petrification of person's inner structures (such as values, attitudes, points of view, knowledge, abilities, skills, emotional intellect).

To generalise the above mentioned ideas, a broader view/horizon of the world opens wider possibilities for personality development; the more a person experiences, the more opportunities to start a more secular relationship with the world appear.

This research revealed the conceptions that facilitated generalisation of experience of participants of the process of teaching and learning; they enable the viewing of the content of outdoor educational environment of a pre-school education institution in a different way, render/decentralise more components of the content of outdoor educational environment determining educational significance.

#### **Conclusions drawn from the theoretical context of the research:**

1. The essence of fundamental existentials of the living world becomes clear when positioning provisions of philosophical trends discussed in the dissertation with regard to the research object. The questions **(1) What is being?** **(2) What is materialised existence (thing or its materialism)?** **(3) How to know reality?** **(4) What is man's relation to nature?** Reflect horizons of discourses relevant in a daily living world: (response to 1) **unique experience**, (response to 2) **what is perceived** (response to 3)

by **creating it**, (response to 4) **is reflected in expression of surprise**. Surprise is a rebel and victory against unification; and even though this victory is marked with a dimension of temporality, it brings absolute novelty (humanity, inhumanity and divide humanity-inhumanity); an this divide is parked with occurrence of a new document, i.e. it is a new philosophical approach to the turn of experience into a new document language (in this case, child's experience is recorded in a language of metaphorical visual narrative). The value-based significance of surprise lies in individualisation because exactly the moment of surprise individualises the entire existential horizon of *Dasein*, dividing it into ensembles of individual existences (Mickūnas, Šliogeris, 2009). Reality is not being, but becoming. Our identity is equal to what we are in the eyes of *Others*. The question *How do we thin?* is answered by J. Dewey (Fesmire, 2003) by raising a rhetorical question – if we would become aware of the nature of the thinking process, then our thinking were consistent and ordered, and its results proper. Is this the answer that we are searching for? The true thinking starts from a problem situation; each situation is unique and only experiment (regardless the experiment is carried out in a laboratory or a playground sand box) can solve it and achieve the proper answer. Experience and nature are not two separate poles. A man experiences not the experience but materiality, existences, ideas, fears, hopes of the living world and the living world as such which is nature including existing materiality created by man.

2. To generalise the possibility of recognition of intentions of *Other's* intersubjectivity, it is necessary to mention that this possibility is impossible without cognition of a major child's activity in childhood – a play. Not being forced by adults to get involved in other matters, children create new meanings constructing a feeling, perception of the *Other* and unique identity. This means that when playing they create symbols and often a clear and direct content of activities is not visible to a spectator's naked eye because semantic, socio-cultural, educational meanings of objects, people, characters participating in this play are directed either to a player or a partner in the play, but not to a spectator.
3. Both in the philosophical tradition and empirical research, there is no single conception of the content of outdoor educational environment because environment like a phenomenon opens up only through multiple experiences in relation to the *Other*. Full cognition of this phenomenon becomes possible only when interpretation and reflection of experience proceed employing interpretational-phenomenological perspective of cognition of *Dasein*, i.e. directing the attention to the process of creation of a meaning. The content of outdoor educational environment is

characteristic of the dimension of incompleteness because it is followed by a leitmotif of lifelong learning.

**Conclusions drawn from the context of qualitative research:**

4. The situation of outdoor educational environment in traditional pre-school and pre-primary education institutions in Lithuania can be assessed as a consequence or result which is conditioned by certain factors, such as the following: **pedagogues' competence** (inadequately estimated, overestimated or underestimated) and component constituting it: *creativity* (freedom of decisions does not dissociate from responsibility), *activeness* (participation in public activities, concern about innovations etc.); **parents' support and involvement** (distribution of rights and duties); **education policy formed by the state** (priorities are given to: safety, care, education, dissemination of culture etc.); external **support and collaboration**.
5. In documents (as great narratives) there is domination of requirements/recommendations related to child's care, safety, health. The educational aspect is poorly expressed, there is lack of more detailed, clear explanation of major principles, requirements, there is relevantly much less attention paid to educational environments outside. This drawback could be solved by *the conception of creation of outdoor educational environment*.
6. The situation determined by too little attention of pedagogues, founders of pre-school education institutions and education politicians to educational functions of outdoor environment of educational institutions; it was determined by the adult-oriented conception drawing guidelines for teaching and learning dominating till the present time, also by political and cultural contexts. A generalising conclusion can be formulated that states: abundance of knowledge does not ensure/guarantee their quality (result-oriented paradigm of teaching and learning). And formation of this particular social knowing is directly related to the main obstacle to bring back the status of **time for happiness and joy** to childhood, i.e. notions of the space and time of childhood and/or children's culture collide with politicisation of these constructs resulting in either (1) underestimation of attributes representing children's culture as insignificant because it is only a play or (2) overestimation rendering them the status of museum valuables.
7. Insufficient protection of the territory of a pre-school education institution from external impact is one of major factors obstructing perfection of outdoor educational environments at the present time; it is the outcome of long-term policy of openness of education institutions. As the

territories are easily accessible to all, plants and equipment are damaged by vandalism, indifference, emphasis of personal interests of residents around. This is one of major obstacles for creation and perfection of educational environment today in advanced communities of pre-school education institutions.

8. Summing up reflexive conceptions of adults' perception of children's experience, it can be stated that **outdoor educational environments must be divided and/or merged** according to geographical location of an institution, opportunities provided by geographical landscape, cultural heritage, attributes significant to a certain sub-culture. Aiming to meet children's needs of teaching and learning as well as to ensure unique, highly significant to children's teaching and learning possibilities of experience-based learning, it is necessary to search for non-formal, interactive forms of communication and collaboration. Equal participation of children and adults via creation of a dialogue-based relation with environment would facilitate treating child's learning not as the increase of child's achievements but as an opportunity to develop inner powers, create/test/re-create perspectives of viewing/knowing the world and the relation to it. Tying of spaces for activities would help perfect quality of teaching and learning outdoors and would meet principles guaranteeing implementation of the child-oriented paradigm.
9. Outdoor educational environment is a constant and often more influential environment of teaching and learning based on personal experiences, where education becomes spontaneous teaching and learning **from environment – through environment – in environment**, and a theoretical content of teaching and learning is changed into education based on child's experience.
10. **The aim of outdoor educational environments** (as an agent of teaching and learning which facilitates expansion of the field of value orientations representing children's culture is revealed through essential approaches to creation of meanings reflected by conceptual provisions: *place for children* (a perspective of adult's culture); *children's place* (a perspective of children's culture); *educator's personality*) is not an independent, long-lasting artwork as a museum object, but quality of Dasein and it as such aims to express this provision by employing a dialogue with a child during which emphasised socio-educational meanings are revealed and conceptualised in contexts of declarative and representational-idealised dimensions.

As a scientific discussion and notices of a recommending character have been presented in generalisations of research results, assumptions and recommendations are not formulated separately.

## IVADAS

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

Fenomenologija bei egzistencinė filosofija besiremianti mąstymo tradicija žmogiškąją patirtį interpretuoja visuotinumą, universalumą, unikalumą

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

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

požiūriais, kurie siekia atskleisti racionalų bendrosios sociokultūrinės patirties priežastingumą bei dėsningumus. Nepaisant to, šios patirties *štai-buvimo* interpretavimą apsunkina tai, jog patyrimas ir santykis su pasauliu, net jei asmuo (pedagogas, psichologas, filosofas, antropologas ir kt.), savo tyrimo objektu pasirenka jauno žmogaus ir/ar vaiko patyrimą, dažniausiai yra analizuojamas iš/arba per suaugusiajam būdingų savybių raiškos prizmę (kadangi suaugusieji neretai jaučia kūrybiškumo monopolį arba tai, jog tik jie disponuoja asmeninių kompetencijų galia). Tačiau, kad ir kaip tai keistai beatrodytų, *vaiko pavyzdys* pasitelkiamas būtent tuomet, kai siekiama perteikti kaupiamos patirties procesą (t.y. ne objektų savybes, o proceso pobūdį, kuris ir nusako kaip būtybė būva) bei natūralų norą tirti, kylantį iš pirmapradiško santykio su gyvenamuoju pasauliu. Kompetencija nėra savaime suprantama vertybė, nes ji yra tik priemonė gebėjimų sąlygojamų ribų peržengimui, įgyvendinant būtį su *Kitu*, realizuojant globą bei užtikrinant saugumą, gyvenamosios aplinkos (kurioje esti ir ugdomasis dėmuo) pritaikymą žmogaus poreikiams nuolatinio tobulėjimo akivaizdoje (Mažeikis, 2008; Večerskis, 2009; Monkevičienė, Glebuvienė, (sud.), 2011, Monkevičienė, 2011 (a)). Vaiko patirtis turi tapti visuomeniškai svarbi ne tik dėl jo kaip tokio, bet dėl to, kad jis, susklausdamas<sup>3</sup> savo žinojimą, patirties dėka kurs naujas žinias, kurios papildys socialinio žinojimo bagažą.

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

Pastaraisiais dešimtmečiais domėjimasis fizine vaiko gyvenamojo pasaulio aplinka išaugo. Vaiko aplinka kaip tyrimo objektas (žaidimo bei mokymosi erdvė) yra priskiriamas vaikystės sociologijos, bei edukologijos tyrimų sritims, dar įvardijamoms *vaikystės geografija* (Björklid, 2005). Vaikystės geografijos tyrimai remiasi nuostata, jog vaikystė turėtų būti suvokiama laiko ir erdvės perspektyvoje, nes vaikystė yra ribojama laiko ir aplinkos, kurioje ji egzistuoja. Vaiko ir aplinkos (žmogaus kuriamos gamtinės bei natūralios gamtinės aplinkos) vienovė yra idealios vaikystės simbolis, kuris Skandinavijos šalyse yra laikomas savaime suprantamu dalyku (Björklid, 2007). Į vaiką

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



orientuotoje paradigmoje aptinkama nuostata, kad gerai suorganizuota ugdymo aplinka yra būtina pilnavertės vaikystės užtikrinimo sąlyga, kur kiekvienas antropogeninės aplinkos objektas tiesiogiai siejasi su jo prasmingumu<sup>4</sup> ugdymo(si) proceso dalyvių įgalinimo požiūriu. Aplinka (environment, umgebung, среда), anot L. Jovaišos (2007), yra žmogaus ugdymo veiksnys, kurį sudaro gamtinių, geografinių, klimatinių, socialinių, kultūrinių, etinių, estetinių sąlygų visuma, kurioje gyvena ir veikia individas ar žmonių grupė. Pasak, B. Bitino, (2006), anksčiau išvardinti požymiai bendriausiu požiūriu gali būti priskiriami – socialinei aplinkai, t.y. visa tai, kas supa asmenį artimojoje aplinkoje (namai, ugdymo įstaiga, darbovietė), bei tolimoji aplinka, kurios dėka patiriami įsisąmoninti ir neišsąmoninti socialiniai poveikiai. B. Bitinas pažymi, kad tiek gamtinė, tiek ir techninė aplinka gali būti ir neretai yra įvardijamos kaip socialinė aplinka, nes (daugiau ar mažiau) jos yra žmogaus veiklos rezultatas. Taigi, visi šie žmogaus brendimą bei veiklą lemiantys veiksniai nėra aiškiai apibrėžti, dėl to čia egzistuoja, tiek teigiamas, tiek ir neigiamas (aplinkos kaip ugdymo) dėmuo. Ugdymas kaip socialinis reiškinys taip pat yra priskirtinas socialiniai aplinkai; jį besąlygiškai veikia socialinė aplinka kaip nepriklausoma/neišvengiama esamybė. Be to, neretai sutinkama nuomonė, jog pagrindiniai vaiko ugdymo proceso komponentai yra šie: pokalbis, pavyzdys, aiškinimas, demonstravimas, vaikų–suaugusiųjų tarpusavio santykiai ir pan. Tuo tarpu erdvė (ugdymo aplinka), kurioje vyksta šie procesai neretai traktuojama kaip pasyvi (ar net atskira komponentė). Kitas kraštutinis – prisodrinta (daiktaiškumo perspektyva), *išgražinta* ir dekoratyvi aplinka, *apkraunanti* vaiką gausybe išpūdžių, kurių vaikas nepajėgia suvokti ir/arba dėl neracionalaus erdvių skirstymo, žaidybinę įvairovę bei dalyvavimą (paremtą dialogu) slopinanti aplinka, neretai yra suaugusiųjų kultūros<sup>5</sup> atspindys (Metodinės rekomendacijos ikimokyklinio ugdymo programai rengti<sup>6</sup>, 2006; Plungė, 2010).

Kitas viešajame diskurse egzistuojantis paradoksas yra susijęs su vaiko apsauga ir saugumu. Vienas iš modernybės požymių yra vaikystės institucionalizavimas dėl vaikų gerovės užtikrinimo. Nepaisant to, visuomeniškai išreikštos baimės dėl galimo vaikų pažeidžiamumo ir pavojų, kuriuos gali sukelti laukinių bei naminių gyvūnų, vabzdžių ir kt., platinamos parazitinės ligos bei nesaugūs žaidimų aikštelių įrenginiai, danga, intensyvėjančios eismo sąlygos, abejingumas ir kt. yra vienos didžiausių trukdžių ribojančių veikimo

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

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

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

lauke galimybes. Dauguma tyrimų rezultatų<sup>7</sup> rodo, kad vadinamojoje postmodernioje visuomenėje itin sparčiai mažėja ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymosi lauke patirčių įvairovė. Tarptautiniai tyrimai<sup>8</sup> taip pat atskleidžia, kad miestuose gyvenančios šeimos patiria daug streso, kai kalbama apie vaikų saugumą intensyvėjančiomis eismo sąlygomis; dėl šios priežasties vaikų mobilumo galimybės yra labai ribojamos. Nerimas yra pasekmė ribojanti vaiko veiklos bei ryšių su gamtine aplinka įvairovę. Perkeliant žvilgsnį į Lietuvą, anot A. Bučinsko (2009), istoriškai taip susiklostė, kad Lietuvoje gana silpnos savivaldos ir bendruomeniškumo tradicijos, didelė visuomenės dalis (ne išimtis ir pedagogai) yra linkusi atsiriboti nuo neigiamų socialinių reiškinių (gamtinių ir materialinių vertybių [antropogeninių objektų ir natūralios gamtos] niokojimo, nepagarbos šalia esančiam ir kt.), jų nematyti, ir tokiu būdu atsiriboti nuo atsakomybės šalinant juos (Kalenda, 2012, 2002, 1998). Taip kuriama palanki terpė socialinei degradacijai egzistuoti, kuri neišvengiamai neigiamai daro poveikį vaikystei, jautriausiai socialinei kategorijai. Verta pažymėti struktūrinės galios, siejamos su *habitus*<sup>9</sup> konstravimu ir tapatybės sąsajas. *Habitus* yra stabilus, su kūniškomis ir metakognityvinėmis elgesio schemomis susijęs įprotis, kurį konstruoja bendruomeninės tradicijos ilgų ir nuoseklių pakartojimų (nuo pat ankstyvos vaikystės) bei įtikinėjimų dėka (įvairiems tikslams įgyvendinti skirta propaganda, švietime bei kultūroje vyraujančiomis tradicijomis, požiūriais, nuostatomis, vertybėmis). *Habitus* tampa pamatine asmenybės schema, kuri lemia vėlesnius asmens pasirinkimus, pasaulėjautą/pasaulėvoką, emocinį ir kognityvinį santykį su gyvenamuoju pasauliu. Institucionalizuota vaikystė ir socialinių arenų gausa, jų jungtys peraugančios į naujus darinius, neatsitiktinai *habitus* formuojamąjį statusą deleguoja edukologijai (Mathiasen, Staerfeldt, 2005). Siekiant užtikrinti sklandžią asmenybės raidą, labai svarbu, jau nuo pat ankstyvojo amžiaus kurti visapusiškai *draugišką vaikui* ugdymosi aplinką, atspindinčią vaikystės periodui būdingą specifinę kultūrą (pasitelkiant visuomenei aktualų ugdymo(si) turinį).

*Aktualizuojant vaiko dalyvavimo svarbą* (kuri, anot Reimer, 2000, yra prasmės konceptualizavimo pagrindas), *kuriant dialogu paremtą sociopedagoginę* (Barkauskiatė, 2001), *dvasinę* (Pudžiuvelytė, 2012), *partneriškais*

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

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

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

*santykiais grįstą* (Kondratienė, 2012; Kašauskienė, 2012), *ugdymosi aplinką svarbu suvokti tai, jog lauko ugdomosios aplinkos socioedukacinis turinys yra ne tik vaiko asmenybės raišką atspindinčių specifinių priemonių visuma, bet ir vaiko, kartu su suaugusiuoju, kuriama erdvė, kurioje formuojasi asmenybės pamatiniai vertybiniai orientyrai*. Tai reiškia, kad šiandienos edukologijai itin aktualiais tampa ne tik ugdymo(si) aplinkos (fizinę, materialinę) kokybę žymintys (leidžiantys pamatuoti) orientyrai, bet ir ugdymosi aplinkai priskiriamos prasmės.

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

Vaikystė suvokiama kaip ypatingas gyvenimo tarpsnis, pasižymintis pažeidžiamumu ir apsaugos poreikiu, kurį privalo užtikrinti suaugusiųjų visuomenė<sup>10</sup> (Monkevičienė, Glebuviene, (sud), 2011). Į vaiką orientuota paradigma, atliepdama šiandienos *vaiko ugdymo(si) sampratą*<sup>11</sup>, tampa pretekstu

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

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

ir nauju kontekstu, kuriame siekiama kritinio požiūrio į *savaime–suprantamybių* egzistavimą ugdymo praktikoje ir nuosaikais šių *sumedėjusių darinių* transformavimosi (Doddington, Hilton, 2007). Verta pastebėti, kad tiek tyrimo ontologinių, tiek ir epistemologinių prielaidų kontekstuose tema, kaip pedagoginė problema yra savalaikė ir itin aktuali.

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

Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo sistemos pagrindiniai funkciniai požymiai yra vientisumas ir pažinimo džiaugsmą skatinančios aplinkos kūrimas (Lukoševičius, Petružienė, 2001; Monkevičienė, Glebuviene, Tarasonienė, 2006; Kvieskienė, 2007; Lamanauskas, Palionienė, 2008; Mocartienė, Makarskaitė-Petkevičienė, 2009; Jurevičienė, Šapelytė, 2011; Girdzijauskienė, 2014). Sistemos vientisumas rodo jos organizuotumo (kaip visumos) laipsnį, kuris atskleidžia sistemos savybių charakteristikas bei sąveiką tarp jų (Glebuviene, Jonilienė, Monkevičienė, Montvilaitė, Stankevičienė, Tarasonienė, 2009; Neifachas, 2010). Tarpusavyje susietų sistemos elementų vientisumas suteikia sistemai naują integralią kokybę. Kokybė imama suvokti ne kaip paskirų sistemos elementų atitikimas tam tikram standartui, bet kaip visus sistemos elementus integruojanti komponentė. Sąvokos *aplinka* turinys ne ką mažiau komplikuoatas. Ši sąvoka *savyje talpina* ne tik visumą klimatinių ir/ar biotinių faktorių, darančių poveikį organizmui ar ekologiškai bendruomenei bei lemiančių jų išgyvenimą. Tai pat ji apima ir žmogaus socialinę aplinką su jos elementais (gyvenvietėmis, kultūrinio paveldo objektais ir visais kitais antropogeniniais objektais, kurių dėka atliepiami žmogaus poreikiai bei sudaromos galimybės vykti tam tikrai veiklai) (Visuotinis enciklopedinis žodynas, 2005; Bitinas, 2006; Gaidys, 2007). LR Konstitucijoje (1992), JT Vaiko teisių konvencijoje (1995), vaiko gerovės politiką, švietimą reglamentuojančiuose dokumentuose įtvirtinta nuostata, kad kiekvienas vaikas turi prigimtine teisę į saugią ir sveiką gyvenimo ir vystymosi aplinką (Kučinskienė, Gerikienė, 2011). Siekiant užtikrinti šios nuostatos įgyvendinimą, 1992-aisiais metais pradėtas Atviros Lietuvos fondo Egmonto projektas *Ikimokyklinio ugdymo sistemos demokratizavimas*, kurio tikslas buvo kurti modernius, reformuotos pedagogikos modelius ikimokyklinio ugdymo sistemoje (nuo metodologinių nuostatų, ugdymo turinio iki vadybos principų kaitos). 1994-aisiais metais, George'o Soroso dėka gimė projektas „*Gera pradžia*“ (Steb by Step). Projektui buvo keliamas tikslas parengti ikimokyklinio ugdymo programą Rytų ir Cen-

trinės Europos šalims. Parengtoje programoje pedagogams buvo pristatomas naujas požiūris į aktyvaus pilietiškumo sampratą, pradedant nuo pačių jautiausių visuomenės narių. Šis metodinių leidinių ciklas buvo vienas pirmųjų bandymų susieti ikimokyklinį ugdymą su demokratijos kultūra. Knygoje *Į vaiką orientuotų grupių kūrimas* (1997), pristatomi asmenybės sklaidą ir į vaiką orientuotą mąstymą skatinantys principai (šeimos dalyvavimo įstaigos gyvenime skatinimo, bendruomenės kūrimo, vaiko raidos stebėjimo ir analizės, integruoto ir individualizuoto ugdymo planavimo, aplinkos kūrimo, - pastarajame dėmesys skiriamas ne tik vidaus, bet ir lauko ugdomajai aplinkai, žaidimams bei veiklos formoms joje). Pastarąjį dešimtmetį domėjimasis ugdomosiomis (edukacinėmis bendraja prasme) aplinkomis išaugo. Ši domėjimasi paskatino: *Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo plėtros 2011–2013 metų programa* (šiam kontekste tiek pat svarbi jau nebegaliojanti *Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo plėtros 2007–2012 metų programa*), kurios paskirtis – didinti ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo prieinamumą, įvairovę, užtikrinti lanksčias bei kokybiškas ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo paslaugas ir reikiamą švietimo pagalbą, atsižvelgiant į individualius vaikų ugdymosi poreikius. Programos rėmuose vykdomo projekto *Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo plėtra* (IPUP) atlikti tyrimai: *Ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo turinio programų dermės tyrimas* (2012), *Institucinio ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymosi sąlygų kaitos savivaldybėse tyrimas* (2013), paskelbta Viešosios konsultacijos 2012-11-30 *Projekto komponentas (paslaugos): Pagalbos teikimas dėl naujų ikimokyklinio ugdymo organizavimo modelių įvairovės ir modelių įgyvendinimo* medžiaga. Šiame kontekste atsiranda reikšmingų darbų, kurie pasižymi sistemingumu, plėtojant į vaiką orientuotą ugdymo turinį bei ugdymo organizavimo įvairovę (Monkevičienė, Glebuviene, (sud), 2011). Tyrėjų grupė atlikusi *Ikimokyklinio, priešmokyklinio ugdymo vadybos kokybės vertinimo tyrimą* (2009), išryškino itin jautrią problemą, t.y. vaikų balso nebuvimą. Tyrimo duomenys rodo, kad vaiko nuomonė nėra ugdymo dalyvių – tėvų ir pedagogų – laikoma svarbia priimant sprendimus dėl ugdymo tikslų ir organizavimo. Paradigmų kaitos akivaizdoje vaiko patirtinis mokymasis (t. y. mokymosi proceso kokybei užtikrinti būtina ugdymosi aplinkų įvairovė ir/arba vidaus ir išorės aplinkų sintezė), kaip prasmų steigties procesas, vis dar išlieka ikimokyklinio ugdymo sistemos siekiamybių piramidės viršūnėje (Monkevičienė, 2003; Monkevičienė, Stankevičienė, Jonilienė, Glebuviene, 2010; Monkevičienė, 2011; Monkevičienė, 2012).

*Metodinėse rekomendacijose ikimokyklinio ugdymo programai rengti* (2006), *Švietimo aprūpinimo standarte* (2011), *Geros mokyklos koncepcijoje* (2013), teigiama, jog mokymosi aplinka kuriama ir turtinama vadovaujantis

funktionalumo, šiuolaikiškumo, estetiškumo, žmogaus saugos ir ergonomikos principais. O pagrindinis ugdymo(si) sėkmę lemiantis garantas yra vaiko vidinio pasaulio nepriklausomybė (humanistinė pedagogika) bei mokymosi refleksija, plėtojama unikalioms patirties dėka (metapažinimo procesai). Metodinėje literatūroje yra aprašomojo, schematinio pobūdžio pavyzdžių, kuriuose pateikiami skirtingų lauko ugdomosios aplinkos funkcinių erdvių variantai, pvz., erdvės skirtos veiklai su ratinėmis priemonėmis, erdvės stambiosios motorikos lavinimui, erdvių įrenginių, kaip kabamųjų konstrukcijų/lynų keliai, tekeliai, tiltai, pažinimo-tyrinėjimo poreikių tenkinimui skirti *Tyrėjo* nameliai, pavėsinės ir pan., rekreacinės erdvės skirtos žemo intensyvumo veiklai, pvz., tapybai (netradiciniais būdais, formomis ir kt.). Tačiau vaiko ir pedagogo, o ypač vaiko-vaiko bei vaiko-aplinkos sąveikos, kuriant bendrą edukacinę erdvę (ne tik ikimokyklinio ugdymo įstaigos viduje, bet ir už jos ribų), samprata nėra visiškai prasta (Monkevičienė, 2011a; Monkevičienė, 2012). Dėl to ***vaikų kultūrai būdingų prasmų pažinimas vis dar nėra ugdomųjų aplinkų tobulinimo prioritetus.***

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

Būtina pabrėžti, kad šiandieninis vaiko santykis su ikimokyklinio ugdymo įstaiga, ne tik kaip vienu iš socializacijos institutų, bet ir kaip ugdymo(si) aplinka, įgauna visai kitą prasmę, nes čia realizuojamas ugdymo turinys ir įgyjami gabumai/mokėjimai/vertybinės nuostatos yra pamatas vaiko individualizacijos bei tapatumo ir/ar *habitus* raiškai. Atsižvelgiant į tai, galima teigti, kad ugdomoji aplinka turėtų skatinti/žadinti/aktyvinti savaiminį vaikų *mokymąsi* per *štai-būties* suvokimą t.y. aplinka turėtų įgalinti vaiką patirti (Heidegger; Gadamer, 2003; Vilkonis, 2008; Neill, 2008; Mažeikis, 2008). Tuo tarpu ugdymąsi lauke aiškinantys apibrėžimai atskleidžia, jog tai pamatinė

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

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

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

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

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

**Tyrimo uždaviniai:**

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

Tyrimas grindžiamas konceptualiomis tyrimo objekto daugiamatiškumą įvardijančiomis nuostatomis:

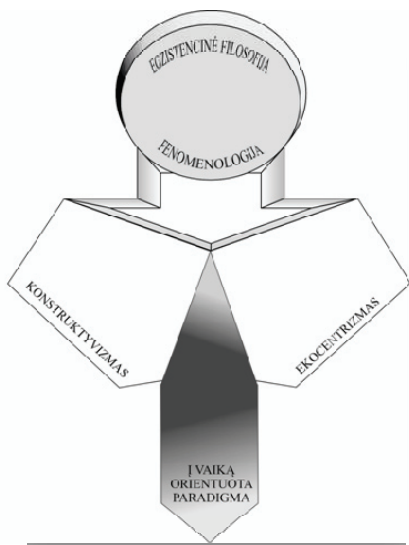
1. Konceptinės nuostatos, atspindinčios į vaiką orientuoto ugdymo(si) esminius principus:



- *Patirtinio mokymosi skatinimas, užtikrinant jo sėkmę;*
  - *Savitos kultūros kūrimas reprodukuojant vertybines orientacijas;*
  - *Ugdymo(si) proceso dalyvių įgalinimas.*
2. Konceptinės nuostatos, atspindinčios esminius lauko ugdomosios aplinkos turinio principus:
    - *Konceptualusis lauko ugdomosios aplinkos turinio vientisumas ir atvirumas;*
    - *Priemonės ir/arba veiklos įvairovė pozicionuojanti lauko ugdomosios aplinkos turinį.*
  3. Konceptinės nuostatos, atspindinčios socioedukacinių prasmų steigties procesus:
    - *Vietos vaikams (suaugusiųjų kultūros perspektyva);*
    - *Vaikų vietos (vaikų kultūros perspektyva);*
    - *Ugdytojo asmenybė ir/arba profesinis tobulėjimas.*

Dėl tiriamojo objekto sudėtingumo, teoriniame tyrime pagrindime remiamasi Edmundo Husserlio, Maurice Merleau-Ponty, Hanso-Georgo Gadamerio suformuluotais fenomenologinė tradicija atspindinčiais požiūriais, papildant šiuos požiūrius fenomenologijos tradicijai artimų srovių, egzistencializmo, hermeneutikos, socialinio konstruktyvizmo bei ekocentrizmo, įžvalgomis. Disertacijoje prasmės kūrimo procesas arba sąmonės fenomenų, intencionalumo bei intersubjektyvumo analizė tiesiogiai siejama su individualiu asmens prasmų (kurios glūdi jo unikalioje patirtyje) konceptualizavimu (Ricoeur, 2001; Mickūnas, 2012). S. Kierkegaardas (1997), egzistenciją laiko pamatine filosofijos kategorija, viso mąstymo išeities tašku, nes tikroji žmogaus būties prasmė siejama su nuolatinio tobulėjimu ir gebėjimu rinktis *arba-arba* bei potencialių galimybių plėtote (Asakavičiūtė, 2006). Pats pasirinkimo principas išreiškia žmogaus valios, bet ne proto, egzistavimą. Valios laisvė yra žmogaus harmonijos ir pusiausvyros pagrindas, kurio dėka formuojamos gyvenimo dorybės. Disertacijoje pasitelkiamos pamatinės egzistencinės fenomenologijos temos – laisvė (socialinio dalyvavimo legitimacijos prasme / ugdymo(si) proceso dalyvių įgalinimas), intersubjektyvumas (*Kitas* kaip unikalus patyrimas, kurio esatis tiesiogiai formuoja patiriančiojo ne tik patirtį, bet ir pasaulėvoką), patirtis - autentiško patirties santykio su pasauliu bei aplinkinio pasaulio visumos reikšmė (žmonės šią patirtį išgyvena visų pirma per kalbą, papročius, ritualus, sociokultūrinių taisyklių kūrimą, žaidimą jomis ir kt., lyg toji patirtis būtų gamtiška (t.y. įkūnija savaiminį judėjimą); kitas svarbus aspektas – patyrimo autentiškumas, t.y. aplinka (gyvenamasis pasaulis), turintis leisti iš tiesų patirti, o ne imituoti ar falsifikuoti patyrimą [čia išryškėja juslių svarba mokymuisi ir/arba gyvenamojo pasaulio suvokimui]. Taip pat susiduriama su komplikuota ir daugialype patirties sąvoka. Pirma,

ją galima interpretuoti epistemologiškai – kaip pagrindą suprasti daiktų tiesą. Antra, – kaip gyvenimą, kuris yra priešprieša refleksijai ir mąstymui. Šiam metodologijos komponentui aiškinti pasitelkiamos socialinio konstruktyvizmo šalininkų suformuluotos patirtinio mokymo koncepcijos. Nes jos pritaria egzistencinės fenomenologijos bei fenomenologinės ugdymo koncepcijos siūlymams pabrėžti, *ugdymo(si) aplinkos ir ugdymo turinio kertinių aspektų – unikalios patirties ir jos refleksijos svarbą ugdymo(si) proceso kokybei* (Čepienė, 2010). Minėtąją (unikalios, lokaliai bei globalios) patirties refleksijos svarbą akcentuoja ekocentrizmo (ekologinės etikos) atstovai, tvirtindami, kad žmogaus vertybės neišbaigia natūralių vertybių, nes vertybių sąvokai priklauso daug daugiau nei supaprastintas žmogaus poreikių tenkinimas. Ši kryptis liudija apie pamatinės ugdymo filosofijos kaitą – nuo instrumentalistinės (reikiamų įgūdžių/siekiamybių formavimo) link nuolatinio asmens tobulėjimo ir prasmės suvokimo svarbos pripažinimo.



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

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

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

- Fenomenologija (E. Husserlis, H-G. Gadameris) ieško atsakymo į klausimą – Kas yra buvimas? Kaip atskleisti pažinimo esmę ir įgyvendinti absoliučiai pagrįsto pažinimo idealą? Sukonkretinant šį požiūrį (žvelgiant iš ikimokyklinio ugdymo perspektyvos), esmine ugdymo ašimi tampa ugdymo(si) dalyvių savęs suvokimas ir tai kuo šis suvokimas ypatingas šiuolaikinėje žinių visuomenėje gyvenančio vaiko mokymosi procesuose.
- Egzistencializmas (P. Ricoeuras, S. Kierkegaardas, L. Anilionytė) kaip fenomenologiją papildanti filosofinė pažiūra bando pateikti nuorodą, kuria kryptimi klausiti – Kas yra esinys (daiktas ir jo daiktiškumas)? T.y. kokios priemonės ir/ar veikla gali užtikrinti ugdymosi dalyvių sėkmę.
- Konstruktyvizmas (P. L. Bergeris ir T. Luckmannas, L. Vygotskis, J. Dewey) bando pateikti socialiai teisingus modelius, kurie padėtų atsakyti į klausimą – Kaip pažinti tikrovę? Nes ne vien reprezentuojama realybė yra socialiai konstruojama, bet ir pačios esybės, į kurias šios reprezentacijos nurodo, yra socialiniai konstruktai. Socialinis konstruktyvizmas kaip antirealistinė opozicija, neigia principinę galimybę apie nepriklausančiai egzistuojančios esybės būtį. Iš vaiko perspektyvos besiplėtojanti ugdymo konstravimo teorija bei praktika pateikia daug šių sampratą plėtojančių pedagogikos krypčių (žaidimo, dialogo, vaiko klausymosi, interpretacinė-kūrybiškumą skatinanti, humanistinė-demokratinė pedagogika), dėl ko, ugdomosios aplinkos rekonstravimas įmanomas tik suvokus ir įsisavinus vaiko ir vaikystės reiškinio kaitos procesus, kurių rekonstrukcija neįmanoma nesuteikus vaikui socialinio lauko veikėjo statuso.
- Ekocentrizmas (E. O. Wilsonas, J. Neillas, Č. Kalenda) bando ieškoti būdų atsakymams į klausimą – Koks žmogaus santykis su gamta?, viešinti. Nes ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomoji aplinka yra daugiau nei supynė ir/ar smėlio dėžė – tai vieta, kur vaikai bendrauja, pažįsta, mokosi, ugdomi, lavinasi, nes turėdami galimybę žaisti (žaidimas - pasaulio pažinimo forma) natūralioje gamtoje, įsisavina vertybines nuostatas, būtinai ekologinių ir socialinių problemų sprendimui ateityje.

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

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

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

#### **Ginamieji disertacijos teiginiai:**

- Tiek filosofinėje tradicijoje, tiek empiriniuose tyrimuose nėra vienakryptės lauko ugdomosios aplinkos turinio sampratos, kadangi aplinka kaip fenomenas atsiveria tik per įvairialypes patirtis santykyje su *Kitu*. Visapusiškas šio fenomeno pažinimas tampa įmanomas tik tuo atveju, jei patirties interpretacija ir refleksija vyksta pasitelkiant interpretatyvistinę-fenomenologinę<sup>12</sup> *štai-būties* pažinimo perspektyvą.

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

- Fenomenologinė interpretavimo perspektyva verčia permąstyti tradicines *savaimė-suprantamybėmis* tapusias ugdymo sampratas, kuriuose aplinka yra paženklinta dualistinės-sudaiktinančios mąstymo tradicijos.
- Lauko ugdomajai aplinkai suteikus *ugdymosi agento* statusą, pirmapradė-unikali patirtis atsiskleidžia kaip intencionalaus buvimo pasaulyje plotmė (*Vaikų vietos* perspektyva). *Kitas* t.y. gamtinė aplinka (kaip ekocentrinė sritis) pratęsia vaiko intencijas, formuoja tolimesnes mokymą(si) skatinančias perspektyvas, keičia ne tik savivoką, bet ir pasaulio sąsajų reikšmės suvokimo lygį. Šios sąsajos nuolat nurodo viena į kitą, yra tiesiogiai susijusios bei turi būti pažįstamos viena kitos kontekste. Kitu atveju vienintelė sąmoningumo forma esti racionalumas ir dėl to žmogui suteikiamas pasaulio centro, bet ne savo gyvenimo esmės (centro) kūrėjo statusas.

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

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

#### **Tyrimo rezultatų praktinis reikšmingumas ir pritaikomumas:**

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

- čius dokumentus; (c) tobulinant būsimųjų pedagogų studijų programas;
- (d) rengiant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programas ir pan.

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

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

## **DISERTACIJOS REZULTATŲ APROBĀVIMAS:**

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

1. Burškaitienė, Ramunė, 2013, Žaidimas kaip daugiamatis fenomenas: teorinis diskurso konceptualizavimas egzistencializmo kontekste. *Mokytojų ugdymas*. Šiauliai: UAB BMK Leidykla. ISSM 1822-119X. Nr. 20(1), p. 39–56.
2. Burškaitienė, Ramunė, Vilkonis Rytis, 2012, Ikimokyklinės ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos tobulinimo modeliavimas tėvų refleksyviojo vaikų patirčių suvokimo koncepcijų kontekste. *Tiltai*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla. ISSN 1392-3137. Nr. 4(61), p. 165–172.
3. Burškaitienė, Ramunė, Vilkonis Rytis, Galkauskienė, Eglė, 2012, Lauko ugdomosios aplinkos Šiaulių ikimokyklinio ugdymo įstaigose: atvejo analizė. *Jaunųjų mokslininkų darbai*. Šiauliai: VŠĮ Šiaulių universiteto leidykla. ISSN 1648-8776. 2012. Nr. 4(37), p. 14–18.
4. Burškaitienė, Ramunė, 2011, Ugdomosios aplinkos tradicinėje Lietuvos ikimokyklinėje įstaigoje: ekspertinis vertinimas. *Jaunųjų mokslininkų darbai*. Šiauliai: VŠĮ Šiaulių universiteto leidykla. ISSN 1648-8776. 2011. Nr. 4(33), p. 6–12.

5. Burškaitienė, Ramunė, Vilkonis, Rytis, 2010, Educational Environment in a Typical Kindergarten of Lithuania: the Analysis of Situation and Influencing Factors. *Jaunųjų mokslininkų darbai*. Šiauliai: VŠĮ Šiaulių universiteto leidykla. ISSN 1648-8776. 2010. Nr. 4(29), p. 33–39.

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

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

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

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

## **Informacija apie disertacijos autorę**

### *Išsilavinimas:*

2006 m. Šiaulių universiteto Edukologijos fakultete baigė Ikimokyklinio ugdymo pedagogikos ir priešmokyklinio ugdymo studijų programą (kodas 61207S131), suteiktas edukologijos bakalauro kvalifikacinis laipsnis ir auklėtojo profesinė kvalifikacija.

2008 m. Šiaulių universiteto Edukologijos fakultete baigė edukologijos (specializacija – vaikų teisių apsaugos vadyba) studijų programą (kodas 62107S110), suteiktas edukologijos magistro kvalifikacinis laipsnis.

2013 m. baigtos Šiaulių universiteto Socialinių mokslų edukologijos krypties doktorantūros studijos.

*Mokslinių interesų sritis:* ikimokyklinis ir priešmokyklinis ugdymas, socioedukacinių procesų ugdomojoje aplinkoje modeliavimas bei plėtotė, taikant inovatyvius, netradicinius ugdymo(si) metodus į vaiką orientuotoje paradigmoje. *Ugdymosi po atviru dangumi* filosofija bei praktika.

### **Adresas:**

Šiaulių universitetas, Edukologijos fakultetas

P. Višinskio g. 25, LT-76351 Šiauliai, Lietuva

Tel., (8 41) 595 710, el. paštas: burskaitiene@inbox.lt



# DISERTACIJOS TURINYS

## IVADAS

1. IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGOS LAUKO UGDOMOSIOS APLINKOS TURINIO KONCEPTUALIZAVIMO TEORINĖS PRIEIGOS
  - 1.1. Konceptinės nuostatos atspindinčios lauko ugdomosios aplinkos turinio konceptualizavimo teorines prieigas
  - 1.2. Ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos turinio diskursas kaip *KITO* intersubjektyvumo intencija
  - 1.3. Lauko ugdomosios aplinkos turinio dualumas žaidimo akivaizdoje
  - 1.4. Lauko ugdomosios aplinkos turinio išsąmoninimo diskursas
2. TYRIMO METODOLOGIJA IR METODAI
  - 2.1. Kokybinio tyrimo struktūros multidimenškumo metmenys ir konceptualioji tyrimo dizaino schema
  - 2.2. Kokybinio tyrimo etapai, metodai, imtys
3. IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGOS LAUKO UGDOMOSIOS APLINKOS TURINIO KONCEPTUALIZAVIMO KOKYBINIS TYRIMAS
  - 3.1. Ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos turinio konceptualizavimas LR švietimą reglamentuojančiuose dokumentuose
  - 3.2. Ikimokyklinės ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos turinio konceptualizavimas pedagogų patirties koncepcijų kontekste
  - 3.3. Ikimokyklinės ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos turinio konceptualizavimas tėvų refleksyviojo vaikų patirčių suvokimo kontekste
  - 3.4. Vaikų kultūrai būdingų lauko ugdomosios aplinkos turinio socioedukacinių prasmių konceptualizavimas

## LAUKO UGDOMOSIOS APLINKOS TURINIO KONCEPTUALIZAVIMAS

## TYRIMO REZULTATŲ APIBENDRINIMAS IR MOKSLINĖ DISKUSIJA LITERATŪRA

## PRIEDAI (kompaktinėje plokštelėje)

## DISERTACIJOS TURINIO APIBENDRINIMAS

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

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

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

tų sveikatą, nes ji esti visų gėrybių pagrindas. Tačiau šalia to egzistuoja ir kita šio postulato pusė. Pernelyg racionaliai sukonstruota Descarteso ontologija neišvengiamai veikė naujųjų laikų gamtotyrą t.y. jos metodologinius principus. Visi gamtos kūnai imti kiekybiškai matuoti bei matematiškai išreikšti. Redukcinė metodologija, sudėtingą reiškinį skaido į smulkesnes dalis ir priskiria jį žemesniam hierarchiniam lygmeniui. Ši metodologija demonstruoja požiūrį į gyvas būtybes kaip sudėtingas mašinas<sup>15</sup> ir/ar automatus. Gyvuli filosofas lygina su laikrodžiu, kuris sudarytas iš ratukų ir spyruoklės. Didžioji ekologinė krizė nėra tapatinama su Descarteso plėtota mokslo kryptimi (nors čia apčiuopiama jos ištakų pradžia), tai išryškėjo gerokai vėliau, kai mokslas idealiai skaidantis gamtą, peraugo į techniką ir gamta pradėta naudoti ekonominiams visuomenės vartojimo poreikiams tenkinti (Heidegger, 1992; Kalenda, 2002). *Ekocentrizmo postulatai liudija apie žmogaus vertybių neišbaigtumą natūralių vertybių atžvilgiu*. Apie šią kryptį arba ekologinio mąstymo sankirtą radikalesnį požiūrį demonstruoja prancūzų sociologo, antropologo Bruno Latouro (gim. 1947) teorija. Pagal jos simetriškumo reikalavimą, reikėtų atsisakyti vadinamųjų „centrizmų“. Antropocentristai teigia, kad tik interesai, susiję su žmogaus gerove, turi moralinę vertę, taigi žmonės pagal savo interesus nusprendžia, kokiai gamtos daliai leisti egzistuoti. Ekocentristai linkę pabrėžti savaiminį gamtos vertingumą ir smerkti destruktivią žmogaus veiklą. Žvelgti simetriškai reiškia bandyti vienodai žiūrėti ir į žmones, ir į gamtą (Wilding, 2010; Grigoravičiūtė, 2006; Latour, 1993). R. Balčiūnienė *Harmoningos asmenybės instituto* įkūrėja šiandieninę kultūrą įvardija kaip XXI a. renesansą, nes būtent renesanso epochoje žmogus buvo iškeltas į centrą, manoma jog, dėl to suklestėjo menas, mokslas, technologijos. Ir šiandien vis dažniau sutinkama nuomonė, kad pagrindinė vertė yra ne technologija, o žmogaus realizavimas t.y. jo savasties išlaisvinimas, kitaip tariant *grįžimas atgal į gamtą*, o tai reiškia, jog būtina atkurti balansą žmogaus sąmonėje. Grįžimo motyvas gražina žmogui tikėjimą jo unikalumu. Unikalumo praradimas yra vartotojiškos kultūros pasekmė t.y. neišnaudotos galimybės, vidinio potencialo (ne)pažinimas/(ne)suvokimas sąlygoja smunkančią žmogaus motyvaciją veikti. XXI a. klijuojamas *minuso* ženklas, ne dėl žmonių kultūros išstbulinto veikimo, įrankių gausos ir technologijų, bet dėl egocentriškumo išaukštinimo. Keistinas ir industrinis gamtinės aplinkos suvokimas (gamtą yra daiktas skirtas vartojimui), nes šis požiūris yra žalingas ne tik gamtai, bet ir visai žmonių kultūrai apskritai. Siekiant suprasti kultūrą kaip sudėtinę globalizacijos procesų dalį, būtina ją suvokti jos padarinių kontekste. Kaltinimai bei universalios tiesos paieškos įneša sumaištį ir skatina painiavą tarp kultūros ir jos technologijų. Tačiau tai nereiškia, kad kultūra nesukelia pasekmių. *Pra-*

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

*smės kūrimas veikia pavienius ir/ar kolektyvinius veiksmus, kurie savaimė iššaukia tam tikras pasekmes. Žmonės nekuria prasmų, kurios nebūtų susiję su kokia nors socialine veikla. Netgi būtiniausi instrumentiniai veiksmai kūno poreikiams patenkinti, šiandien jau nėra kultūros užribyje. Kultūrinis susisaistymas iškelia į paviršių refleksyvos diskusijos būtinumą, apie gyvenimą globaliai modernioje visuomenėje (Tomlinson, 2002).*

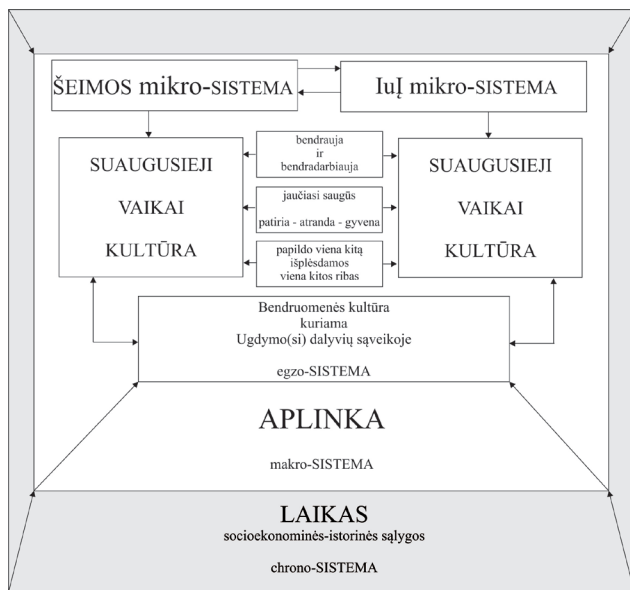
## **LAUKO UGDOMOSIOS APLINKOS TURINIO KONCEPTUALIZAVIMAS**

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

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

Čia susiduriame su sąlyginai nauja sąvoka edukologijoje „vaikystės geografija“. Šioje sąvokoje tarpsta tam tikros kultūros, t.y. šiandieninio vaikų gyvenimo organizavimo būdus ir formas lemiančios dedamosios, kurios įprasmina vaikų vietų kūrimo/kūrimosi reikšmę. Vaiko pastovus gyvenimas

visuomet yra apribotas tam tikru regionu ir jį atstovaujančiomis artimosiomis aplinkomis ir/arba skirtingomis arenomis (šeima, ikimokyklinio ugdymo įstaiga, neformalios bendruomenės, medija), kurių sintezė pavaizduota 27 paveiksle. Visuomenėje priimtinos ir laikomos teisingomis, žmogaus vertybės bei gyvenimo normos formuojasi santykiyje su aplinka. Šalies gamtinės aplinkos karkasas, kultūrinis paveldas, priskiriami lokalizuojančių „įvietinančių“ veiksnių grupei. Tačiau, tiek gamtoje, tiek ir kultūroje egzistuoja ir šias dvi kategorijas įprasmina dvasingumas. Dvasingumas kaip tarpdisciplininis fenomenas, pagrindžia autentiško žmogaus santykio su jį supančia aplinka svarbą (Matrišauskienė, 2004; Kievišas, 2009; Kairaitis, 2006; Stonkuvienė, 2008). Autentiškumas nėra koks nors globalizacijos labirintų fantomas. Autentiškumas, kaip pabrėžia daugelis Lietuvos edukologų (V. Aramavičiūtė, M. Lukšienė, K. Pukelis, L. Jovaiša, O. Tijūnienė, N. Saugėnienė, B. Bitinas, O. Monkevičienė ir kt.), yra ne kas kita, kaip pats gyvenimas, kuriame keliame savo, o ne kitų tikslus, kuriame savo, nors ir sąveikų su Kitais įtakojamą, autentišką asmenybę. Autentiškumas neįmanomas be atvirumo aplinkai bei pagarbos Kitam. Pagarba tampriai susijusi su tradicijos sąvoka (kuri savyje talpina istorinių-socioekonominių sąlygų „suformatuotas“, „pagamintas“ – papročių, vaizdinių, simbolių, idėjų, - formas, kurios paveldimos iš kartos į kartą, nors laiko ir erdvės dimensijų nepastovumo dėka jos taip pat yra priverstos kisti).



27 pav. Vaiko štai-būtį lemiančių arenų sąveiką

Darni praeities tradicijų ir šiuolaikinio gyvenimo reikalavimų bei vertybių sąveika, modernios, inovatyviose lietuviybės kūrimas, neatsisakant istorinio kultūrinio tęstinumo yra vienas svarbiausių švietimo uždavinių, kurio ištaka yra ne kas kita, žvelgiant iš vaiko perspektyvos, kaip artimoji aplinka (šeima, ikimokyklinio ugdymo įstaiga, medija). Mokymasis iš praeities ir praityje patirtos unikalios patirties (kuri visuomet yra praityje, bet nurodo į ateitį), nėra viso labo tik sentencija. Kaip pasakytų A. Maceina (1990), praieitį reikia pajusti, nes vien tik pažinta praieitis egzistuoja šalia mūsų ir netampa mūsų savastimi. O kad neliktume pasyviais, abejingais, o gal smalsiais, tačiau vis vien tik stebėtojais, vienas iš būdų leidžiantis „pagauti“ ir „įvietinti“ praieitį yra tautos tradicijų puoselėjimas. Taigi ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomąją aplinką reikėtų suvokti, ne tik kaip gamtinę, geografinę erdvę, kuri tiesiog yra, bet kaip tą, kurioje formuojamos ilgalaikės sociokultūrinės, komunikacinės, pažintinės intencijos, nurodančios į dar būsiančią štai-būtį, kurioje sinergetiškai sąveikauja globalizuojantys ir lokalizuojantys socioeducaciniai procesai, veikiami subjektų ir subjektus veikiantys. Nes makro aplinkos poveikį „įvietinti“ gali tik mikroaplinka (šeima, ugdymo įstaiga, neformaliųjų bendruomenių sąveika, medijos).

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

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

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

### **Ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos turinio konceptą sudarančios dimensijos:**

1. *VIENTISUMAS*. Ugdomojo proceso (kuris vyksta pagal, ikimokyklinio ugdymo įstaigos, sukurtoje ikimokyklinio ugdymo programoje keliamus

tikslus, kurie pratęsia įstaigos viziją bei misiją), taša išplečiant ugdymosi erdvę. Vidaus ir lauko ugdomosios aplinkos ugdymosi proceso ir siektinų rezultatų atžvilgiu edukaciniu požiūriu yra lygiavertės. Taip įprasminami *vaiko-suaugusiojo, vaiko-vaiko, vaiko-aplinkos* sąveikų procesai (29 pav.).



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

2. *ATVIRUMAS*. Ugdymosi erdvės ribų išplėtimas atveria ir įgalina skirtingus ugdymosi horizontus. Skirtingų ugdymosi aplinkų vientisumas atveria, priešingų vienas kitam elementų (dirbtina - natūralu) įtampas. Sąmoningai organizuotas ugdymosi procesas, priešpriešų konflikto aki-vaizdoje, rekonstruoja vidines vaiko struktūras (nuostatas, požiūrius, ži-

nias, gebėjimus, vertybes, intelektą). Vidinių struktūrų dekonstrukcija yra prasmų steigties procesas. Prasmė egzistuoja tik dėl kontrasto poveikio. Tai patvirtina hipotetinę idėją, kad lauko ugdomoji aplinka yra vaikų kultūros steigties vieta, dėl to, kad ją lydi neišbaigtumo leitmotyvas.

3. *NEIŠBAIGTUMAS*. Ši dimensija nurodo į nuolatinę proceso kaitą. Verčia permąstyti ugdymo idealus, sampratas, ieškoti naujų formų (metodų, technologijų bei priemonių), ieškoti naujų pedagoginių krypčių, kurios būtų pajėgios suvaldyti/įveikti globalizuojančių ir lokalizuojančių socioedukacinių procesų keliamus iššūkius. Kaitos neišvengiamumas pozicionuoja veiklos įvairovės reikšmę. Veiklos įvairovėje išryškėja priemonių įvairovės sąlyga.
4. *ŽAISMINGUMAS*. Tai vaiko pasaulio pažinimo konstanta, gebanti kurti save, kurti žaidžiantįjį, nepaliekanti neatsakytų klausimų. Nebūtinai siekianti tobulumo, bet savaimingai tobulinanti proceso dalyvių sąveiką.



29 pav. Kultūrų dinamika sąveikų virsme

## TYRIMO REZULTATŲ APIBENDRINIMAS IR MOKSLINĖ DISKUSIJA

Tyrimas grindžiamas konceptualiomis tyrimo objekto daugiamatiškumą įvardijančiomis nuostatomis, atspindinčiomis į vaiką orientuoto ugdymo(si) paradigmos, lauko ugdomosios aplinkos turinio bei socioedukacinių prasmų kūrimo esminius principus. Teorinių nuostatų apibrėžtis sudaro galimybę iš-



skirti esmines, ugdymo(si) proceso dalyvių patirtį apibendrinančias, koncepcijas, kurių akivaizdoje išryškintas lauko ugdomosios aplinkos turinio kaip ugdymo(si) agento, kurio dėka plečiamas vertybinių orientacijų laukas bei kuriama savita vaikų kultūra, reikšmingumas bei numatomas lauko ugdomosios aplinkos kūrimo/tobulinimo perspektyvų spektras.

Diskusijos pradžioje būtina paminėti, kad tiriamojo objekto kaip fenomeno tyrimas yra ne tiesioginis jo pažinimas, o subjektyvių patirčių analizė, todėl tokio pobūdžio tyrimuose subjektivumo, kurį įneša tyrėjas, išvengti neįmanoma. Nepaisant to, tokio pobūdžio tyrimai yra būtini siekiant skirtingų subkultūrų dialogo ir ugdymo(si) horizontų sintezės. Todėl diskusiją norisi pradėti nuo to, kas pirmiausia iškyla mūsų mąstymą lemiančiose struktūrose, kai imame kalbėti/galvoti apie ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos turinį. Pirmiausia, prieš mus išnyra „žalia pieva“ ir tai visiškai nestebina, nes toks vaizdinys yra pamatinių (pirminės/antrinės) patirties struktūrų pasekmė, kurią mes perėmėme kartu su socialinio žinojimo bagažu<sup>16</sup>. Tačiau šis vaizdinys, t.y. jo turinyje užkoduota prasmė, išduoda, jog susidūrėme su pamatine egzistencijos kategorija, mokymo(si) išeities tašku, apie tikrąją žmogaus būtį, kuri siejama su nuolatinio tobulėjimo galimybių užtikrinimu ir gebėjimo rinktis *arba-arba* plėtote. Aktualizuojant vaiko dalyvavimo svarbą kuriant dialogu paremtą sociopedagoginę, sociokultūrinę, partneriškais santykiais grįstą ugdymo(si) aplinką, svarbu suvokti tai, jog lauko ugdomosios aplinkos turinys yra ne tik vaiko asmenybės raišką atspindinčių specifinių priemonių visuma, bet ir vaiko, kartu su suaugusiuoju, kuriama erdvė, kurioje formuojasi asmenybės pamatiniai vertybiniai orientyrai. Tai reiškia, kad šiandienos edukologijai itin aktualiais tampa ne tik ugdymo(si) aplinkos (fizinę, materialinę) kokybę žymintys (leidžiantys pamatuoti) orientyrai, bet ir ugdymo(si) aplinkai priskiriamos prasmės, t.y. esminis rodiklis, žymintis ugdymo(si) kokybę, yra vaiko jausmai (suvokiami juslių dėka), t.y. kaip vaikas jaučiasi lauko ugdomojoje aplinkoje: kaip *vietoje skirtoje vaikams* (suaugusiojo leitmotyvas)? ar kaip *vaikų vietoje* (vaikystę žymintis leitmotyvas)?

Siekiant atsakyti į šį klausimą, visų pirma, reikia pradėti ir/arba grįžti prie to, ką XXI a. reiškia sąvoka – *pedagogas*. Į šią sąvoką sutelpa tiek daug,

<sup>16</sup> Socialinio žinojimo bagažas įgyjamas per metakultūros ir prigimtinės (habitualios) kultūros samplaiką. Metakultūra, pasak J. Trinkūno (2006), pasižymi gyvybingumu, turi savo energiją ir skleidžiasi ne tik kaip sociokultūrinis, religinis reiškinys, bet ir kaip gamtinė jėga. Prigimtinė kultūra žymi savaimingos kultūros ištakas, vietinę kilmę [lietuviškumo kontekstas], tačiau dėmesį, vis dėl to, reikia nukreipti į šios kultūros raidą, - gyvąją tradiciją, dar iki šiol juntamą paveldėtosios tradicijos [*homo sovieticus*] alsavimą, kuris reiškiasi tiek išorinėmis, tiek ir vidinėmis formomis – mąstymo, suvokimo, tikėjimo struktūromis, o tai iš esmės generuoja kultūrinę raišką besiskleidžiančią, tiek tradicinėmis, tiek ir šiuolaikinėmis formomis (Stonkuvienė, 2013).

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

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

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

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

Patirtis įgyta lauko ugdomojoje aplinkoje siejama su laisvės pojūčiu bei žaismingumo trūkumo kompensacija, nes čia apjungiant sociokultūrinę ir metafizinę patirtis, patiriama ugdymo(si) horizonto vientisumo, nuoseklumo svarba. Gamtos imperatyvas išlaisvina pagarbos gyvybei jausmą ir didina gyvenimo žaismingumą, nes lauko ugdomojoje aplinkoje egzistuoja ne tik galimybė patirti, bet ir simboliai kuriais atpažįstama tam tikra kultūra, bei jos nešamos prasmės, pvz., simbolinis pasaulis žmogaus *štai-būti* skirsto į įvairius biografinius tarpsnius, kurie atspindi egzistencinių prasmių visumą. Vaikystė, paauglystė, branda, senatvė – visi šie žmogaus biografijos tarpsniai yra būties

modusai simbolių pasaulyje, t.y. perėjimas iš vieno biografijos tarpsnio į kitą gali būti traktuojamas kaip *daiktų prigimtyje* (Heidegger, 2003) arba *jo paties prigimtyje* glūdinčio raidos nuoseklumo *pasikartojimas*.

Pašalinius žmogaus raidos stadijų virsmui būtino konflikto [suformuluoto psichologijos mokslo] negatyvą ir priimant tik grynąją psichologinių bei filosofinių teorijų reikšmę, visuomenės konstruojamų tapatumų ir jų kismo procedūrų palaikymui, galima manyti, jog pasikartojimas suponuoja tolesnį dialektinį ryšį tarp asmens, šiuo atveju, vaiko konstruojamo tapatumo ir visuomenės, – ryšį tarp teorijos ir subjektyvios tikrovės elementų, kuriuos teorija stengiasi paaiškinti, o praktika pagrįsti. Paaiškinimo verifikacija svarbi ne moksliniu požiūriu, bet kasdienio gyvenimo patirties atžvilgiu. Tapatumas išlieka nesuprantamas, kol jis nėra lokalizuotas pasaulyje. Vaiko tapatumas formuojasi, veikiamas egzistencinio pasakojimo (visumos) ir fenomeno/įvykio (dalies) dialektikos, kuri leidžia *įsiužetinti, įtikrovinti, įvardyti, įdaiktinti* ir įgyventi aplinkas/reiškinius (Kačerauskas, 2006; Ricoeur, 2001). Čia būtina prisiminti gamtos ir visuomenės dialektinio ryšio svarbą [gyvenimo ekologijos perspektyva]. Dialektika glūdi žmogaus egzistavimo sąlygoje ir kaskart naujai reiškiasi per kiekvieną unikalų asmenį, dėl to investicijos (edukacinėje, sociokultūrinėje, socioekonominėje, sveikatos saugojimo srityse ir kt.) į skirtingų subkultūrų su gamta dialogo puoselėjimą yra prioritetinė sritis. Ši dialektika atsiranda pačiais pirmaisiais socializacijos etapais ir toliau apima visą asmenybės egzistavimo ciklą bendruomenėje, visuomenėje. Socialinis veiklos reguliavimas yra institucionalizacijos esmė, kuri nurodo į tai, jog:

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

(2) socialinis veiklos reguliavimas garantuoja poreikių (fiziologinių, saugumo, saviraiškos dalyvaujant, savivertės/savikontrolės, savasties suvokimo/realizacijos) patenkinimą ir sėkmę. Taigi, socialinė tikrovė determinuoja ne tik žmogaus veiklą ar sąmonę (protą), bet ir organizmo (kūniškoji esatis) veiklą. Dėl šios priežasties asmuo negali institucijų suprasti introspektyviai, nes jos egzistuoja kaip išorinė tikrovė. Iš to seka, kad asmuo privalo *išėiti*, kad jas pažintų, kaip kad pažįsta gamtą (unikalios patirties akivaizdoje). Institucinis žmogaus pasaulis yra objektyvuota žmogaus veikla (ikimokyklinio ugdymo įstaiga ne išimtis). Autoriai iškeltam klausimui „*kokiu būdu subjektyvios prasmės tampa objektyviu faktiškumu?*“ (Berger, Luckmann 1999, p. 31) atsakymų ieško analizuodami visuomenę kaip objektyvią ir subjektyvią tikrovę, per dialektinius jos procesus (vidinių prieštaravimų procesus). Dialektinį procesą sudaro trys etapai: pirma, objektyvacija – reikšmingumo prasmė; antra, eksternalizacija – tapatumų virsmo prasmė; trečia, internalizacija – *Aš*

tai ne *Kitas* prasmė. Institucijos apjungia istoriškumą ir kontrolę. Jos yra susijusios su istorija ir yra istorijos kūriniai. Tinkamai suprasti institucijos reikšmės beveik neįmanoma be refleksyvaus dialogo. Institucijos *galia* tipizuoti tiek individualius veikėjus, tiek ir individualius veiksmus (X tipo veiksmi atliekami X tipo veikėjų) paaiškina, iš anksto apibrėžtų žmogaus elgesio modelių egzistavimą.

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

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

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

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

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

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

1. Pamatinių gyvenamojo pasaulio egzistencialų esmė ryškėja, pozicionuojant disertacijoje aptariamų filosofinių krypčių pažiūras tiriamojo objekto atžvilgiu. Klausimai – **(1) Kas yra buvimas? (2) Kas yra esinys (daiktas ir jo daiktiškumas)? (3) Kaip pažinti tikrovę? (4) Koks žmogaus santykis su gamta?** atspindi kasdieniniame gyvenamajame pasaulyje aktualių diskur-

sų horizontus: (ats. 1) **unikali-patirtis**, (ats. 2) **tai, kas suvokiama**, (ats. 3) **ją kuriant**, (ats. 4) **atsispindi nuostabos išraiškoje**. Nuostaba – tai maištas ir pergalė prieš visuotinybę ir nors ši pergalė paženklinta laikiškumo dimensija, ji atneša absoliutų naujumą (žmogiškumą, nežmogiškumą ir žmogiškumo-nežmogiškumo perskyrą), o šią perskyrą paženkлина naujo dokumento atsiradimas – tai nauja filosofinė žiūra į patyrimo virsmą nauja dokumento kalba (šiuo atveju, vaiko patirtis užfiksuota metaforinio vizualinio naratyvo dėka). Nuostabos vertybinis reikšmingumas esti individualizacijoje, nes būtent nuostabos momentas individualizuoja visą *štai-būties* egzistencinį akiratį, išskaidydamas jį į individualių esinių ansamblius (Mickūnas, Šliogeris, 2009). Tikrovė yra ne būtis, o tapimas. Mūsų tapatumas tolygus tam, kokies mes esame *Kitų* akivaizdoje. Į klausimą *Kaip mes mąstome?* J. Dewey (Fesmire, 2003) atsako, keldamas retorinį klausimą – jei įsisąmonintume mąstymo proceso prigimtį, – tuomet mūsų mąstysena būtų nuosekli ir tvarkinga, o jos rezultatai – teisingi. Ar tai tas atsakymas, kurio ieškome? Tikrasis mąstymas prasideda nuo probleminės situacijos, kiekviena situacija yra unikali, ją išspręsti ir pasiekti teisingą rezultatą, gali padėti tik eksperimentas (nesvarbu ar tai eksperimentas vykdomas laboratorijoje, ar žaidimų aikštelėje esančioje smėlio dėžėje). Patyrimas ir gamta nėra du atskiri poliai. Žmogus patiria ne patyrimą, o gyvenamojo pasaulio daiktiškumą/esinius, idėjas, baimes, viltis bei patį gyvenamąjį pasaulį, kuris ir yra gamta su joje egzistuojančiu žmogaus sukurtu daiktiškumu.

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

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

4. Lauko ugdomosios aplinkos situaciją tradicinėse Lietuvos ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigose galima vertinti kaip pasekmę arba rezultatą, kuris yra sąlygotas tam tikrų veiksnių tokių, kaip: **pedagogų kompetencija** (neadekvačiai vertinama, pervertinama arba nuvertinama) ir ją sudarantys komponentai: *kūrybiškumas* (sprendimų laisvė neatsieja nuo atsakomybės), *aktyvumas* (dalyvavimas visuomeninėje veikloje, neabejingumas naujovėms ir pan.); **tėvų parama ir išitraukimas** (teisių ir pareigų pasiskirstymas); **valstybės formuojama švietimo politika** (kam teikiami prioritetai: saugumui, priežiūrai, ugdymui, kultūrinimui ir kt.), **išorės teikiama pagalba ir bendradarbiavimas**.
5. Dokumentuose (kuriems vis dar priskiriamas didžiųjų naratyvų statusas (Lyotardo didžiojo pasakojimo idėja), tačiau keičiantis ugdymo sampratai, būtina permąstyti kam teikiame pirmenybę, nes būtent mokymo ir/ar ugdymo procesas kuriant ir perduodant žinias, tampa didžiuoju naratyvu.) vyrauja reikalavimai/rekomendacijos, susiję su vaiko globa, saugumu, sveikata. Edukacinis aspektas išreikštas silpnai, trūksta tikslesnio, aiškesnio, esminių principų, reikalavimų paaiškinimo, santykinai daug mažiau dėmesio skiriama ugdomosios aplinkoms lauke. Ši trūkumą galėtų išspręsti *lauko ugdomosios aplinkos kūrimo koncepcijos* ir/ar *rekomendacijų* sukūrimas. Kiekvienas dalyvaujantysis gali būti vadinamas naratoriumi, nes geba kurti/papasakoti istoriją.
6. Situaciją lemia per mažas pedagogų, ikimokyklinio ugdymo įstaigų steigėjų ir švietimo politikų dėmesys ugdymo įstaigų lauko aplinkos edukacinėms funkcijoms, kurių lėmė iki šiol vyraujanti į suaugusįjį orientuota, ugdymo(si) gaires vaikystėje nulemianti samprata, politiniai ir kultūriniai kontekstai. Galima formuluoti apibendrinamojo pobūdžio išvadą, kuri konstatuoja tai, jog žinių gausa neužtikrina/negarantuoja jų kokybės (į rezultatą orientuota mokymo(si) paradigma). O šio konkretaus socialinio žinojimo formavimas tiesiogiai susijęs su pagrindiniu trukdžiu, gražinti vaikystei, **laiko džiaugsmui ir džiugesiui** statusą, t.y. vaikystės ir/ar vaikų kultūros erdvės ir laiko sąvokos susiduria su šių konstrukčių politizavimu, dėl ko vaikų kultūrai atstovaujantys atributai arba (1) nuvertinami kaip nereikšmingi, nes tai tik žaidimas, arba (2) pervertinami, suteikiant jiems muziejaus vertybės statusą.
7. Vienas iš pagrindinių veiksnių, trukdančių tobulinti lauko ugdomasias aplinkas šiuo metu, yra nepakankama ikimokyklinės įstaigos teritorijos apsauga nuo išorės poveikio, kaip ilgametės švietimo įstaigų atvirumo politikos pasekmė. Kadangi teritorijos lengvai pasiekiamos visiems, augalija ir įrenginiai nukenčia nuo aplinkinių gyventojų vandalizmo, abejingumo,

asmeninių interesų išaukštinimo. Tai vienas svarbiausių edukacinės aplinkos kūrimo ir tobulinimo trukdžių šiandien pažangiose ikimokyklinio ugdymo įstaigų bendruomenėse.

8. Apibendrinus suaugusiųjų refleksyviąsias, vaikų patirties suvokimo koncepcijas, galima teigti, jog **lauko ugdomosios aplinkos turi būti išskaidomos ir/ar apjungiamos pagal** įstaigos teritorijos geografinę padėtį, geografinio reljefo teikiamas galimybes, kultūrinį paveldą, tam tikrai subkultūrai reikšmingus atributus. Siekiant atliepti vaikų ugdymo(si) poreikius bei užtikrinti unikalias, vaikų ugdymui(si) itin reikšmingas, patirtinio mokymo(si) galimybes, būtina ieškoti neformalių, interaktyvių bendravimo ir bendradarbiavimo formų. Lygiavertis vaikų ir suaugusiųjų dalyvavimas per dialogiško santykio su aplinka kūrimą leistų į vaiko ugdymąsi pažvelgti ne kaip į vaiko pasiekimų didinimą, bet kaip į unikalią galimybę plėtoti vidines galias, kurti/išbandyti/perkurti pasaulio pamatymo/pažinimo perspektyvas bei santykį su juo. Veiklos erdvių tipizavimas padėtų tobulinti ugdymo(si) po atviru dangumi kokybę bei atlieptų į vaiką orientuotos paradigmos įgyvendinimą garantuojančius principus.
9. Lauko ugdomoji aplinka yra pastovi ir neretai paveikesnė ugdymo(si), paremto asmeniniais išgyvenimais/įgyvenimais bei patirtimi, aplinka, kurioje ugdymas tampa savaiminiu mokymu(si) **iš aplinkos – per aplinką – aplinkoje**, o teorinis ugdymo(si) turinys keičiamas į ugdymą grįsta vaiko patirtimi.
10. Vaikų kultūrai atstovaujančios **lauko ugdomosios aplinkos** (kaip ugdymo(si) agento, kurio dėka plečiamas vertybinių orientacijų laukas, atsiskleidžia per koncepcinių nuostatų atspindėtas esmines prasmų kūrimo prieigas: *Vietos vaikams* (suaugusiųjų kultūros perspektyva); *Vaikų vietos* (vaikų kultūros perspektyva); *Ugdytojo asmenybė*.) **tikslas** – ne savarakiškas, ilgaamžis kūrinys kaip muziejaus objektas, o *štai-būties* kokybė ir ji pati kaip tokia; šią nuostatą siekiama išreikšti pasitelkiant dialogą su vaiku, kurio eigoje išryškėjusios socioedukacinės prasmės atskleidžiamos ir konceptualizuojamos, konstatuojamosios bei reprezentatyviosios-idealizuotos dimensijų kontekstuose.



**Ramunė Burškaitienė**

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

Daktaro disertacijos santrauka  
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)