



VILNIAUS UNIVERSITETAS
FILOSOFIJOS FAKULTETAS
UGDYMO MOKSLŲ INSTITUTAS

EDUKOLOGIJOS (ŠVIETIMO POLITIKA IR LYDERYSTĖS MOKYKLŲ VADOVAMS)
STUDIJŲ PROGRAMA

Rasa Jurevičienė

POKYČIŲ IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGOJE KRYPTINGUMAS UGDYMO SI APLINKOS KAITOJE

Magistro darbas

Darbo vadovas (-ė): doc. dr. Sergejus Neifachas

Vilnius
2026

SANTRAUKA

Magistro baigiamajame darbe analizuojamas ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumas ikimokyklinio ugdymo įstaigoje. Tema aktuali šiuolaikiniame ikimokykliniame ugdyme, nes ugdymosi aplinkai keliama vis didesni reikalavimai – ji turi būti lanksti, į vaiką orientuota, emociškai saugi ir gebanti atliepti kintančius vaikų bei bendruomenės poreikius. Ugdymosi aplinka šiandien suprantama ne tik kaip fizinė erdvė ar ugdymo priemonių visuma, bet ir kaip socialinių santykių, pedagoginės sąveikos, emocinio saugumo, bendruomenės kultūros ir kasdienių organizacijos veikimo praktikų visuma.

Ikimokyklinio ugdymo įstaigose ugdymosi aplinkos kaita apima ne tik fizinės aplinkos pokyčius, bet ir pedagoginę sąveiką, emocinį klimatą, bendruomenės santykius bei organizacinius sprendimus. Tačiau ne visada aišku, kaip šie pokyčiai tampa nuoseklia organizacijos veikimo kryptimi. Todėl šiame darbe keliama problema – kaip formuojamas ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumas ir kokie organizaciniai procesai jį palaiko.

Tyrimo objektas – ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumas ikimokyklinio ugdymo įstaigoje.

Tyrimo tikslas – atskleisti ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumą ikimokyklinio ugdymo įstaigos veikloje, nagrinėjant, kaip jis formuojamas organizacinių sprendimų ir veiksmų visumoje, atsižvelgiant į organizacijos viziją. Siekiant šio tikslo analizuota ugdymosi aplinkos ir jos kaitos samprata, organizaciniai sprendimai, lyderystės raiška, bendruomenės įtraukimas, vizijos reikšmė bei ugdymosi aplinkos kaitą skatinantys ir ribojantys veiksniai.

Darbe taikyta mokslinės literatūros ir strateginių dokumentų analizė. Empiriniam tyrimui pasirinktas kokybinis tyrimas. Duomenys rinkti taikant pusiau struktūruoto interviu metodą. Tyrime dalyvavo 28 informantai: 14 ikimokyklinio ugdymo mokytojų ir 14 ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovų. Interviu duomenys analizuoti taikant refleksyvią teminę analizę, derinant dedukcinę ir indukcinę analizės logiką.

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad ugdymosi aplinka ikimokyklinio ugdymo įstaigose suvokiama kaip fizinių, socialinių, emocinių, pedagoginių ir organizacinių veiksnių visuma. Kryptinga ugdymosi aplinkos kaita siejama ne su pavieniais sprendimais, bet su aiškiais ugdymo tikslais, organizacijos vizija, bendruomenės susitarimais ir kasdiene pedagogine praktika. Tyrimas parodė, kad pokyčių kryptingumą stiprina lyderystė, bendruomenės įtraukimas ir pasitikėjimu grįsti santykiai. Kartu išryškėjo ir pagrindiniai kaitos ribotumai: finansinių išteklių stoka, laiko trūkumas, fizinių erdvių ribotumai bei nevienodas pasirengimas pokyčiams.

Raktiniai žodžiai: ugdymosi aplinka, ugdymosi aplinkos kaita, kryptingumas, ikimokyklinis ugdymas, lyderystė.

SUMMARY

The master's thesis analyses the directionality of change in a preschool educational institution within the educational environment transformation. The topic is relevant in contemporary preschool education because increasingly demanding requirements are placed on the educational environment — it must be flexible, child-centred, emotionally safe, and capable of responding to the changing needs of children and the community. Today, the educational environment is understood not only as a physical space or as a set of educational tools, but also as the totality of social relationships, pedagogical interaction, emotional safety, community culture, and everyday organisational practices. In preschool educational institutions, educational environment transformation encompasses not only changes in the physical environment, but also pedagogical interaction, emotional climate, community relationships, and organisational decisions. However, it is not always clear how these changes become a coherent direction of organisational functioning. Therefore, this thesis raises the problem of how the directionality of educational environment transformation is formed and which organisational processes sustain it.

The research object is the directionality of change in a preschool educational institution within the educational environment transformation.

The research aim is to reveal the directionality of educational environment transformation within the activities of a preschool educational institution, examining how it is formed across the totality of organisational decisions and actions, taking into account the organisation's vision. To achieve this aim, the conception of the educational environment and its transformation, organisational decisions, the expression of leadership, community engagement, the significance of vision, and the factors that promote and constrain educational environment transformation were analysed.

The thesis employed an analysis of scholarly literature and strategic documents. A qualitative approach was chosen for the empirical study. Data were collected using the semi-structured interview method. The study involved 28 informants: 14 preschool teachers and 14 directors of preschool educational institutions. The interview data were analysed through reflexive thematic analysis, combining deductive and inductive analytical logic.

The findings revealed that the educational environment in preschool educational institutions is understood as a totality of physical, social, emotional, pedagogical, and organisational factors. Directional educational environment transformation is associated not with isolated decisions, but with clear educational goals, the organisation's vision, community agreements, and everyday pedagogical practice.

The research showed that the directionality of change is strengthened by leadership, community engagement, and trust-based relationships. At the same time, the main constraints on change became apparent: a lack of financial resources, a shortage of time, limitations of physical spaces, and uneven readiness for change.

Keywords: educational environment, educational environment transformation, directionality, preschool education, leadership.

Turinys

Įvadas.....	6
Ugdymosi aplinkos samprata ikimokykliniame ugdyme	11
Ugdymosi aplinkos kaita ikimokyklinio ugdymo įstaigoje.....	20
Ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumas švietimo organizacijose	27
Organizaciniai sprendimai ugdymosi aplinkos kaitoje.....	32
Organizacijos vizija kaip ugdymosi aplinkos kaitos prasminė nuostata	40
Tyrimo metodologija ir metodai.....	45
Ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumas ikimokyklinio ugdymo įstaigoje	56
Diskusija	92
Išvados	94
Rekomendacijos	94
Šaltiniai	96
Priedai	102
Priedas A Informuoto sutikimo forma.....	102
Priedas B Pusiau struktūruoto interviu klausimynas ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovams	104
Priedas C Pusiau struktūruoto interviu klausimynas ikimokyklinio ugdymo mokytojams.....	106
Priedas D Transkribuoto tyrimo dalyvio interviu pavyzdys.....	108
Priedas E Dirbtinio intelekto (di) naudojimo deklaracija	114

Ivadas

Tyrimo aktualumas. Švietimo sistema nuolat kinta, o šie pokyčiai ypač ryškiai atsispindi ankstyvajame ugdyme. Švietimo raidą lemia tarpusavyje sąveikaujantys socialiniai, kultūriniai, technologiniai ir politiniai veiksniai, kurių poveikis ankstyvojoje vaikystėje yra kritiškai svarbus vaiko raidai ir mokymosi patirčiai. Tarptautiniuose tyrimuose ankstyvoji vaikystė įvardijama kaip laikotarpis, kuriame formuojasi esminiai asmenybės, socialinio elgesio ir emocinio reguliavimo pagrindai, todėl šiuolaikinėje švietimo politikoje ir tyrimuose vis didesnis dėmesys skiriamas ne tik ugdymo turiniui ar proceso organizavimui, bet ir ugdymosi aplinkoms, kuriose vyksta kasdienės vaikų patirtys. Ši kryptis atliepia ir Europos ankstyvojo ugdymo ir priežiūros kokybės principus, kurie pabrėžia, kad vaikai mokosi geriausiai aplinkose, paremtose vaiko įtrauktimi, gerove, kokybiška sąveika ir nuoseklia kokybės užtikrinimo sistema.

Teorinei darbo logikai svarbu pabrėžti, kad Europos kokybės sistemoje ankstyvasis ugdymas suprantamas kaip vientisa sistema, apimanti prieinamumą, darbuotojų profesionalumą, ugdymo turinio kokybę, stebėseną, vertinimą, valdymą ir finansavimą. Todėl ugdymosi aplinkos kaita šiame darbe pagrįstai analizuojama ne vien kaip erdvių ar priemonių atnaujinimas, bet kaip visos įstaigos kokybės kultūros, pedagoginių susitarimų ir vadybinių sprendimų sąveika (Council of the European Union, 2019).

Ikimokyklinis ugdymas šiuolaikiniuose švietimo tyrimuose vertinamas kaip reikšmingas vaiko raidos etapas, turintis ilgalaikę reikšmę mokymosi sėkmei. Tarptautinis OECD tyrimas *Early Learning and Child Well-being* (2020) rodo, kad vaikų raida ankstyvajame amžiuje priklauso ne tik nuo dalyvavimo ikimokyklinio ugdymo programose: svarbios ir ugdymosi aplinkos, kuriose vaikai patiria emocinį saugumą, palaikančius santykius, o suaugusieji jautriai atliepia vaiko poreikius. Šiame tyrime ugdymosi aplinka apibrėžiama kaip vaiko patirčių visuma, apimanti santykius su suaugusiaisiais ir bendraamžiais bei taikomas ugdymo praktikas; rezultatai leidžia ugdymosi aplinką vertinti ne kaip atskirą ugdymo elementą, bet kaip integralią ugdymo kokybės dalį, reikalaujančią kryptingo kūrimo ir nuolatinės refleksijos (OECD, 2020).

Ši ugdymosi aplinkos samprata atsispindi ir platesniame tarptautinių bei nacionalinių tyrimų lauke. Tarptautiniuose ankstyvojo ugdymo tyrimuose ugdomoji aplinka apibrėžiama kaip fizinių, socialinių, emocinių ir kultūrinių veiksnių visuma, glaudžiai susijusi su vaikų raida ir ugdymo kokybe. Tyrimų apžvalgos rodo, kad ugdymosi aplinka daro poveikį vaikų kognityvinei, socialinei ir emocinei raidai, taip pat pedagoginėms praktikoms ir ugdymo proceso organizavimui (Harms, Clifford & Cryer, 2015; Alpys & Hernández-Torrano, 2025). Lietuvos empiriniai tyrimai taip pat patvirtina ugdomosios aplinkos reikšmę vaikų socialinei, emocinei ir komunikacinei raidai bei savijautai (Bartkevičienė &

Bagdonas, 2022; Lešinskytė, 2021). Papildant šį argumentą, tarptautinėje literatūroje ugdymosi aplinka dažnai operacionalizuojama per aplinkos kokybės vertinimo instrumentus (pvz., ECERS), kurie leidžia tyrimais grįstai sieti aplinkos charakteristikas su ugdymo proceso kokybe ir sąveikomis.

Nors tyrimai nuosekliai pabrėžia ugdomosios aplinkos svarbą ugdymo kokybei ir vaiko raidai, pati aplinkos kaita dažniausiai analizuojama netiesiogiai. Daugiausia dėmesio skiriama aplinkos poveikiui vaikui, tačiau mažiau nagrinėjama, kaip ugdomoji aplinka keičiasi, kas inicijuoja šiuos pokyčius ir kaip jie kryptingai valdomi ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Tai leidžia teigti, kad ugdomoji aplinka neretai suvokiama kaip „esama būklė“, o ne kaip sąmoningai transformuojamas ugdymo proceso elementas. Ši perspektyva yra moksliskai aktuali, nes kelia probleminį klausimą: kaip ankstyvojo ugdymo aplinka, apimanti kasdienes praktikas, erdves, normas ir sąveikas, kinta kartu su bendruomenės susitarimais, ugdymo prioritetais ir organizaciniais sprendimais. Vadinasi, jos kaita reikalauja ne tik pedagoginių, bet ir vadybinių bei strateginių sprendimų logikos.

Šiuolaikiniai tarptautiniai tyrimai vis dažniau pabrėžia ugdomosios aplinkos dinamiškumą ir vaiko aktyvų vaidmenį jos kūrimo procese. Šiuolaikinėse ugdymo(si) sampratose akcentuojama, kad ugdymosi aplinka kuriama kartu su vaikais, atliepiančią jų interesus, patirtis ir iniciatyvas. Bonello et al. (2025) tarptautinių tyrimų apžvalga rodo, kad ugdomosios aplinkos kaita ankstyvajame ugdyme grindžiama vaiko agentišku, pedagogų refleksija, bendradarbiavimu ir bendra sprendimų priėmimo kultūra, o pedagoginė dokumentacija tampa svarbiu ugdomosios aplinkos transformacijos ir profesinio mokymosi instrumentu (Bonello et al., 2025). Vis dėlto ir šioje tyrimų kryptyje ugdomosios aplinkos kaita dažniausiai nagrinėjama pedagoginiu lygmeniu, nepakankamai atskleidžiant, kaip šie pokyčiai yra organizuojami, koordinuojami ir kryptingai valdomi instituciniu mastu. Todėl aktualu analizuoti, kokie veiksniai lemia, kad ugdomosios aplinkos pokyčiai tampa nuoseklūs, prasmingi ir tvarūs visai ugdymo bendruomenei.

Ugdomosios aplinkos kaita ikimokyklinio ugdymo įstaigose nėra savaiminė: ji priklauso nuo priimamų sprendimų ir bendrų susitarimų, o praktiniu lygmeniu reiškiasi kryptingu veiksmų derinimu. Šiame tyrime ugdomosios aplinkos kaita traktuojama kaip organizacinis procesas, apimantis (a) problemos ar poreikio įvardijimą, (b) prioritetų ir tikslų suderinimą, (c) sprendimų įgyvendinimą kasdienėse praktikose ir (d) pokyčių refleksiją bei įtvirtinimą. Tokia logika leidžia aplinkos kaitą sieti su lyderystės vaidmeniu: lyderystė lemia, ar pokyčiai įgauna kryptį, prasmę ir tęstinumą.

Analizuojant švietimo lyderystės tyrimus matyti augantis dėmesys pasidalytosios pedagoginės lyderystės sampratai. Ji leidžia lyderystę suprasti ne kaip vien individualią vadovo funkciją, o kaip kolektyvinį procesą, formuojamą per kasdienes socialines sąveikas ir bendras pedagogines praktikas

(Gronn, 2002; Harris, 2009). Šią perspektyvą papildo distribuotosios lyderystės tyrimai, kuriuose lyderystė siejama su kasdienių praktikų architektūra – rutinomis, sąveikomis ir sprendimų priėmimo formomis, per kurias organizacijoje realiai vyksta pokyčiai (Spillane, 2006).

Ankstyvojo ugdymo kontekste pedagoginė lyderystė siejama su ugdymo kokybės palaikymu kasdienėje praktikoje, ypač akcentuojant jos ryšį su ugdomosios aplinkos kūrimu ir nuolatiniu peržiūrėjimu (Heikka, 2014). Tarptautiniai švietimo kaitos tyrimai leidžia suprasti, kad ugdomosios aplinkos pokyčiai neapsiriboja techniniais sprendimais: jie priklauso nuo organizacijos kultūros, bendrų ugdymo vertybių ir sprendimų priėmimo būdų. Day (2016) parodo, kad lyderystė daro tiesioginę įtaką pedagogų kasdienėms praktikoms ir sprendimų priėmimui, o Hargreaves bei Fullan (2012) pabrėžia, kad tvarūs pokyčiai švietimo organizacijose atsiranda tada, kai juos palaiko kryptinga lyderystė ir bendruomenės įsitraukimas (Day, 2016; Hargreaves & Fullan, 2012). Ši argumentų linija ypač aktuali ikimokykliniame ugdyme, kur organizacijos pokyčių tvarumą dažnai lemia kolektyvinės susitarimų praktikos ir profesinio dialogo kokybė.

Kartu tyrimai rodo, kad vien sprendimų priėmimas ar funkcijų pasidalijimas pats savaime neužtikrina pokyčių kryptingumo. Pokyčiai tampa prasmingi tik tada, kai bendruomenė aiškiai supranta, kokia kryptimi ir dėl kokių tikslų jie vyksta, o kasdienės praktikos susiejamos su ilgalaikė organizacijos raida. Švietimo kaitos tyrimuose tokia kryptis siejama su organizacijos vizija: ji apibrėžia pageidaujamą ugdymo įstaigos ateities būseną ir suteikia prasmę kasdieniams pedagoginiams sprendimams (Fullan, 2014; 2016). Vizija taip pat padeda telkti bendruomenę, nes per ją derinami individualūs ir bendri tikslai bei palaikomas pokyčių nuoseklumas (Hargreaves & Fullan, 2012). Ankstyvojo ugdymo kontekste vizija įgyja ypatingą reikšmę, nes ji nukreipia ne tik strateginius sprendimus, bet ir ugdomosios aplinkos kūrimą bei jos kaitą, atskleidama pedagoginės lyderystės kryptį ir ugdymo prioritetus (Heikka, 2014). Šią logiką sustiprina ir tarptautiniai duomenys apie ECEC sektorių: lyderystė, darbuotojų įtraukimas į sprendimų priėmimą bei profesinės raidos palaikymas siejami su aukštos kokybės paslaugų užtikrinimu, ypač kai sistemos orientuojasi į tvarius, visą įstaigą apimančius pokyčius (OECD, *TALIS Starting Strong 2024*, publ. 2025).

Lietuvos moksliniuose tyrimuose ugdomosios aplinkos, lyderystės ir pokyčių valdymo temos dažniausiai nagrinėjamos skirtinguose kontekstuose, nepakankamai atskleidžiant jų tarpusavio sąsajas. Ugdomoji aplinka analizuojama kaip vaikų ugdymo(si) sąlyga (Pesse, 2023; Bartkevičienė ir Bagdonas, 2022), o lyderystė – kaip organizacijos veiklos ir pokyčių įgyvendinimo veiksnys (Dambrauskienė ir Liukinevičienė, 2017; (Baltrušaitienė & Stanikūnienė, 2020). Pokyčių valdymo tyrimai pabrėžia, kad rezultatai pasiekiami tik tuomet, kai pokyčiai kryptingai planuojami ir nuosekliai valdomi (Valackienė

& Želnienė, 2018). Vis dėlto tiek tarptautiniuose, tiek Lietuvos tyrimuose ugdomoji aplinka, pedagoginė lyderystė ir organizacijos vizija dažniausiai analizuojamos fragmentiškai. Stokojama tyrimų, kurie kompleksiskai atskleistų, kaip ikimokyklinio ugdymo įstaigose organizacijos vizija siejasi su pedagogine lyderyste ir kaip ši sąveika lemia ugdomosios aplinkos kaitos kryptingumą. Ši spraga pagrindžia tyrimo aktualumą ir formuoja jo mokslinę problematiką. Šiame darbe ugdymosi aplinkos kaita analizuojama ne tik kaip fizinės aplinkos transformacija, bet ir kaip organizacinis bei lyderystės procesas.

Mokslinė problema. Ikimokyklinio ugdymo įstaigose ugdymosi aplinkos kaita neretai vyksta kaip atskirų sprendimų ir iniciatyvų visuma, stokojant kryptingo ir nuoseklaus šio proceso valdymo. Nors organizacijos vizija moksliniuose tyrimuose įvardijama kaip svarbi strateginė kryptis, vis dar nepakankamai atskleista, kaip ji realiai atsispindi ugdymosi aplinkos kaitos sprendimuose ir kasdienėje praktikoje ikimokyklinio ugdymo įstaigose, taip pat kaip šią sąsają medijuoja pedagoginės (įskaitant pasidalytosios) lyderystės raiška.

Tyrimo probleminiai klausimai: Kaip ikimokyklinio ugdymo įstaigoje ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumas formuojamas organizacinių sprendimų ir kasdienių praktikų visumoje, atsižvelgiant į organizacijos viziją ir pedagoginės lyderystės raišką? Kaip ikimokyklinio ugdymo įstaigos bendruomenės nariai (vadovai, pedagogai) supranta ugdymosi aplinkos kaitą ir jos kryptingumą? Kokie organizaciniai sprendimai susiję su ugdymosi aplinkos kaitos inicijavimu ir planavimu įstaigoje? Kokios veiklos ir praktikos užtikrina (ar riboja) ugdymosi aplinkos kaitos sprendimų įgyvendinimą kasdienėje įstaigos veikloje? Kaip organizacijos vizija siejasi su ugdymosi aplinkos kaitos sprendimais ir veiksmais, ir kokie veiksniai skatina arba riboja šios sąsajos įgyvendinimą?

Tyrimo objektas: Ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumas ikimokyklinio ugdymo įstaigos veikloje, siejant jį su organizacijos vizija ir pedagoginės lyderystės raiška. Tyrimo objektas orientuoja ne į pavienių aplinkos elementų aprašymą, bet į kaitos logiką: kaip ugdymosi aplinka įstaigoje planuojama, įgyvendinama, reflektuojama ir įtvirtinama kaip bendruomenės veiklos kryptis. Tai leidžia teorinę analizę nuosekliai sieti su empirinėje dalyje nagrinėjamais vadovų ir pedagogų patyrimais.

Tyrimo tikslas: Atskleisti ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumą ikimokyklinio ugdymo įstaigos veikloje, nagrinėjant, kaip jis formuojamas organizacinių sprendimų ir veiksmų visumoje, atsižvelgiant į organizacijos viziją.

Tyrimo uždaviniai:

1. Atskleisti ikimokyklinio ugdymo įstaigos bendruomenės narių ugdymosi aplinkos kaitos ir jos kryptingumo sampratą.

2. Nustatyti organizacinius sprendimus, susijusius su ugdymosi aplinkos kaitos inicijavimu ir planavimu ikimokyklinio ugdymo įstaigoje.

3. Išanalizuoti veiksmus ir praktikas, per kurias ugdymosi aplinkos kaitos sprendimai įgyvendinami kasdienėje ikimokyklinio ugdymo įstaigos veikloje.

4. Atskleisti, kaip organizacijos vizija siejasi su ugdymosi aplinkos kaitos sprendimais ir veiksmais.

5. Įvertinti veiksnius, skatinančius ir ribojančius ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumą ikimokyklinio ugdymo įstaigos veikloje.

Tyrimo metodai: Tyrime taikoma teorinės literatūros analizė ir kokybinis tyrimas. Empiriniai duomenys renkami pusiau struktūruoto interviu metodu, interviu atliekant su ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovais ir pedagogais, siekiant atskleisti jų patirtis ir suvokimą, susijusį su ugdymosi aplinkos kaitos inicijavimu ir įgyvendinimu. Gauti duomenys analizuojami taikant teminę analizę, kuri sudaro prielaidas išryškinti organizacijos vizijos, pedagoginės lyderystės ir ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumo sąsajas.

Darbo struktūra:

Darbą sudaro įvadas, teorinė ir empirinė dalys. Teorinėje darbo dalyje analizuojama: ugdymosi aplinkos samprata ikimokykliniame ugdyme, ugdymosi aplinkos kaita, kaitos kryptingumas, organizaciniai sprendimai ugdymosi aplinkos kaitoje, organizacijos vizija kaip ugdymosi aplinkos kaitos prasminė nuostata. Empirinėje dalyje pristatoma tyrimo metodologija, tyrimo rezultatai, diskusija, išvados ir rekomendacijos.

Ugdymosi aplinkos samprata ikimokykliniame ugdyme

Ugdymosi aplinkos samprata šiuolaikinėje edukologijoje siejama su platesniu požiūriu į ugdymą kaip sąveika grindžiamą procesą, kuriame reikšmingą vaidmenį atlieka ne tik pedagoginė veikla, bet ir aplinka, kurioje vyksta vaiko patirtys. Ugdymosi aplinka vis dažniau įvardijama kaip aktyvus ugdymo proceso veiksnys, darantis įtaką vaiko patirčiai, įsitraukimui ir ugdymosi kokybei. Atsižvelgiant į tai, pirmiausia tikslinga aptarti, kaip ugdymosi aplinkos samprata atsiskleidžia Lietuvos švietimo politikos dokumentuose, formuojančiuose ugdymo kryptis ir praktines ugdymo(si) organizavimo prielaidas.

Lietuvos švietimo dokumentuose ugdymosi aplinka ne visada apibrėžiama kaip savarankiška sąvoka, tačiau jos turinys atsiskleidžia per ugdymo tikslus, principus ir organizavimo nuostatas. Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2011) ugdymas apibrėžiamas kaip kryptingas procesas, orientuotas į asmens visapusišką raidą, gebėjimų plėtojimą ir savarankiško gyvenimo pagrindų kūrimą. Tokia ugdymo samprata leidžia teigti, kad ugdymosi procesas suvokiamas kaip neatsiejamas nuo aplinkos, kurioje vyksta vaiko patirtys, socialinė sąveika ir mokymasis.

Ankstesniuose Lietuvos švietimo dokumentuose, tokiuose kaip Tautinės mokyklos koncepcija, ugdymo aplinka pirmiausia siejama su kultūriniu ir vertybiniu kontekstu (Tautinės mokyklos koncepcija, 1989). Šiame dokumente akcentuojama ugdymo sąsaja su tautine kultūra, bendruomene ir socialine aplinka, tačiau aplinka dar nėra konceptualizuojama kaip aktyvus ir savarankiškas ugdymo proceso veiksnys. Tai rodo, kad ugdymosi aplinkos samprata Lietuvos švietimo politikoje kito – nuo labiau vertybinio ir kultūrinio konteksto link kompleksiškesnio, sisteminio požiūrio.

Reikšmingas poslinkis ugdymosi aplinkos sampratoje atsiskleidžia Geros mokyklos koncepcijoje, kurioje ugdymosi aplinka įvardijama kaip vienas esminių ugdymo kokybės veiksnių (Geros mokyklos koncepcija, 2015). Šiame dokumente ugdymosi aplinka suvokiama kaip kompleksinė sąlygų sistema, apimanti ne tik fizinius, bet ir socialinius, emocinius bei kultūrinius aspektus. Pabrėžiama, kad aplinka turi sudaryti prielaidas prasmingoms, įtraukiančioms ir patirtimi grindžiamoms veikloms, taip pat skatinti mokymosi ir gyvenimo sąveiką. Toks požiūris rodo poslinkį nuo aplinkos kaip ugdymo sąlygos prie aplinkos kaip aktyvaus ugdymosi proceso dalyvio.

Ikimokyklinio ugdymo programos gairėse ugdymosi aplinka detalizuojama dar plačiau, siejant ją su ugdymo(si) kontekstų kūrimu ir vaiko patirtimi (Ikimokyklinio ugdymo programos gairės, 2023). Pabrėžiama, kad ugdymas(is) vyksta ne tik ugdymo įstaigos viduje, bet ir platesnėje socialinėje, kultūrinėje bei gamtinėje aplinkoje. Ugdymosi procesas grindžiamas vaikui aktualiais, jo iniciatyvas skatinančiais kontekstais, o pati aplinka suvokiama kaip dinamiška ir nuolat kintanti, modeliuojama

atsižvelgiant į vaikų poreikius, interesus ir pasiekimus. Tokiu būdu ugdymosi aplinka tampa ne tik sąlyga, bet ir ugdymo turinio kūrimo pagrindu.

Mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo metodikoje ugdymosi aplinka apibrėžiama kaip daugiamatė sistema, apimanti fizinę, socialinę-emocinę ir pažintinę dimensijas (Mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo metodika, 2020). Akcentuojama, kad kokybiška ugdymosi aplinka turi užtikrinti vaiko saugumą, skatinti bendravimą ir bendradarbiavimą bei sudaryti sąlygas mokymuisi per patirtį. Taip pat pabrėžiama, kad ugdymosi aplinka peržengia institucijos ribas, įtraukdama bendruomenės, kultūrinės ir gamtinės erdves, kurios praturtina vaikų ugdymosi galimybes.

Nacionalinio pažangos plano ir Švietimo plėtros programos nuostatos leidžia ugdymosi aplinką interpretuoti platesniame švietimo sistemos kontekste, siejant ją su ugdymo kokybės, prieinamumo ir inovatyvumo siekiais (Nacionalinis pažangos planas, 2021; Švietimo plėtros programa, 2021). Šiuose dokumentuose akcentuojamas modernių, įtraukių ir mokymąsi skatinančių aplinkų kūrimas, kuris laikomas viena iš esminių prielaidų užtikrinant kokybišką ugdymą visiems vaikams. Toks požiūris rodo, kad ugdymosi aplinka suvokiama ne tik kaip pedagoginės praktikos dalis, bet ir kaip strateginis švietimo sistemos plėtros veiksnys, susijęs su ilgalaikiais švietimo tikslais.

Lietuvos švietimo dokumentų analizė rodo, kad ugdymosi aplinka juose įgyja kompleksinės ir daugiamatės sistemos bruožus, apimančius fizinius, socialinius, kultūrinius ir pedagoginius aspektus. Ji suvokiama kaip dinamiškas ir kontekstualus reiškiny, darantis reikšmingą įtaką vaiko patirčiai, įsitraukimui ir ugdymosi rezultatams. Tokia samprata sudaro teorinį ir conceptualų pagrindą tolesnei ugdymosi aplinkos analizei, pereinant prie jos aiškinimo edukologijos teorijų kontekste.

Apibendrinant dokumentų analizę, galima išskirti tris ugdymosi aplinkos interpretavimo lygmenis: normatyvinį, kai aplinka siejama su teisės aktuose apibrėžtais ugdymo kokybės reikalavimais; pedagoginį, kai ji suprantama kaip vaiko patirtis ir ugdymo(si) kontekstų kūrimas; ir organizacinį, kai aplinka tampa strateginių sprendimų, išteklių paskirstymo bei bendruomenės susitarimų objektu. Būtent šių lygmenų sąveika pagrindžia darbo temą ir leidžia ugdymosi aplinkos kaitą analizuoti kaip kryptingą organizacijos procesą.

Ugdymosi aplinkos samprata ir conceptualus pagrindas. Ugdymas edukologijoje suprantamas kaip kryptingas asmens ir aplinkos sąveikos procesas, kuriame aplinka veikia ne tik kaip kontekstas, bet ir kaip aktyvus ugdomasis veiksnys (Jovaiša, 2007). Toks požiūris leidžia ugdymą suvokti kaip dinamišką vyksmą, kuriame asmens raida neatsiejama nuo aplinkos, kurioje jis veikia, patiria ir kuria savo patirtį. Edukologijos diskurse ugdymosi aplinka apibrėžiama kaip kompleksinė, tarpusavyje

susijusių veiksmų sistema, apimanti fizinius, socialinius, kultūrinius ir pedagoginius aspektus, kurie kartu formuoja ugdymosi patirtį (Jucevičienė, 2013; Bronfenbrenner, 1979).

Pažymėtina, kad moksliniuose šaltiniuose vartojamos skirtingos, tačiau tarpusavyje susijusios sąvokos – „mokymosi aplinka“, „edukacinė aplinka“ ir „ugdymosi aplinka“. Nors jos dažnai vartojamos sinonimiškai, jų turinys nėra tapatus. Jucevičienė (2007, 2013) pabrėžia, kad edukacinė aplinka apibrėžia ugdymo organizavimo struktūrą ir potencialą, o mokymosi aplinka atsiranda tik tada, kai šis potencialas aktualizuojamas per besimokančiojo veiklą. Kitaip tariant, ne kiekviena aplinka savaime tampa ugdymosi aplinka – ji tokia tampa tik tada, kai įgyja prasmę vaikui per jo patirtį, interesus ir aktyvią veiklą. Šią nuostatą pagrindžia ir šiuolaikiniai tyrimai, akcentuojantys vaiko veikimo galios (angl. *agency*) svarbą bei ugdymo turinio kūrimą, kylantį iš vaikų patirčių ir interesų (Bonello et al., 2025; Pesse, 2023).

Atsižvelgiant į tai, šiame darbe pasirinkta vartoti „ugdymosi aplinkos“ sąvoką, nes ji leidžia integruoti ne tik pažinimo procesus, bet ir platesnį vaiko ugdymąsi kaip visuminį asmenybės formavimosi procesą. Ikimokyklinio ugdymo kontekste ši sąvoka yra ypač reikšminga, nes vaiko mokymasis šiame amžiuje vyksta per patirtį, veiklą ir sąveiką su aplinka. Todėl ugdymosi aplinka negali būti redukuojama iki fizinės erdvės ar priemonių visumos – ji apima ir socialinius santykius, emocinį klimatą bei pedagoginius sprendimus.

Ikimokykliniame ugdyme ugdymosi aplinkos reikšmė ypač didelė, nes šiame amžiaus tarpsnyje vaiko ugdymasis vyksta ne tiek per abstraktų žinojimą, kiek per tiesioginę patirtį, jutiminį pažinimą, veiklą ir socialinę sąveiką. Dėl šios priežasties aplinka čia tampa ne papildomu, o esminiu ugdymosi veiksmu, darančiu įtaką vaiko įsitraukimui, savijautai, iniciatyvumui ir ugdymosi patirčių kokybei (Monkevičienė, 2008; OECD, 2018).

Tarptautinėse švietimo analizėse ši samprata plečiama, pabrėžiant, kad ugdymosi aplinka yra nuolat kuriama ir kintanti sistema, priklausanti nuo vaikų iniciatyvų, pedagogų veiklos ir vaikų bei suaugusiųjų sąveikų (OECD, 2018). Tai reiškia, kad ugdymosi aplinka nėra nekintanti – ji nuolat kinta ir transformuojasi, atspindėdama ugdymo proceso dinamiką. Ši samprata ypač reikšminga ikimokykliniame ugdyme, kuriame ugdymosi kokybė glaudžiai siejasi ne tik su tuo, kas vaiką supa, bet ir su tuo, kaip ši aplinka pedagogiškai įprasminama kasdienėje veikloje.

Šis požiūris atveria galimybes tolesnei ugdymosi aplinkos sampratos analizei, kuri šiame darbe plėtojama remiantis skirtingomis didaktinėmis ir teorinėmis priegomis. Šiame darbe ugdymosi aplinka suprantama kaip vaiko patirčių, pedagoginių sąveikų, materialių sąlygų ir organizacinių sprendimų visuma. Tokia samprata leidžia išvengti siauro aplinkos tapatinimo tik su patalpomis ar priemonėmis ir

pabrėžia, kad ugdomoji aplinkos vertė atsiranda tada, kai vaikas joje gali veikti, rinktis, tyrinėti, bendradarbiauti ir patirti emocinį saugumą.

Ugdymosi aplinkos sampratos raida didaktikos ir teorinių prieigų kontekste. Ugdymosi aplinkos samprata nuolat kito kartu su didaktikos raida ir požiūrio į mokymąsi transformacija. Šie pokyčiai siejasi su platesniais edukologijos krypties pokyčiais, kurie atspindi skirtingus požiūrius į žinias, mokymosi procesą ir vaiko vaidmenį ugdyme.

Skirtingais istoriniais laikotarpiais aplinkai buvo priskiriamas nevienodas vaidmuo – nuo natūralios gyvenimo erdvės iki sąmoningai kuriamos ugdymo(si) sistemos. Ankstyvosiose ugdymo sampratose aplinka dažniau buvo suvokiama kaip fonas ar sąlyga mokymuisi, tačiau vėlesnėse teorijose ji vis labiau traktuojama kaip aktyvus ugdymo proceso veiksnys, darantis įtaką vaikų patirčiai, sąveikoms ir mokymosi rezultatams.

Didaktikos raidoje ryškėjantis perėjimas nuo žinių perdavimo prie konstruktyvistinių ir sociokultūrinių mokymosi sampratų lėmė ir platesnį ugdymosi aplinkos supratimą. Aplinka imta suvokti ne tik kaip fizinė erdvė, bet kaip daugiamatė sistema, apimanti socialinius santykius, kultūrinį kontekstą ir pedagogines sąveikas.

Lentelė nr. 1

Ugdymosi aplinkos sampratos raida didaktikos kontekste (sudaryta autorės, remiantis Žibėniene ir Indrašiene, 2017)

Laikotarpis	Didaktinė kryptis	Pagrindiniai atstovai	Pagrindinė idėja	Ugdymosi aplinkos samprata
Antika – viduramžiai	Patirtinis mokymas	Ankstyvosios praktikos	Mokymasis per patirtį	Natūrali gyvenimo erdvė
XVII–XIX a.	Tradicinis mokymas	Komenskis, Pestalozzi, Herbartas, Ušinskis	Žinių perteikimas	Mokymo priemonių fonas
XVIII–XIX a.	Laisvasis ugdymas	Ruso, Tolstojus	Vaiko prigimties sklaida	Natūrali vystymosi erdvė
XIX a. pab. – XX a. pr.	Progresyvioji didaktika	Dewey	Mokymasis per veiklą	Patirties erdvė
XX–XXI a.	Šiuolaikinė didaktika	Vygotsky, Bronfenbrenner ir kt.	Sąveika ir bendrakūra	Sąveika grindžiama sistema

Ši raida atskleidžia esminį pokytį: nuo aplinkos kaip pasyvaus konteksto pereinama prie aplinkos kaip aktyviai kuriamos ugdymosi sistemos. Tradicinėje didaktikoje aplinka dažniausiai buvo

suprantama kaip fonas, kuriame vyksta mokymo procesas, o šiuolaikinėje didaktikoje ji tampa neatsiejama ugdymo proceso dalimi. Ši pokytį ypač sustiprino progresyviosios pedagogikos atstovai, pabrėžę patirties svarbą. Dewey (1938) teigė, kad mokymasis vyksta per veiklą ir patirtį, todėl aplinka turi sudaryti sąlygas aktyviam veikimui. Vėliau šią idėją išplėtojo sociokultūrinės teorijos, kurios akcentavo socialinės sąveikos reikšmę mokymuisi (Vygotsky, 1978).

Ugdymosi aplinkos samprata taip pat aiškėja analizuojant skirtingas teorines prieigas, kurios nevienodai akcentuoja aplinkos vaidmenį ugdymosi procese.

Lentelė nr. 2

Pagrindinės ugdymosi teorinės prieigos ir jų sąsajos su ugdymosi aplinka (sudaryta autorės)

Kryptis	Pagrindiniai atstovai	Esminė idėja	Ugdymosi aplinkos samprata
Biheviorizmas	Watson, Pavlov, Skinner	Elgesio formavimas	Dirgiklių sistema
Konstruktivizmas	Piaget, Bruner	Aktyvus pažinimas	Tyrinėjimo erdvė
Socialinis konstruktivizmas	Vygotsky, Dewey	Mokymasis per sąveiką	Bendradarbiavimo erdvė
Humanizmas	Maslow, Rogers	Asmenybės augimas	Emocinį saugumą užtikrinanti erdvė

Skirtingos teorinės prieigos nevienodai apibrėžia aplinkos vaidmenį. Bihevioristinėje perspektyvoje ji siejama su išoriniais poveikiais ir elgesio formavimu (Skinner, 1953), o konstruktivistinėse ir socialinėse teorijose suprantama kaip aktyvi ugdymosi proceso dalis, sudaranti sąlygas pažinimui ir sąveikai (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978; Dewey, 1938). Skirtingai nei bihevioristinėse teorijose, humanistinėje perspektyvoje esminė tampa emocinė vaiko savijauta (Maslow, 1943; Rogers, 1969).

Nors teorinės prieigos skirtingai interpretuoja aplinkos vaidmenį ugdymosi procese, visose jų ryškėja poslinkis nuo aplinkos kaip išorinio konteksto prie aplinkos kaip aktyvaus ugdymosi veiksnio. Bihevioristinė prieiga aplinką aiškina kaip išorinių dirgiklių sistemą, kuri formuoja elgesį per pastiprinimus ir reakcijas. Toks požiūris tik iš dalies atskleidžia ugdymosi aplinkos potencialą, nes menkiau įvertina vaiko aktyvų vaidmenį. Konstruktivistinės teorijos iš esmės pakeitė šią perspektyvą, teigdamos, kad vaikas pats aktyviai konstruoja žinias, todėl aplinka turi sudaryti sąlygas tyrinėjimui, eksperimentavimui ir problemų sprendimui (Piaget, 1970; Bruner, 1996). Socialinis konstruktivizmas dar labiau išplėtė šią sampratą, pabrėždamas, kad mokymasis vyksta socialinėje sąveikoje, todėl aplinka turi būti grindžiama bendradarbiavimu ir dialogu (Vygotsky, 1978; Dewey, 1938).

Humanistinė kryptis papildomai išryškina emocinio saugumo reikšmę. Maslow (1943) ir Rogers (1969) teigė, kad mokymasis tampa veiksmingas tik tada, kai tenkinami pagrindiniai asmens poreikiai ir užtikrinamas emocinis saugumas. Šios idėjos ypač aktualios ikimokykliniame ugdyme, kur emocinė savijauta tiesiogiai veikia vaiko dalyvavimą veikloje. Atsižvelgiant į tai, teorinių prieigų analizė leidžia matyti perėjimą nuo aplinkos kaip išorinio veiksnio prie aplinkos kaip integruotos, sąveika grindžiamos ugdymosi sistemos.

Šiuolaikinės tarptautinės švietimo analizės patvirtina šią kryptį – ugdymosi aplinka turi būti lanksti, kintanti ir prisitaikanti prie vaikų poreikių, o jos kokybė vis labiau siejama su vaikų įsitraukimu, patirtimi ir aktyviu dalyvavimu ugdymo procese (OECD, 2018). Ši perspektyva žymi poslinkį nuo tradiciškai akcentuotų struktūrinių ugdymo kokybės rodiklių prie procesinių aspektų, apimančių pedagogo ir vaiko sąveiką, emocinį klimatą bei mokymosi patirties turiningumą.

Tokiame kontekste ugdymosi aplinka suvokiama kaip kompleksinė sistema, kuri kuriama ir nuolat perkonstruojama pedagoginės veiklos metu. Ji neapsiriboja fizinėmis erdvėmis ar priemonėmis, bet apima socialinius santykius, ugdymo organizavimo principus ir vaikų patirtis, kurios suteikia mokymuisi prasmę.

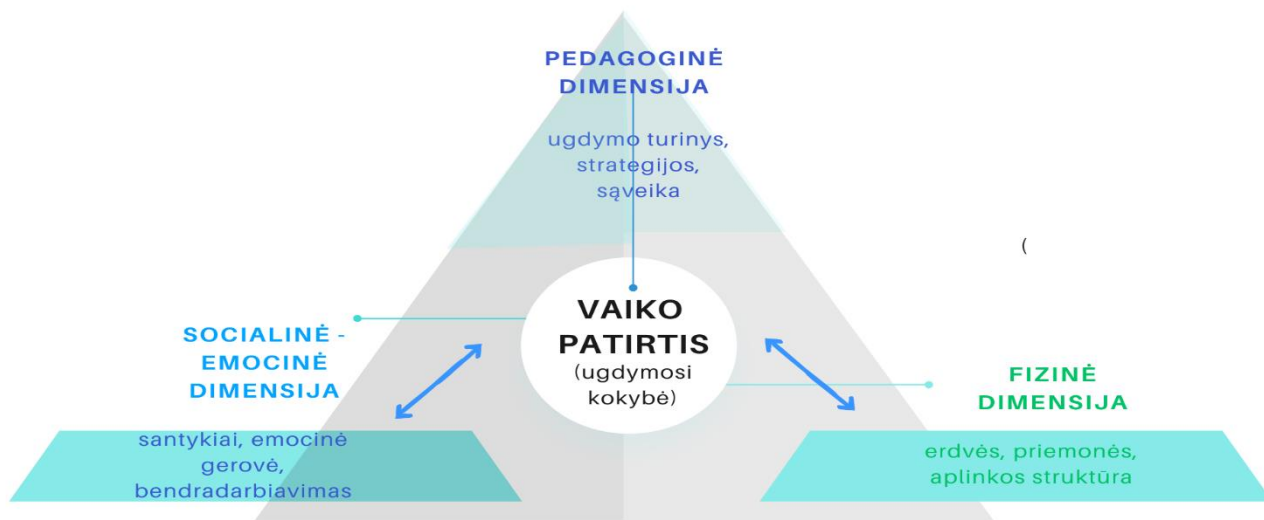
Atsižvelgiant į tai, ugdymosi aplinkos samprata plėtojosi nuo statiško ir išorinio ugdymo komponento link dinamiškos, sąveika grindžiamos sistemos, kurioje vaikas tampa aktyviu ugdymo(si) dalyviu, o aplinka – jo patirtis ir mokymąsi formuojančiu veiksnium.

Todėl lentelėse pateiktos teorinės prieigos šiame darbe suprantamos ne kaip tarpusavyje konkuruojančios, bet kaip skirtingi ugdymosi aplinkos analizės lęšiai. Bihevioristinė kryptis padeda atpažinti aplinkos struktūravimo ir aiškių signalų reikšmę, konstruktyvizmas pabrėžia vaiko veikimo ir tyrinėjimo svarbą, sociokultūrinė prieiga išryškina dialogą ir bendradarbiavimą, o humanistinė tradicija leidžia pagrįsti emocinio saugumo reikšmę. Tokia integruota teorinė perspektyva svarbi tiriant ikimokyklinio ugdymo aplinkos kaitą, nes realioje praktikoje šios dimensijos dažniausiai veikia kartu.

Ugdymosi aplinka kaip daugialypė ir dinamiška sistema. Ankstyvojo ugdymo teorijose vis dažniau pabrėžiama, kad ugdymosi aplinkos negalima redukuoti tik į materialinę erdvę. Ji apima fizinę aplinkos lygmenį, susijusį su erdvių organizavimu ir priemonių prieinamumu, socialinę-emocinę lygmenį, siejamą su santykiais, saugumu ir mikroklimatu, bei pedagoginę lygmenį, kuris atsiskleidžia per veiklų planavimą, ugdymo turinį ir pedagogo sąveiką su vaiku (Bronfenbrenner, 1979; Pianta et al., 2008; OECD, 2018). Būtent šių lygmenų dermė lemia, ar aplinka tampa realiai ugdanti. Ugdymosi aplinkos dimensijų sąveika schematiškai pateikiama 1 paveiksle.

Pav. nr. 1

Ugdymosi aplinkos dimensijų sistema (sudaryta autorės, remiantis Bronfenbrenner (1979), Jucevičienė (2013), Monkevičienė (2008), OECD (2018), Slot et al. (2015), Hamre et al. (2014), Hien et al. (2025))



1 pav. pateikta ugdymosi aplinkos dimensijų sistema rodo, kad pedagoginė, socialinė-emocinė ir fizinė dimensijos veikia kaip tarpusavyje susiję ugdymosi aplinkos elementai, kurių sąveika formuoja vaiko patirtį ugdymosi procese. Ši schema leidžia konceptualiai apibendrinti ugdymosi aplinką kaip daugialypę sistemą ir sudaro prielaidas toliau analizuoti jos kompleksiskumą platesniame teoriniame kontekste. Tokį požiūrį papildė ir Hien et al. (2025), pabrėžiantys, kad ugdymosi aplinka apima ne tik fizinę erdvę, bet ir socialinius santykius, emocinį klimatą bei pedagogines sąveikas, darančias poveikį vaiko raidai ir ugdymosi patirčiai.

Bronfenbrennerio (1979) ekologinių sistemų teorija išplečia ugdymosi aplinkos sampratą, parodydama, kad vaiko ugdymą veikia skirtingi aplinkos lygmenys – nuo artimiausios mikroaplinkos iki platesnių socialinių sistemų. Šis požiūris leidžia ugdymosi aplinką suvokti kaip daugialypę sistemą, kurioje svarbi ne tik ugdymo įstaiga, bet ir šeima, bendruomenė bei kultūrinis kontekstas.

Lietuvos edukologijoje taip pat pabrėžiama, kad ugdymosi aplinka apima socialinius santykius, kultūrinę patirtį ir pedagoginę veiklą (Monkevičienė, 2008; Jucevičienė, 2013). Tai ypač reikšminga ikimokyklinio ugdymo kontekste, kuriame vaiko ugdymasis vyksta per kasdienes patirtis, sąveiką su suaugusiaisiais ir bendraamžiais bei dalyvavimą įvairiose veiklose. Todėl ugdymosi aplinka čia turi būti suprantama kaip vaikui prasminga, jo iniciatyvumą palaikanti ir įvairialypę patirtį sudaranti sistema.

Naujesnėse ankstyvojo ugdymo studijose pabrėžiama, kad ugdymosi aplinkos kokybę lemia ne pavieniai jos elementai, bet jų tarpusavio sąveika (OECD, 2018; Slot et al., 2015; Hamre et al., 2014).

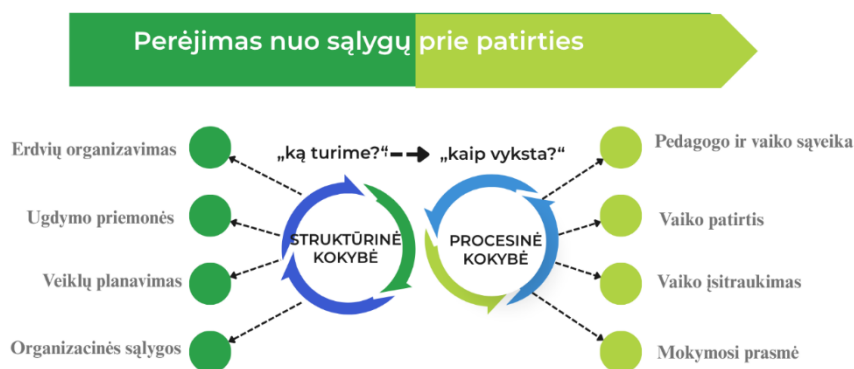
Tai reiškia, kad vien gera materialinė bazė dar neužtikrina kokybiško ugdymosi, jeigu ji nėra susieta su emociskai palankiu mikroklimatu, kryptingais pedagoginiais sprendimais ir vaiko aktyviu dalyvavimu ugdymo procese. Tyrimai rodo, kad būtent procesiniai veiksniai – pedagogo ir vaiko sąveikos kokybė, emocinis saugumas ir ugdymo patirties prasmingumas – turi didžiausią poveikį vaikų pasiekimams ir gerovei (Hamre et al., 2014; OECD, 2018). Kita vertus, net ir ribotesnė fizinė aplinka gali tapti ugdanti, jei ji prasmingai įveiklinama pedagogiskai ir pritaikoma vaikų poreikiams. Tokį požiūrį pagrindžia tyrimai, akcentuojantys pedagogo vaidmenį kaip ugdymo proceso kūrėjo ir mediatoriaus, gebančio prasmingai organizuoti mokymosi patirtis ir įtraukti vaikus į aktyvų ugdymosi procesą (Fonsén et al., 2022; Heikka et al., 2021).

Ilgą laiką ugdymosi aplinka buvo siejama daugiausia su fizinėmis sąlygomis – erdvių organizavimu, priemonių prieinamumu ir sauga. Šis požiūris atspindi ir tarptautiniuose kokybės vertinimo modeliuose. Pavyzdžiui, ECERS modelis vertina struktūrinius aplinkos aspektus, tokius kaip erdvė, veiklų organizavimas ir materialiniai ištekliai (Harms et al., 2015). Vis dėlto procesinės kokybės tyrimai rodo, kad didžiausią įtaką ugdymo kokybei daro pedagogo ir vaiko sąveika, emocinis palaikymas ir ugdymo turinio įprasminimas kasdienėje veikloje (Pianta et al., 2008; OECD, 2018).

Todėl ugdymosi aplinka turi būti suvokiama ne kaip atskirų elementų visuma, bet kaip jų sąveika grindžiama sistema, kurioje svarbus fizinis kontekstas, socialiniai santykiai ir pedagoginė veikla. Toks požiūris ugdymosi aplinką apibrėžia kaip aktyvų, kryptingai kuriamą ugdymo kokybės veiksnį. Ugdymosi kokybės sampratos kaita nuo struktūrinių prie procesinių aspektų schematiškai atskleidžiama 2 paveiksle.

Pav. nr. 2

Ugdymosi kokybės sampratos kaita: perėjimas nuo struktūrinės prie procesinės kokybės (sudaryta autorės, remiantis Harms et al. (2015), Pianta et al. (2008), OECD (2018), Hamre et al. (2014))



Pateikta schema rodo, kad tradicinis dėmesys ugdymosi sąlygoms („ką turime?“) palaipsniui keičiamas orientacija į ugdymosi procesą („kaip vyksta?“). Struktūriniai veiksniai – erdvių organizavimas, priemonių prieinamumas ar veiklų planavimas – išlieka svarbūs, tačiau jų reikšmė atsiskleidžia tik per pedagogo ir vaiko sąveiką, vaiko patirtį bei įsitraukimą į ugdymo procesą. Tokiu būdu ugdymosi kokybė vis labiau siejama su procesiniais aspektais, kurie daro tiesioginį poveikį vaikų pasiekimams ir gerovei. Ši transformacija sudaro prielaidas ugdymosi aplinką analizuoti plačiau, įtraukiant ir naujas jos dimensijas, tarp kurių vis didesnę reikšmę įgyja skaitmeninė aplinka.

Procesinės kokybės akcentas ypač svarbus šio darbo problematikai, nes jis leidžia klausti ne tik, kokios aplinkos sukurtos, bet ir kaip jos veikia vaiko kasdienę patirtį. Tarptautiniuose ECEC kokybės tyrimuose pabrėžiama, kad struktūriniai rodikliai, tokie kaip grupės dydis, erdvės ar priemonės, sudaro prielaidas kokybei, tačiau vaiko ugdymosi rezultatams ir gerovei didelę reikšmę turi sąveikų kokybė, pedagogų pasirengimas ir ugdymo proceso organizavimas (OECD, 2017)¹.

Šiuolaikinės ugdymosi aplinkos plėtra: skaitmeninė dimensija. Šiuolaikiniame ugdymo kontekste vis daugiau dėmesio skiriama ir skaitmeninei ugdymosi aplinkai, kuri papildo tradicines ugdymosi formas ir plečia komunikacijos bei informacijos prieinamumo galimybes. Skaitmeninės technologijos atveria naujas ugdymosi formas, leidžia įvairinti ugdymo turinį, stiprina informacijos pasiekiamumą ir gali prisidėti prie pedagoginės veiklos lankstumo. Dėl to skaitmeninė dimensija vis dažniau įtraukiama į ugdymosi aplinkos sampratą.

Mokslinėje literatūroje pabrėžiama, kad virtualios mokymosi aplinkos nėra tik technologinis sprendimas, bet socialinė ir sąveika grindžiama erdvė, jungianti besimokančiuosius, pedagogus ir kitus ugdymo proceso dalyvius į bendrą mokymosi tinklą (Neifachas, 2021). Tokiose aplinkose mokymasis suvokiamas kaip socialinis procesas, kuriame svarbūs bendravimas, bendradarbiavimas ir galimybė kurti individualizuotas mokymosi trajektorijas. Be to, virtualios aplinkos sudaro prielaidas personalizuotam mokymuisi, leidžia lanksčiai derinti skirtingus mokymosi būdus ir išteklius bei palaikyti ryšius tarp įvairių mokymosi bendruomenių.

Vis dėlto ankstyvajame ugdyme šios aplinkos taikymas vertinamas atsargiai. Tyrimai pabrėžia, kad šiame amžiaus tarpsnyje ypač svarbios tiesioginės patirtys, fizinis aktyvumas, jutiminis pažinimas ir gyva socialinė sąveika (OECD, 2020). Todėl skaitmeninė aplinka ikimokykliniame ugdyme turėtų būti suprantama kaip papildanti, o ne pakeičianti kitas ugdymosi aplinkos formas. Kitaip tariant, skaitmeninės

¹ OECD. (2017). Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276116-en>

priemonės gali praturtinti ugdymosi procesą, tačiau jos neturėtų išstumti patirtinio, santykiu ir veikla grįsto ugdymosi, kuris šiame amžiuje yra esminis.

Atsižvelgiant į tai, galima teigti, kad ugdymosi aplinka ikimokykliniame ugdyme yra kompleksinė, dinamiška ir daugialypė sistema, apimanti fizinius, socialinius, pedagoginius ir, iš dalies, skaitmeninius veiksnius. Jos ugdomoji vertė atsiskleidžia ne pavieniuose elementuose, bet jų tarpusavio sąveikoje ir prasmingame susiejime su vaiko patirtimi bei pedagogo veikla. Toks požiūris leidžia ugdymosi aplinką įvardyti ne tik kaip ugdymo proceso sąlygą, bet kaip aktyvų ir kryptingai kuriamą ugdymo kokybės veiksnį, todėl tolesnėje darbo dalyje tikslinga analizuoti jos kaitą ir ją lemiančius veiksnius.

Skaitmeninės dimensijos įtraukimas į ugdymosi aplinkos sampratą turėtų būti kritiškai subalansuotas. Ankstyvajame amžiuje technologijos gali padėti dokumentuoti vaikų patirtis, komunikuoti su šeima ir individualizuoti kai kuriuos ugdymo sprendimus, tačiau jos neturėtų tapti pagrindiniu vaiko pažinimo būdu. Pedagoginiu požiūriu svarbiausias kriterijus yra ne technologijos naudojimo faktas, o jos prasmingumas: ar ji stiprina vaiko tyrinėjimą, dialogą, saviraišką ir ryšį su realia aplinka.

Ugdymosi aplinkos kaita ikimokyklinio ugdymo įstaigoje

Ugdymosi aplinkos kaita šiuolaikinėje švietimo sistemoje laikoma vienu esminių ugdymo kokybės gerinimo veiksnių, atspindinčiu platesnius ugdymo turinio, pedagoginių praktikų ir švietimo politikos pokyčius (OECD, 2017; Paniagua & Istance, 2018). Ankstyvojo ugdymo kontekste ši kaita įgyja ypatingą reikšmę, nes vaikų mokymasis yra neatsiejamas nuo jų kasdienės patirties, sąveikų ir aplinkos, kurioje jie veikia (Vygotsky, 1978; Bronfenbrenner, 1979). Šiame kontekste ugdymosi aplinka įgauna aktyvų vaidmenį ugdymosi procese – ji struktūroja vaikų patirtį, nukreipia dėmesį, skatina arba riboja iniciatyvą bei daro poveikį ugdymosi kokybei. Dėl to ugdymosi aplinkos kaita gali būti suprantama ne tik kaip išorinių sąlygų atnaujinimas, bet ir kaip gilesnis požiūrio į ugdymą pokytis, keičiantis pačią mokymosi sampratą.

Šiuolaikinėje ankstyvojo ugdymo edukologijoje vis dažniau pabrėžiama, kad ugdymosi aplinkos kaita turi būti siejama su platesniais visuomenės transformacijos procesais, ypač tvarumo kontekste. UNESCO darnaus vystymosi švietimo gairės akcentuoja, kad ugdymosi aplinkos turi būti kuriamos taip, kad skatintų vaikų gebėjimą suprasti pasaulį, reflektuoti savo patirtį ir veikti kaip atsakingiems globaliems piliečiams. Tokia transformacija reikalauja ne tik fizinių aplinkos pokyčių, bet ir naujo požiūrio į vaiką kaip aktyvų, gebantį kurti prasmes ir dalyvauti sprendimų priėmime (Chapman & O’Gorman, 2022). Toks požiūris išplečia ugdymosi aplinkos sampratą už institucinio ugdymo ribų,

nes aplinka čia suvokiama kaip vertybinė ir kultūrinė erdvė, kurioje formuojasi vaiko santykis su savimi, kitais ir pasauliu. Vadinasi, ugdymosi aplinkos kaita ankstyvajame ugdyme siejasi ne vien su ugdymo organizavimo efektyvumu, bet ir su vaiko pasaulio suvokimo, atsakomybės bei dalyvavimo kultūros plėtra.

Dėl šios priežasties ugdymosi aplinka vis dažniau suprantama ne kaip statiškas ugdymo kontekstas, o kaip dinamiška, nuolat kintanti sistema, kuri ne tik atspindi, bet ir formuoja ugdymo procesus. Ši sistema apima fizinius, socialinius, pedagoginius ir organizacinius komponentus, kurių sąveika kuria vaikų mokymosi patirtis (Jucevičienė, 2008; Neifachas et al., 2022). Svarbu pabrėžti, kad šių komponentų reikšmė atsiskleidžia ne pavieniui, bet per jų tarpusavio ryšius. Kitaip tariant, net ir gerai įrengta fizinė aplinka nesukuria kokybiško ugdymosi savaime, jei joje stokojama socialinio saugumo, pedagoginio kryptingumo ar organizacinio nuoseklumo. Todėl ugdymosi aplinkos kaitos analizė reikalauja sisteminio požiūrio, leidžiančio matyti ne tik pavienės jos dalis, bet ir jų tarpusavio priklausomybę.

Tyrimai rodo, kad ugdymosi aplinkos transformacija ankstyvajame ugdyme gali būti plėtojama per patirtines ir kūrybines veiklas, kurios skatina vaikų agentiškumą, kūrybiškumą ir aktyvų dalyvavimą ugdymosi procese (Chapman & O’Gorman, 2022). Tokiu požiūriu ugdymosi aplinka suprantama ne tik kaip fizinė erdvė, bet ir kaip prasmių kūrimo bei patirties interpretavimo sistema, kurioje vaikas aktyviai veikia, tyrinėja ir kuria santykį su aplinka.

Edukologijos diskurse ugdymosi aplinkos kaita siejama su paradigminiu poslinkiu nuo žinių perdavimo prie patirtinio, vaikų iniciatyvomis grindžiamo ugdymo. Tokiu požiūriu aplinka tampa ne tik ugdymo sąlyga, bet ir aktyvi ugdymo proceso dalyvė (Bonello et al., 2025; Paniagua & Istance, 2018). Šis pokytis keičia pedagogo vaidmenį, ugdymosi aplinkos kūrimo principus ir jos vertinimo kriterijus. Pedagogas vis labiau suvokiamas kaip asmuo, kuris ne tiek pateikia turinį, kiek kuria sąlygas vaikų patirtims atsirasti, jas stebi, interpretuoja ir kryptingai plėtoja. Dėl to ugdymosi aplinkos kaita tampa glaudžiai susijusi ir su pačių pedagogų profesinės tapatybės kaita, jų gebėjimu reflektuoti praktiką bei jautriai reaguoti į vaikų iniciatyvas.

Atsižvelgiant į aptartus ugdymosi aplinkos kaitos aspektus, tolesnė analizė nukreipiama į ugdymosi aplinkos sampratos transformaciją, jos kokybės dimensijas bei šiuolaikines kaitos kryptis, siekiant atskleisti ne tik šių elementų turinį, bet ir jų tarpusavio sąsajas bei reikšmę ikimokyklinio ugdymo kontekste.

Ugdymosi aplinkos kaita šiame darbe traktuojama ne kaip epizodinis atnaujinimas, bet kaip nuoseklus perėjimas nuo esamos praktikos prie siekiamos ugdymo kokybės. Tokia kaita apima ne tik

matomus aplinkos elementus, bet ir pedagogų mąstymo, tarpusavio susitarimų, veiklos planavimo bei refleksijos pokyčius. Todėl empirinėje dalyje svarbu analizuoti, ar pokytis yra suvokiamas kaip bendruomenės susitarimas, ar tik kaip individuali pedagogų iniciatyva.

Ugdymosi aplinkos sampratos transformacija. Ugdymosi aplinkos sampratos transformacija glaudžiai susijusi su platesniais ugdymo paradigmos pokyčiais, kurie keičia požiūrį į mokymąsi, vaiką ir pedagogo vaidmenį. Tradiciškai ugdymosi aplinka buvo siejama su fizinėmis sąlygomis – erdvėmis, priemonėmis ir jų išdėstymu, tačiau toks požiūris šiandien laikomas nepakankamu paaiškinti ugdymo proceso sudėtingumą (OECD, 2017). Toks aplinkos supratimas buvo artimas struktūriniam ugdymo modeliui, kuriame aplinka daugiausia suvokta kaip ugdymo organizavimo sąlyga, bet ne kaip aktyvus ugdymosi patirties kūrimo veiksnys. Vis dėlto, plečiantis moksliniam supratimui apie vaiko raidą ir mokymąsi, tapo akivaizdu, kad vien materialių sąlygų analizė neleidžia paaiškinti, kodėl panašiose fizinėse aplinkose vaikų ugdymosi patirtys gali iš esmės skirtis.

Šiuolaikinėse teorijose ugdymosi aplinka apibrėžiama kaip daugiamatė sistema, apimanti fizinius, socialinius ir pedagoginius elementus, kurie veikia tarpusavyje sąveikaudami (Jucevičienė, 2008; Paniagua & Istance, 2018). Ikimokykliniame ugdyme ši samprata ypač aktuali, nes vaikų mokymasis vyksta per aktyvią sąveiką su aplinka, žaidimą ir socialinius santykius (Vygotsky, 1978). Šiuolaikinėje edukologijoje aplinka suvokiama ne kaip iš anksto baigtinai suformuota ugdymo sąlygų visuma, o kaip gyvas procesas. Kitaip tariant, aplinka tampa ne tik tai, kas vaiką supa, bet ir tai, kas atsiskleidžia jo veikloje bei patirtyje.

Sociokultūrinė teorija pabrėžia, kad mokymasis yra socialinis procesas, vykstantis per sąveiką su kitais, todėl aplinka tampa esmine šio proceso sąlyga. Bronfenbrennerio (1979) ekologinių sistemų teorija leidžia ugdymosi aplinką suvokti kaip kompleksinę sistemą, kurioje įvairūs kontekstai – nuo artimiausios aplinkos iki platesnių socialinių struktūrų – daro įtaką vaiko raidai. Šios teorinės prieigos leidžia išplėsti ugdymosi aplinkos sampratą ir parodyti, kad jos poveikis vaikui nėra tiesinis. Vaiko ugdymosi patirtis formuojasi daugiapakopėje sąveikoje tarp šeimos, ugdymo įstaigos, bendruomenės, kultūrinių normų ir platesnių švietimo politikos kontekstų. Todėl ugdymosi aplinkos transformacija negali būti analizuojama izoliuotai nuo platesnių socialinių ir kultūrinių pokyčių.

Svarbus šios transformacijos aspektas yra perėjimas nuo struktūrinio prie procesinio ugdymo kokybės supratimo. OECD (2017) pabrėžia, kad ugdymo kokybė vis labiau siejama su vaikų patirtimis, jų įsitraukimu ir sąveikomis, o ne vien materialinėmis sąlygomis. Paniagua ir Istance (2018) teigia, kad pedagogai tampa mokymosi aplinkų kūrėjais, kurie kryptingai formuoja vaikų patirtis. Šiame kontekste keičiasi ir aplinkos vertinimo logika: svarbu tampa ne vien tai, kokios priemonės ar erdvės yra sukurtos,

bet ir kaip jos įveiklinamos, kaip jose kuriami santykiai ir kokias galimybes jos atveria vaikų iniciatyvai, pasirinkimui ir prasmingam veikimui. Tokia kaita leidžia ugdymosi aplinkos sampratą perkelti iš materialių sąlygų lygmens į santykių, patirties ir ugdymo kokybės lygmenį.

Lietuvių mokslininkų darbuose taip pat akcentuojama ugdymosi aplinkos sampratos plėtra. Neifachas et al. (2022) ugdymosi aplinkos kaitą sieja su pedagoginių praktikų ir socialinių santykių transformacija, o Jucevičienė (2008) pabrėžia mokymosi galimybių kūrimą kaip esminę aplinkos funkciją. Tai rodo, kad Lietuvos edukologiniame diskurse ugdymosi aplinka vis aiškiau siejama su vaiko aktyvumu ir galimybe mokytis ne tik iš anksto pateikto turinio, bet ir iš paties ugdymosi proceso. Aplinka čia įgauna ugdymo galimybių sistemos pobūdį: svarbu ne tik tai, kas siūloma vaikui, bet ir tai, ką vaikas joje atranda, išbando ir paverčia savo patirtimi.

Atsižvelgiant į tai, ugdymosi aplinka dabartinėje edukologijoje apibrėžiama kaip aktyvus, nuolat kintantis ugdymo proceso elementas, kurio reikšmė atsiskleidžia per gebėjimą kurti prasmingas vaikų mokymosi patirtis. Tokia aplinkos samprata atskleidžia, kad jos transformacija yra ne pavienis pokytis, o nuoseklus perėjimas prie gilesnio, į vaiką orientuoto ugdymo supratimo. Šios sampratos turinys konkretizuojamas analizuojant ugdymosi aplinkos kokybės dimensijas ir jų tarpusavio sąveiką.

Ugdymosi aplinkos kokybės dimensijos ir jų sąveika. Moksliniuose tyrimuose ugdymosi aplinkos struktūra dažniausiai analizuojama išskiriant fizinę, socialinę, pedagoginę ir organizacinę dimensijas (Jucevičienė, 2008; OECD, 2017; Fullan, 2007). Šios dimensijos leidžia ugdymosi aplinką suvokti kaip integralią sistemą, kurioje visi elementai yra tarpusavyje susiję. Vis dėlto svarbu pabrėžti, kad toks išskyrimas yra analitinis, nes realioje ugdymo praktikoje šios dimensijos neveikia atskirai. Priešingai, jų vertė atsiskleidžia tik per tarpusavio sąveiką, todėl ugdymosi aplinkos kokybė negali būti redukuojama į vienos kurios nors dimensijos stiprumą.

Fizinė aplinka sudaro materialines sąlygas veiklai, tačiau jos ugdomoji vertė priklauso nuo pedagoginio įveiklinimo. Socialinė aplinka apima santykius, emocinį klimatą ir bendravimo kultūrą, kurie tiesiogiai veikia vaikų savijautą ir įsitraukimą. Pedagoginė dimensija apibrėžia ugdymo turinį, metodus ir veiklų organizavimą, o organizacinė dimensija apima lyderystę, strateginius sprendimus ir profesinį bendradarbiavimą. Toks dimensijų išskyrimas leidžia tiksliau pamatyti, kad ugdymosi aplinkos kokybė nėra vien estetiškos erdvės ar priemonių gausos klausimas. Ji tiesiogiai priklauso nuo to, ar vaikas toje aplinkoje jaučiasi saugus, ar joje vyksta prasminga sąveika, ar pedagoginės veiklos yra kryptingos ir ar instituciniu lygmeniu sudaromos sąlygos šiai kokybei nuosekliai palaikyti.

Šiuolaikiniai ugdymo kokybės vertinimo modeliai rodo, kad šių dimensijų analizė negali būti fragmentiška. ECERS (Harms et al., 2015) ir CLASS (Pianta et al., 2008) modeliai išskiria struktūrinius

ir procesinius kokybės rodiklius, pabrėždami, kad struktūriniai veiksniai sudaro tik prielaidas ugdymui, o realią kokybę lemia procesiniai aspektai – sąveika, emocinis klimatas ir vaikų įsitraukimas. Ši skirtis leidžia tiksliau suprasti, kodėl vien fizinės aplinkos gerinimas negarantuoja kokybiškesnio ugdymosi. Struktūriniai veiksniai yra būtini, tačiau jie tampa ugdymui reikšmingi tik tada, kai yra susiejami su kokybiška pedagogine sąveika ir vaikų patirtimi. Būtent todėl procesinei kokybei šiandien skiriama vis daugiau dėmesio, nes ji geriausiai atskleidžia, kaip aplinka „veikia“ kasdienėje ugdymo praktikoje.

Šios dimensijos veikia sinergiškai. Fizinė aplinka sudaro galimybes veiklai, tačiau be socialinės sąveikos ir pedagoginio kryptingumo šios galimybės gali likti neišnaudotos. Socialinė aplinka kuria emocinį saugumą, tačiau be turiningų pedagoginių veiklų ji neužtikrina ugdymosi gylį. Pedagoginė dimensija integruoja fizinius ir socialinius elementus į prasmingą ugdymo procesą, o organizacinė dimensija sudaro sąlygas šiai integracijai vykti nuosekliai ir kryptingai. Taigi šių dimensijų santykis nėra mechaninis. Jų dermė lemia, ar ugdymosi aplinka taps tik funkcionuojančia sistema, ar iš tiesų ugdymą erdve, kurioje vaiko patirtis yra prasminga, kryptinga ir skatinanti tolesnį ugdymąsi.

Tokia ugdymosi aplinkos dimensijų sąveika sudaro pagrindą analizuoti, kaip ši sistema kinta ir kokiomis kryptimis plėtojasi šiuolaikiniame ugdyme.

Ugdymosi aplinkos kaitos kryptys ir tendencijos. Ugdymosi aplinkos kaita glaudžiai susijusi su šiuolaikinėmis ugdymo tendencijomis, keičiančiomis pedagogo vaidmenį ir ugdymo organizavimo principus. Vis labiau įsitvirtina požiūris, kad pedagogas tampa ne žinių perteikėju, o ugdymosi aplinkos kūrėju ir mokymosi patirčių dizaineriu (Paniagua & Istance, 2018). Toks vaidmens pokytis rodo, kad ugdymosi aplinkos kaita negali būti atskirta nuo pedagoginės laikysenos kaitos. Kitaip tariant, aplinka kinta tiek, kiek kinta požiūris į vaiką, mokymąsi ir ugdymo proceso organizavimą.

Šiame kontekste ugdymosi aplinka apibūdinama kaip „trečiasis pedagogas“ (Malaguzzi, 1998), pabrėžiant jos aktyvų vaidmenį vaiko mokymesi. Aplinka ne tik sudaro sąlygas veiklai, bet ir kryptingai formuoja vaikų patirtis, skatindama jų iniciatyvumą, tyrinėjimą ir savarankišką mokymąsi. Ši samprata leidžia aplinką suvokti kaip aktyvų ugdymo elementą, kuris „kalba“ su vaiku per erdvę, objektus, santykius ir siūlomas veiklas. Tai reiškia, kad aplinkos kokybė priklauso ne tik nuo jos funkcionalumo, bet ir nuo to, kiek ji geba provokuoti vaiko mąstymą, veiklą ir refleksiją.

Kaita taip pat pasireiškia pereinant nuo standartizuotų ugdymo modelių prie lankstesnių, kontekstui jautrių ir vaikų patirtimis grindžiamų praktikų (Bonello et al., 2025). Didesnis dėmesys skiriamas vaikų emocinei gerovei, įsitraukimui ir individualiems mokymosi keliams (OECD, 2017). Šis poslinkis rodo, kad ugdymosi aplinkos kaita šiandien siejama ne tiek su vienodų standartų taikymu, kiek su gebėjimu kurti vaikui prasmingą, į jo poreikius ir iniciatyvas reaguojančią aplinką. Dėl to lankstumas,

atvirumas pasirinkimui ir galimybė diferencijuoti patirtį tampa viena iš svarbiausių šiuolaikinės ugdymosi aplinkos požymių.

Svarbu pabrėžti, kad ugdymosi aplinkos kaita nėra savaiminis procesas. Ji reikalauja kryptingo planavimo, nuoseklių sprendimų ir aiškos strateginės krypties. Fullan (2007; 2016) teigia, kad švietimo pokyčiai vyksta tik tada, kai jie sistemingai palaikomi organizacijos lygmeniu, o Kotter (1996) akcentuoja vizijos ir lyderystės svarbą inicijuojant ir įgyvendinant pokyčius. Ugdymosi aplinkos kaita negali būti grindžiama vien individualia pedagogo iniciatyva – jai būtinas institucinis palaikymas, aiškūs susitarimai, bendradarbiavimas ir refleksyvi organizacinė kultūra.

Transformaciniai pokyčiai ankstyvajame ugdyme vyksta tada, kai pedagogai sąmoningai peržiūri savo nuostatas apie vaiką, mokymąsi ir aplinkos vaidmenį, pereidami nuo suaugusiojo kontroliuojamos aplinkos prie vaikų patirtimis ir iniciatyvomis grindžiamos ugdymosi erdvės (Slunjski, 2016). Būtent ši nuostatų kaita ir leidžia kalbėti apie gilesnę ugdymosi aplinkos transformaciją, nes ji keičia ne tik išorinį aplinkos pavaldumą, bet ir jos pedagoginę logiką.

Naujausios tarptautinės analizės rodo, kad inovacijos ugdyme vis dažniau siejamos su mokymosi aplinkos transformacija. OECD pabrėžia, kad inovatyvios ugdymosi aplinkos pasižymi lankstumu, vaikų pasirinkimo galimybėmis, įvairių mokymosi būdų integracija ir stipriu socialiniu-emociniu komponentu. Tokiose aplinkose mokymasis tampa patirtinis, personalizuotas ir orientuotas į aktyvų vaiko dalyvavimą. Todėl ugdymosi aplinkos kaita laikytina ne šalutiniu švietimo pokyčių reiškiniu, o viena iš pagrindinių šiuolaikinio ugdymo transformacijos formų.

Remiantis aptartomis teorinėmis prieigomis, galima išskirti pagrindines ugdymosi aplinkos kaitos kryptis, atspindinčias perėjimą nuo tradicinio prie šiuolaikinio, į vaiką orientuoto ugdymo modelio (žr. 3 lentelę). Siekiant sistemingai atskleisti šias kryptis, jos apibendrinamos lentelėje.

Lentelė nr. 3

Ugdymosi aplinkos kaitos kryptys ankstyvajame ugdyme (sudaryta autorės)

Kaitos kryptis	Autoriai / šaltiniai	Pagrindinės idėjos
Nuo fizinės aplinkos prie kompleksinės ugdymosi aplinkos sampratos	Jucevičienė (2013); Bronfenbrenner (1979)	Ugdymosi aplinka suvokiama kaip tarpusavyje susijusių veiksnių sistema (fiziniai, socialiniai, kultūriniai, pedagoginiai aspektai), daranti tiesioginę įtaką vaiko raidai.
Nuo mokytojo kontroliuojamos aplinkos prie vaiko patirtimi grindžiamos aplinkos	Vygotsky (1978); Paniagua & Istance (2018)	Vaikas laikomas aktyviu ugdymosi dalyviu, o aplinka kuriama atsižvelgiant į jo patirtis, interesus ir iniciatyvas.

Nuo struktūrinių sąlygų prie procesinės ugdymo kokybės	OECD (2017); Harms et al. (2015); Pianta et al. (2008)	Akcentuojama ne tik fizinė aplinka, bet ir sąveikų kokybė, emocinis klimatas, pedagogo ir vaiko santykiai.
Nuo statinės prie lanksčios ir transformuojamos aplinkos	OECD (2020; 2023)	Ugdymosi aplinka turi būti dinamiška, lengvai pritaikoma skirtingiems mokymosi scenarijams, skatinanti tyrinėjimą ir pasirinkimą.
Nuo izoliuotos aplinkos prie atviros (miesto, gamtos) aplinkos	Bronfenbrenner (1979); Wilson (1996)	Mokymasis vyksta ne tik grupėje – integruojamos miesto, gamtinės, kultūrinės erdvės kaip pilnavertės ugdymosi aplinkos.
Nuo pasyvaus vaiko prie aktyvaus, iniciatyvaus dalyvio (agentiškumo)	Chapman & O’Gorman (2022); OECD (2017)	Vaikai skatinami veikti, kurti, išreikšti nuomonę, dalyvauti sprendimuose – ugdomas jų agentiškumas.
Nuo vieno mokymosi būdo prie multimodalinio (įvairių raiškos formų)	Eisner (2005); Paniagua & Istance (2018)	Mokymasis vyksta per skirtingas „kalbas“ – meną, judesį, kalbą, patirtį; svarbi įvairių mokymosi būdų integracija.
Nuo tradicinio ugdymo prie transformuojančio (tvarumo kontekste)	Chapman & O’Gorman (2022); UNESCO (2017)	Ugdymosi aplinka orientuojama į tvarumą, globalų pilietiškumą, vertybių formavimą ir pasaulio suvokimo plėtrą.
Nuo saugumo kaip kontrolės prie saugumo kaip santykio	Braslauskienė & Ramanauskienė (2023)	Saugumas grindžiamas emociniu ryšiu, pasitikėjimu, pagarba, o ne tik taisyklėmis ir kontrole.
Nuo individualaus mokytojo veikimo prie bendruomeninio ir lyderystės grįsto pokyčio	Hargreaves & Fullan (2019); Heikka (2013); Day (2016)	Pokyčiai vyksta per pasidalytą lyderystę, bendradarbiavimą ir organizacijos kultūros kaitą.

Ugdymosi aplinkos kaitos tendencijos rodo, kad šiuolaikinė ikimokyklinio ugdymo įstaiga tampa vis mažiau uždara ir vis labiau tinklinė: ji jungia grupės, lauko, bendruomenės, kultūros, gamtos ir skaitmeninius kontekstus. Dėl to kaitos kryptingumas priklauso nuo gebėjimo šiuos kontekstus sujungti į prasmingą vaiko patirties visumą, o ne nuo pavienių inovacijų skaičiaus.

Lentelėje pateiktos kryptys atskleidžia pagrindines ugdymosi aplinkos kaitos tendencijas šiuolaikiniame ikimokykliniame ugdyme. Ugdymosi aplinkos kaita apima ne tik fizinių erdvių atnaujinimą, bet ir pedagoginių nuostatų, socialinių santykių bei ugdymo turinio transformaciją. Analizuojant šias kryptis ryškėja perėjimas nuo kontrolės ir standartizacijos link lankstumo,

individualizavimo ir vaiko patirtimi grindžiamo ugdymo, atspindinčio platesnę ugdymo paradigmos kaitą.

Išskirtos ugdymosi aplinkos kaitos kryptys atskleidžia, kad aplinka vis dažniau suprantama kaip dinamiška, lanksti ir sąmoningai kuriama ugdymo proceso dalis. Ji ne tik sudaro sąlygas mokymuisi, bet ir aktyviai ją formuoja. Tačiau ši kaita nėra savaiminė – ji reikalauja kryptingų sprendimų, nuoseklaus planavimo ir aiškos pedagoginės bei organizacinės vizijos. Todėl ugdymosi aplinkos transformacija neišvengiamai siejasi su kryptingu pokyčių valdymu švietimo organizacijoje. Tai sudaro prielaidas tolesnei analizei, nagrinėjant ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumą, jo prielaidas ir įgyvendinimo ypatumus ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

Ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumas švietimo organizacijose

Ugdymosi aplinkos kaita šiuolaikinėse švietimo organizacijose vis dažniau analizuojama ne kaip pavienių pokyčių visuma, bet kaip sistemiškai organizuojamas, kryptingas ir strategiškai valdomas procesas. Toks požiūris atspindi dabartinę edukologijos ir organizacijų vadybos paradigmą, kurioje pokyčiai suprantami kaip nuoseklus, kompleksinis ir daugiapakopis reiškiny, apimantis tiek struktūrinius, tiek kultūrinius bei pedagoginius aspektus (Fullan, 2001). Šiame kontekste pabrėžiama, kad organizacijos gebėjimas mokytis iš savo patirties ir reflektuoti veiklą tampa esminiu veiksnium, leidžiančiu užtikrinti tvarius pokyčius (Senge et al., 2008).

Empiriniai švietimo ir organizacijų tyrimai rodo, kad pokyčių kryptingumas glaudžiai siejamas su organizacijos gebėjimu planuoti ir valdyti pokyčius, užtikrinant jų nuoseklų įgyvendinimą (Fullan, 2007; Leithwood et al., 2006; Kotter, 1996). Pokyčių valdymo teorijoje pabrėžiama, kad kryptingas planavimas padeda išvengti fragmentiškų sprendimų ir sudaro prielaidas nuosekliam organizacijos vystymuisi (Sakalas et al., 2016). Tokiu būdu kryptingumas tampa ne tik veiklos organizavimo principu, bet ir strateginiu orientyru, leidžiančiu organizacijai nuosekliai siekti ugdymo kokybės gerinimo. Atsižvelgiant į tai, siekiant giliau suprasti nagrinėjamą reiškinį, toliau aptariama ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumo samprata ir jos struktūriniai aspektai.

Ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumo samprata ir struktūra. Ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumas susijęs su organizacijos gebėjimu aiškiai apibrėžti veiklos tikslus, pasirinkti adekvačias jų įgyvendinimo strategijas ir užtikrinti nuoseklų jų realizavimą praktikoje (Kotter, 1996; Fullan, 2007). Kryptingumas leidžia organizacijai suderinti strateginius sprendimus, pedagogines praktikas ir ugdymosi aplinkos kaitą į nuoseklią ugdymo kokybės sistemą.

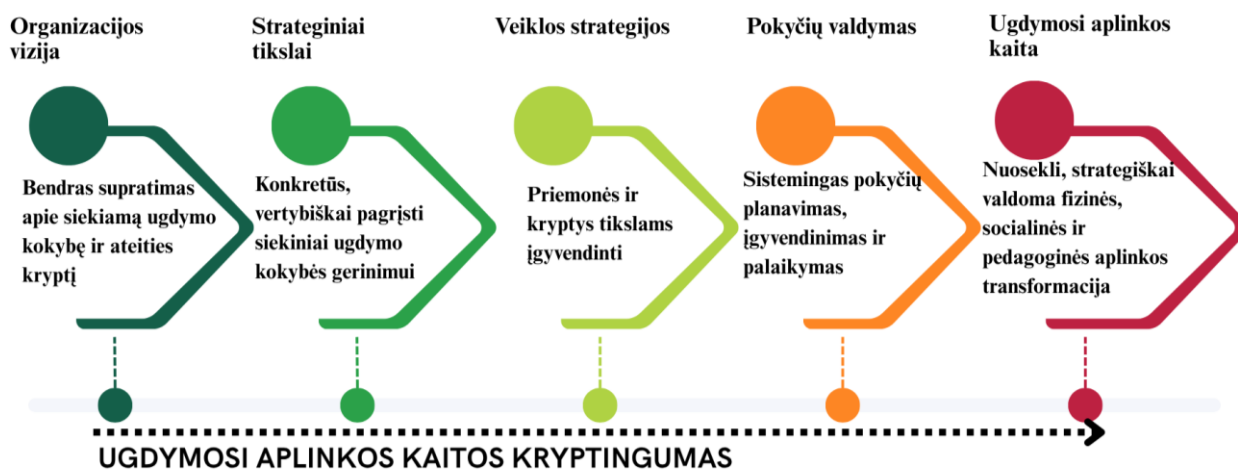
Atkreiptinas dėmesys, kad pokyčių efektyvumas siejamas ne tik su jų mastu ar intensyvumu, bet pirmiausia su jų kryptingumu, kuris grindžiamas organizacijos vertybinėmis nuostatomis,

bendruomenės susitarimais ir refleksyvia praktika (Hargreaves & Fullan, 2019). Tokiu būdu kryptingumas gali būti aiškinamas kaip integruojantis veiksnys, leidžiantis organizacijai išlaikyti nuoseklumą ir kryptį nuolat kintančioje švietimo aplinkoje.

Ikimokyklinio ugdymo kontekste ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumas įgauna ypatingą reikšmę, nes ugdymosi aplinka tiesiogiai veikia vaiko patirtį, emocinę gerovę, socialinius santykius ir mokymosi procesus (Bronfenbrenner, 1979; Pianta et al., 2008). Be to, ugdymo įstaigose kryptingumas siejamas su vadybiniais sprendimais ir organizacijos gebėjimu sistemingai planuoti bei įgyvendinti ugdymo procesų kaitą (Braslauskienė & Norvilienė, 2021). Atsižvelgiant į tai, ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumas gali būti apibrėžiamas kaip daugialypis procesas, apimantis strateginius sprendimus, pedagoginių praktikų transformaciją ir organizacinės kultūros pokyčius. Ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumas švietimo organizacijoje grindžiamas nuosekliu ryšiu tarp vizijos, strateginių tikslų, veiklos planavimo ir pokyčių valdymo procesų (žr. 3 pav.).

Pav. nr. 3

Ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumo struktūra (sudaryta autorės remiantis Senge (2006), Sakalas ir kt. (2016))



Paveiksle pateikta ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumo struktūra atskleidžia nuoseklų ryšį tarp strateginių organizacijos lygmenų ir ugdymosi aplinkos transformacijos. Schema rodo, kad ugdymosi aplinkos kaita nėra atsitiktinis ar pavieniais sprendimais grindžiamas procesas – ji kyla iš aukščiausio organizacijos lygmens susitarimų ir nuosekliai plėtojama per tarpusavyje susijusius veiklos etapus.

Pirmiausia išskiriama organizacijos vizija, kuri apibrėžia bendrą supratimą apie siekiamą ugdymo kokybę ir ateities kryptį. Vizija veikia kaip orientyras, suteikiantis prasmę visiems tolesniems

sprendimams ir užtikrinantis jų kryptingumą. Remiantis šia vizija formuluojami strateginiai tikslai, kurie konkretizuoja siekiamus pokyčius ir leidžia juos paversti aiškiais, vertybiškai pagrįstais siekiniais.

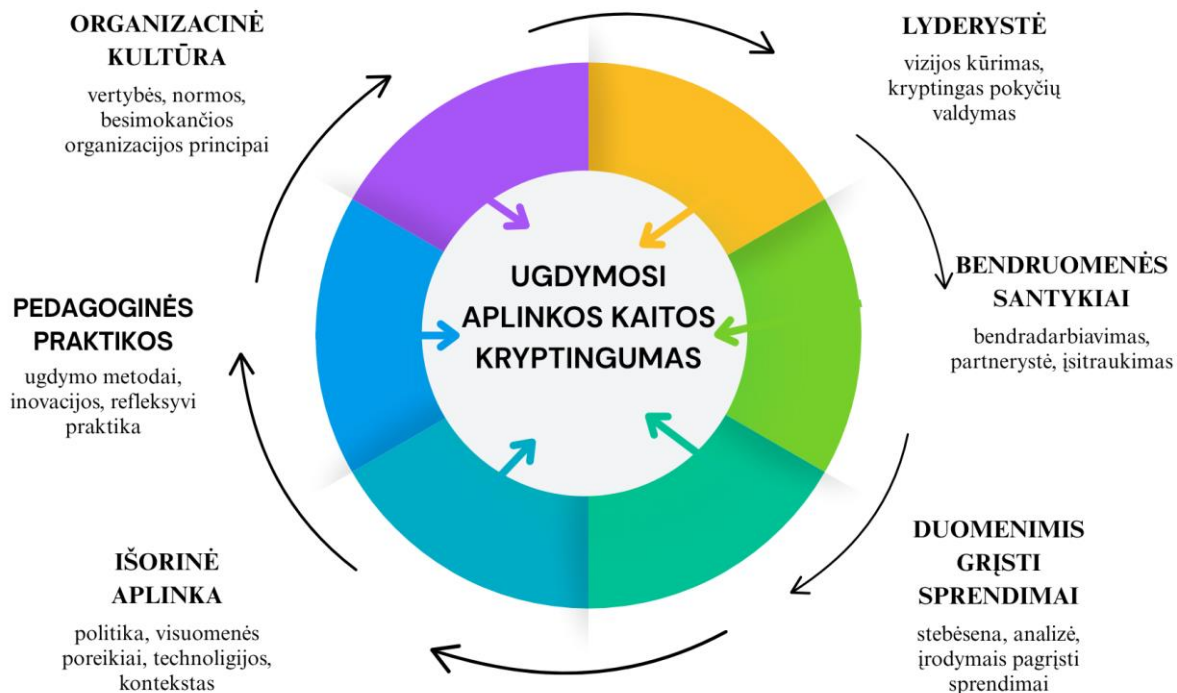
Toliau išryškėja veiklos strategijų lygmuo, kuriame numatomos konkrečios priemonės ir kryptys išsikeltiems tikslams įgyvendinti. Šiame etape svarbus tampa pedagoginių sprendimų, ugdymo organizavimo formų ir aplinkos kūrimo būdų pasirinkimas. Tačiau vien strateginių sprendimų nepakanka – būtinas sistemingas pokyčių valdymas, apimantis planavimą, įgyvendinimą ir nuolatinį reflektavimą. Tik šių procesų sąveikoje atsiskleidžia kryptinga ugdymosi aplinkos kaita, suprantama kaip strategiškai valdoma fizinės, socialinės ir pedagoginės aplinkos transformacija. Tokia kaita grindžiama ne pavieniais pokyčiais, bet nuosekliu, organizacijos mastu koordinuojamu veikimu, orientuotu į ugdymo kokybės gerinimą. Taigi pateikta struktūra leidžia suprasti, kad ugdymosi aplinkos kaita neatsiejama nuo organizacijos strateginio valdymo ir lyderystės procesų, todėl jos kryptingumas tampa esmine sąlyga siekiant tvaraus ugdymo kokybės pokyčio.

Ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumą lemiantys veiksniai. Ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumas švietimo organizacijose nėra atsitiktinis ar savaiminis reiškinys – jį lemia kompleksinė tarpusavyje susijusių veiksmų sistema, apimanti tiek vidinius organizacijos procesus, tiek išorinės aplinkos poveikį. Mokslinėje literatūroje pabrėžiama, kad kryptingi ir tvarūs pokyčiai priklauso nuo organizacijos gebėjimo derinti strateginius tikslus, vertybines nuostatas ir kasdienę praktiką į nuoseklų pokyčių įgyvendinimo procesą (Fullan, 2007; Hargreaves & Fullan, 2019).

Ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumą lemia tarpusavyje susijusių veiksmų visuma, apimanti lyderystę, organizacinę kultūrą, bendruomenės santykius, pedagogines praktikas, duomenimis grįstus sprendimus ir išorinę aplinką (žr. 4 pav.).

Pav. nr. 4

Ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumą lemiantys veiksniai (sudaryta autorės, remiantis Fullan (2007), Hargreaves ir Fullan (2019) bei Baršauskiene ir kt. (2010))



4 paveiksle pateikta ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumą lemiančių veiksnių sistema atskleidžia šių veiksnių tarpusavio sąveiką. Ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumas nėra nulemtas vieno veiksnio – jį formuoja kompleksinė, tarpusavyje susijusių elementų visuma. Visi šie veiksniai veikia kaip vientisa sistema, sudaranti prielaidas kryptingai, nuosekliai ir tvariai ugdymosi aplinkos kaitai.

Vienu svarbiausių veiksnių laikoma lyderystė, kuri telkia bendruomenę, inicijuoja pokyčius ir užtikrina jų kryptingumą. Lyderystė siejama su gebėjimu formuoti viziją, mobilizuoti organizacijos narius ir sudaryti sąlygas kryptingam ugdymosi aplinkos tobulinimui. Besimokančios organizacijos požiūriu pabrėžiama, kad bendrai kuriama ir bendruomenės priimta vizija sudaro prielaidas nuosekliai pokyčių planavimui ir įgyvendinimui (Senge et al., 2008). Reikšmingą vaidmenį atlieka ir transformacinės bei pasidalytos lyderystės modeliai, kurie pabrėžia vadovų gebėjimą telkti bendruomenę, skatinti įsitraukimą ir sudaryti sąlygas bendram sprendimų priėmimui (Leithwood et al., 2006; Gronn, 2002). Tokia lyderystė leidžia užtikrinti, kad pokyčiai būtų ne tik inicijuojami, bet ir nuosekliai įgyvendinami visos organizacijos mastu.

Šiame kontekste ypatingą reikšmę įgauna organizacijos narių tarpusavio santykiai ir komunikacija. Bendruomenės santykiai, grindžiami pasitikėjimu, bendradarbiavimu ir įsitraukimu, kuria palankią terpę pokyčiams įgyvendinti. Tyrimai rodo, kad konstruktyvūs santykiai ir bendradarbiavimo kultūra sudaro prielaidas efektyviam pokyčių įgyvendinimui, nes būtent per socialinius tinklus

organizacijoje vyksta informacijos sklaida, idėjų mainai ir kolektyvinis sprendimų priėmimas (Daly, 2010). Tokiu būdu pokyčiai tampa ne individualia iniciatyva, o bendru organizacijos siekiu.

Svarbiu veiksmu laikoma ir organizacinė kultūra, apimanti vertybes, normas bei bendruomenės narių tarpusavio sąveiką. Ji gali veikti kaip pokyčius skatinantis arba juos ribojantis veiksnys, priklausomai nuo to, kiek organizacijoje palaikoma refleksija, dialogas ir nuolatinis mokymasis. Besimokančios organizacijos požiūriu pabrėžiama, kad gebėjimas mokytis iš patirties ir kolektyviai reflektuoti veiklą sudaro prielaidas kryptingiems ir tvariems pokyčiams (Senge et al., 2008).

Ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumą reikšmingai veikia ir pedagoginės praktikos, kurios atspindi organizacijos požiūrį į ugdymą. Šiuolaikinėje edukologijoje vis labiau akcentuojamas perėjimas prie vaiką į centrą iškeliančių ugdymo modelių, kuriuose svarbiausi tampa vaiko patirtis, iniciatyvumas ir aktyvus dalyvavimas (Paniagua & Istance, 2018). Tokia transformacija siejama ne tik su metodų kaita, bet ir su kryptingu ugdymosi aplinkos modeliavimu, sudarančiu sąlygas vaikų patirtiniam ir prasmingam mokymuisi.

Ne mažiau svarbus yra duomenimis grįstas sprendimų priėmimas, leidžiantis objektyviai vertinti organizacijos veiklą ir priimti pagrįstus sprendimus (OECD, 2017). Duomenų rinkimas, analizė ir interpretavimas sudaro prielaidas nuolatiniam ugdymo proceso tobulinimui ir kryptingų sprendimų priėmimui.

Kryptingumą taip pat stiprina organizacijos gebėjimas sistemingai valdyti pokyčius, planuoti jų eigą ir numatyti galimus iššūkius. Pokyčių valdymo teorijoje akcentuojama, kad aiški pokyčių struktūra ir nuoseklūs etapai padeda organizacijai užtikrinti veiklos stabilumą ir pokyčių efektyvumą (Sakalas et al., 2016).

Ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumą veikia ir išorinė aplinka, veikianti kaip kontekstinis veiksnys ir daranti įtaką organizacijos sprendimams bei ugdymo kryptims. Švietimo politika, teisinis reguliavimas, socialiniai ir kultūriniai pokyčiai bei visuomenės lūkesčiai formuoja sąlygas, kuriose vyksta ugdymosi aplinkos kaita (European Commission, 2020). Šių veiksnių tarpusavio sąveika leidžia ugdymosi aplinkos kaitą suvokti kaip sisteminių procesų, kuriame kryptingumas atsiskleidžia per nuosekliai derinamus sprendimus, bendruomenės įsitraukimą ir reflektuotą organizacijos veiklą.

Šiame darbe kryptingumas empiriškai atpažįstamas pagal kelis požymius: ar pokyčiai siejami su įstaigos vizija; ar jų poreikis grindžiamas vaikų patirtimis ir duomenimis; ar sprendimai priimami bendruomenėje; ar numatomas atsakomybių pasiskirstymas; ar pokyčiai reflektuojami ir įtvirtinami kasdienėje praktikoje. Tokie požymiai leidžia teorinę kryptingumo sampratą paversti tyrimo analizės kategorijomis.

Ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumo raiška ir įgyvendinimas. Ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumas švietimo organizacijose atsiskleidžia praktinėje veikloje – ugdymo organizavimo, aplinkos kūrimo ir pedagoginių sprendimų priėmimo procesuose. Todėl kryptingumo raiška gali būti suprantama kaip konkretūs organizacijos veiksmai, leidžiantys įgyvendinti strateginius tikslus kasdienėje praktikoje (Fullan, 2007).

Organizacinio mokymosi požiūriu kryptingas pokyčių įgyvendinimas grindžiamas nuolatine veiklos refleksija, patirties analizavimu ir tuo pagrindu priimamais sprendimais. Šiame procese pokyčiai įgyja cikliškumo bruožų – planavimas, įgyvendinimas ir refleksija tampa tarpusavyje susijusiais etapais, sudarančiais prielaidas nuosekliai ir tvariai ugdymosi aplinkos kaitai, orientuotai į kokybės gerinimą (Senge et al., 2008).

Kryptingumo raiška ypač aiškiai atsiskleidžia per ugdymosi aplinkos dimensijas. Fiziniu lygmeniu ji pasireiškia erdvių kūrimu, pritaikytu vaikų poreikiams ir skatinančiu aktyvų pažinimą. Socialiniu lygmeniu kryptingumas siejasi su saugios ir palaikančios aplinkos kūrimu, stiprinančiu vaikų emocinę gerovę ir bendravimą. Pedagoginiu lygmeniu jis atsiskleidžia per ugdymo turinio ir metodų pasirinkimą, orientuotą į vaikų patirtį ir aktyvų dalyvavimą (Bronfenbrenner, 1979; Pianta et al., 2008).

Šiuolaikinėse ugdymo teorijose pabrėžiama, kad pedagogai veikia kaip ugdymosi aplinkų kūrėjai, gebantys modeliuoti prasmingas mokymosi situacijas ir skatinti vaikų įsitraukimą (Paniagua & Istance, 2018). Tokia prieiga leidžia kryptingumą suprasti kaip sąmoningą pedagoginį veikimą.

Teorinės įžvalgos rodo, kad kryptingai ugdymosi aplinkos kaitai būtinas strateginių sprendimų, vadybinių procesų ir kasdienės pedagoginės praktikos suderinimas. Mokslinėje literatūroje akcentuojama, kad sisteminis valdymas ir koordinuoti sprendimai yra esminės sąlygos efektyviai organizacijos veiklai (Braslauskienė & Norvilienė, 2021).

Kryptingumo įgyvendinimas taip pat neatsiejamas nuo bendruomenės sąveikos. Organizaciniai santykiai, komunikacija ir pasitikėjimas sudaro prielaidas pokyčius įgyvendinti prasmingai ir tvariai (Baršauskienė et al., 2010). Todėl kryptingas ugdymosi aplinkos kaitos įgyvendinimas priklauso ne tik nuo pavienių sprendimų, bet ir nuo organizacijos gebėjimo palaikyti refleksiją, bendradarbiavimu ir pasitikėjimu grįstą veikimo kultūrą. Toks požiūris leidžia kelti klausimą, kokie organizaciniai sprendimai sudaro prielaidas šiam kryptingumui įgyvendinti praktikoje.

Organizaciniai sprendimai ugdymosi aplinkos kaitoje

Ugdymosi aplinkos kaita ikimokyklinio ugdymo įstaigoje nėra savaiminis ar atsitiktinis procesas. Jai būtini kryptingi organizaciniai sprendimai, padedantys suderinti strateginius siekius, kasdienę pedagoginę praktiką ir bendruomenės dalyvavimą įgyvendinant pokyčius. Mokslinėje

literatūroje pabrėžiama, kad švietimo pokyčiai paprastai vyksta sudėtingoje organizacinėje aplinkoje, todėl jų sėkmė priklauso ne tik nuo sprendimo keistis, bet ir nuo organizacijos gebėjimo planuoti, telkti žmones, reflektuoti savo veiklą ir nuosekliai palaikyti pasirinktą kryptį (Fullan, 2007; Kotter, 1996). Ši nuostata ypač svarbi kalbant apie ugdymosi aplinkos kaitą, nes ankstyvajame ugdyme pokytis paprastai apima ne vien fizinę erdvę, bet ir ugdymo organizavimo būdus, profesinius santykius, atsakomybių pasiskirstymą bei pedagoginių sprendimų kokybę.

Šiuolaikiniai ankstyvojo ugdymo tyrimai rodo, kad ugdymo kokybė vis labiau siejama ne tik su struktūriniais rodikliais, bet ir su procesiniais aspektais, tokiais kaip pedagogo ir vaiko sąveika, profesinis bendradarbiavimas, darbo klimatas ir pedagoginio tobulėjimo organizavimas (OECD, 2018). Tai reiškia, kad organizaciniai sprendimai ugdymosi aplinkos kaitos procese turi būti suprantami plačiau nei vien vadybinės ar administracinės priemonės. Jie tampa mechanizmu, per kurį organizacija kuria sąlygas kokybiškam ugdymui, stiprina bendrą kryptį ir paverčia pokytį realia kasdienės praktikos dalimi. Tačiau organizacinių sprendimų įgyvendinimas praktikoje priklauso nuo organizacijos kultūros, bendruomenės įsitraukimo, turimų išteklių ir gebėjimo palaikyti nuoseklų pokyčių procesą.

Pokyčių prielaidos ir kliūtys ugdymo institucijoje. Pokyčių procesai ugdymo institucijoje dažnai susiduria su įvairiomis kliūtimis, kurios apsunkina nuoseklų jų įgyvendinimą. Fullan (2007) pabrėžia, kad švietimo pokyčiai yra ilgalaikiai ir kompleksiniai, todėl organizacijai būtina ne tik inicijuoti pokytį, bet ir išmokti veikti nuolatinio prisitaikymo sąlygomis. Panašiai Kotter (1996) teigia, kad pokyčiai tampa veiksmingi tik tada, kai jiems suteikiama aiški kryptis ir jie nuosekliai planuojami. Tuo tarpu Zakarevičius (2006) išskiria ekonomines, vadybines ir socialines-psichologines kliūtis, kurios gali stabdyti organizacijos kaitą: sustabarėjusią struktūrą, netinkamą vadovavimo stilių, nepakankamą darbuotojų pasirengimą ar nepalankią organizacinę atmosferą.

Ankstyvojo ugdymo kontekste šios kliūtys įgauna dar konkretesnę pavidalą. Tyrimai rodo, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigose pedagoginė lyderystė dažnai įgyvendinama daugiaprofesinėse komandose, kuriose mokytojų, vadovų ir kitų specialistų vaidmenys ne visada būna pakankamai aiškiai apibrėžti (Heikka et al., 2021). Nors ankstyvojo ugdymo mokytojai turi pedagoginę atsakomybę už planavimą, įgyvendinimą ir vertinimą, praktikoje jiems gali stigti autoriteto, paramos ar aiškaus vaidmens lyderystės procese (Heikka et al., 2021). Dėl to ugdymosi aplinkos kaita gali strigti ne todėl, kad trūksta gerų idėjų, bet todėl, kad organizacijoje nėra pakankamai tvirtų sąlygų joms įgyvendinti.

Todėl pokyčių prielaidos turi būti siejamos ne tik su išoriniais reikalavimais ar inovacijų poreikiu, bet ir su organizacijos pasirengimu keistis. Tai reiškia gebėjimą atpažinti kliūtis, įvardyti jų priežastis ir pasirinkti tokius organizacinius sprendimus, kurie mažintų pasipriešinimą, stiprintų bendrą

supratimą ir kurtų palankesnę kultūrą kaitai (Fullan, 2007; Zakarevičius, 2006). Būtent šie sprendimai tampa pagrindu kryptingai ugdymosi aplinkos kaitai organizacijoje.

Organizaciniai sprendimai kaip kryptingos ugdymosi aplinkos kaitos prielaidos.

Ugdymosi aplinkos kaita ikimokyklinio ugdymo įstaigoje nėra atsitiktinis ar spontaniškas procesas – ji grindžiama kryptingais organizaciniais sprendimais, kurie sudaro prielaidas nuosekliam pokyčių įgyvendinimui. Mokslinėje literatūroje pabrėžiama, kad aukštos kokybės ankstyvasis ugdymas yra glaudžiai susijęs ne tik su materialiniais aplinkos aspektais, bet ir su organizaciniais veiksniais, tokiais kaip veiklos planavimas, atsakomybių paskirstymas, pedagoginės veiklos koordinavimas ir refleksijos struktūros (OECD, 2018; Slot et al., 2015).

Veikimo principai ugdymosi aplinkos kaitos procese apima sistemingą veiklos organizavimą, kuriame svarbi ne tik vadovo iniciatyva, bet ir visos bendruomenės įsitraukimas. Tyrimai rodo, kad organizacijose, kuriose sprendimai priimami kolektyviai ir grindžiami bendrais susitarimais, pokyčiai vyksta sklandžiau ir yra labiau priimami darbuotojų (Harris, 2003). Tokiu būdu organizaciniai sprendimai tampa ne tik vadybiniu instrumentu, bet ir socialiniu procesu, stiprinančiu bendruomenės įsipareigojimą pokyčiams.

Svarbi organizacinių sprendimų dalis yra aiškus atsakomybių pasiskirstymas. Pasidalytosios lyderystės tyrimai rodo, kad atsakomybės delegavimas pedagogams sudaro prielaidas aktyvesniam jų įsitraukimui į ugdymo kokybės kūrimą ir kaitos procesus (Spillane et al., 2001). Tokiu būdu pedagogai tampa ne tik ugdymo vykdytojais, bet ir aktyviais organizacijos pokyčių dalyviais, galinčiais inicijuoti ir įgyvendinti naujas pedagogines praktikas.

Ne mažiau svarbus organizacinių sprendimų aspektas yra refleksijos ir grįžtamojo ryšio organizavimas. Švietimo diskurse išryškėja, kad nuoseklus pedagoginės veiklos reflektavimas leidžia ne tik vertinti ugdymo kokybę, bet ir identifikuoti tobulintinas sritis bei priimti pagrįstus sprendimus (Fonsén & Ukkonen-Mikkola, 2019). Refleksijos kultūra organizacijoje skatina mokymąsi, kritinį mąstymą ir nuolatinį tobulėjimą, o tai yra esminės sąlygos kryptingai ugdymosi aplinkos kaitai.

Valdymo procesai ugdymosi aplinkos kaitoje gali būti suprantami kaip sistemingas veiksmų rinkinys, apimantis atsakomybių paskirstymą, bendruomenės įtraukimą, refleksijos organizavimą ir pedagoginės veiklos koordinavimą. Šie sprendimai sudaro pagrindą nuosekliam ir tvariam ugdymosi aplinkos pokyčiui, grindžiamam organizacijos gebėjimu kryptingai veikti. Toks kryptingas veikimas neatsiejamas nuo strateginio valdymo ir planavimo, kurie padeda užtikrinti pokyčių nuoseklumą ir tęstinumą.

Strateginis valdymas ir planavimas ugdymosi aplinkos kaitoje. Strateginis valdymas laikomas vienu svarbiausių veiksnių, užtikrinančių kryptingą ugdymosi aplinkos kaitą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje. Teorijoje akcentuojama, kad organizacijos, turinčios aiškią viziją, tikslus ir nuoseklų veiklos planavimą, geba efektyviau įgyvendinti pokyčius ir išlaikyti jų tęstinumą (Fullan, 2007; Fonsén, 2013). Strateginis planavimas ankstyvajame ugdyme nėra tik formalus dokumentų rengimas – tai procesas, kuriame formuojama organizacijos kryptis, vertybės ir ugdymo filosofija. OECD (2018) pabrėžia, kad aukštos kokybės ankstyvojo ugdymo sistemos pasižymi aiškiai apibrėžtais kokybės kriterijais ir nuoseklia jų įgyvendinimo strategija. Tokiu būdu strateginis valdymas tampa priemone, leidžiančia suderinti organizacijos tikslus su kasdiene pedagogine praktika.

Svarbus strateginio valdymo aspektas yra duomenimis grįstas sprendimų priėmimas. Tyrimų analizė leidžia daryti prielaidą, kad organizacijos, kurios sistemingai analizuoja vaikų pasiekimus, pedagoginės veiklos kokybę ir bendruomenės poreikius, gali tiksliau planuoti pokyčius ir efektyviau juos įgyvendinti (OECD, 2018). Duomenų analizė leidžia ne tik įvertinti esamą situaciją, bet ir numatyti tolimesnes veiklos kryptis, taip užtikrinant nuoseklų organizacijos vystymąsi.

Strateginis valdymas taip pat siejamas su gebėjimu kurti bendrą organizacijos viziją ir telkti bendruomenę jos įgyvendinimui. Fonsén (2013) pabrėžia, kad pedagoginė lyderystė ankstyvajame ugdyme neatsiejama nuo strateginio mąstymo, kuris padeda susieti ilgalaikius tikslus su kasdieniais sprendimais. Tokiu būdu strateginis valdymas tampa ne tik administracine funkcija, bet ir pedagoginės veiklos krypties formavimo procesu.

Strateginis valdymas glaudžiai susijęs su organizacijos gebėjimu mokytis ir prisitaikyti. Fullan (2007) teigia, kad sėkmingos švietimo organizacijos pasižymi nuolatinio mokymusi, refleksija ir gebėjimu reaguoti į kintančius organizacijos ir ugdymo poreikius. Tai reiškia, kad strateginis planavimas turi būti lankstus, leidžiantis koreguoti veiklą atsižvelgiant į besikeičiančią situaciją.

Kryptingas veiklos planavimas sudaro prielaidas organizacijai remtis duomenimis, telkti bendruomenę bendriems tikslams ir nuosekliai įgyvendinti ugdymosi aplinkos kaitą. Tai leidžia kaitą plėtoti kaip ilgalaikį ir nuoseklų procesą, o ne pavienes iniciatyvas. Strateginių nuostatų įgyvendinimas glaudžiai susijęs su bendruomenės įsitraukimu, profesiniu mokymusi ir komunikacijos kokybe organizacijoje.

Bendruomenės įtraukimas, profesinis mokymasis ir komunikacija ugdymosi aplinkos kaitoje. Ugdymosi aplinkos kaita ikimokyklinio ugdymo įstaigoje yra neatsiejama nuo bendruomenės įsitraukimo, profesinio mokymosi ir efektyvios komunikacijos. Mokslinėje literatūroje pabrėžiama, kad aukštos kokybės ankstyvasis ugdymas grindžiamas ne tik pedagogų kompetencija, bet ir

bendradarbiavimu tarp įvairių bendruomenės narių – pedagogų, vadovų, tėvų ir kitų socialinių partnerių (OECD, 2018; Urban et al., 2012). Toks požiūris leidžia ugdymosi aplinką suvokti kaip kolektyviai kuriamą procesą, kuriame dalyvauja skirtingi veikėjai, prisidedantys prie bendros ugdymo kokybės.

Bendruomenės įtraukimas laikomas svarbia sąlyga siekiant tvarių pokyčių. Mokslinių tyrimų analizė atskleidžia, kad organizacijose, kuriose aktyviai dalyvauja ne tik tėvai, bet ir visa ugdymo bendruomenė – pedagogai, vadovai bei socialiniai partneriai – ugdymo procesas tampa nuoseklesnis ir labiau atliepiantis vaikų poreikius (Sheridan et al., 2009). Bendradarbiavimas su šeima leidžia geriau suprasti vaikų patirtis, stiprina pasitikėjimą organizacija ir sudaro prielaidas kurti nuoseklią ugdymosi aplinką (Epstein, 2011). Tačiau svarbu pabrėžti, kad bendruomenės įtraukimas yra ne tik individualių iniciatyvų rezultatas, bet ir organizacinių sprendimų išraiška – jis priklauso nuo to, kaip institucija kuria bendradarbiavimo kultūrą ir įtraukia skirtingus dalyvius į ugdymo procesą (Douglass, 2011).

Profesinis mokymasis taip pat yra esminė ugdymosi aplinkos kaitos dalis. Mokslinėje literatūroje pabrėžiama, kad pedagogų profesinis tobulėjimas yra vienas svarbiausių veiksnių, lemiančių ugdymo kokybę (OECD, 2018; Slot et al., 2015). Ankstyvojo ugdymo tyrimuose išryškėja, kad aukštos kokybės ugdymosi aplinka pirmiausia siejama su procesiniais ugdymo aspektais – pedagogo ir vaiko sąveika, jautrumu vaikui bei gebėjimu kurti prasmingas ugdymosi situacijas (Slot et al., 2015; Sylva et al., 2010). Šie aspektai atsispindi ir tarptautiniuose kokybės vertinimo instrumentuose, tokiuose kaip CLASS ir ECERS, kurie išryškina pedagoginės sąveikos, emocinio klimato ir ugdymosi aplinkos organizavimo svarbą. Nuolatinis mokymasis, refleksija ir bendradarbiavimas leidžia pedagogams plėtoti šias kompetencijas, taikyti naujus ugdymo metodus ir geriau reaguoti į vaikų poreikius.

Šiame kontekste profesinis mokymasis gali būti suprantamas ne tik kaip individualus kompetencijų tobulinimas, bet ir kaip platesnis organizacinis procesas, tiesiogiai susijęs su ugdymosi aplinkos kūrimu ir kaita. OECD (2018) analizė atskleidžia, kad ugdymo kokybė labiau priklauso ne nuo formalių struktūrinių veiksnių, bet nuo pedagogų kompetencijų, jų sąveikos su vaikais ir gebėjimo reflektuoti savo veiklą. Panašiai Fonsén ir Ukkonen-Mikkola (2019) pabrėžia, kad ankstyvojo ugdymo įstaigose profesinis mokymasis yra glaudžiai susijęs su pedagoginės veiklos refleksija ir kolegialiu mokymusi, kuris sudaro prielaidas kryptingai tobulinti ugdymosi aplinką. Todėl profesinis tobulėjimas turėtų būti suprantamas kaip nuolatinis, refleksija ir bendradarbiavimu grindžiamas procesas, leidžiantis pedagogams ne tik plėtoti savo kompetencijas, bet ir kryptingai keisti ugdymosi aplinką, reaguojant į vaikų poreikius.

Ne mažiau svarbus yra komunikacijos vaidmuo ugdymosi aplinkos kaitoje. Mokslinių šaltinių analizė leidžia teigti, kad efektyvi komunikacija užtikrina ne tik informacijos sklaidą, bet ir bendrą

susitarimų kūrimą, veiksmų koordinavimą bei pasipriešinimo pokyčiams mažinimą. Fullan (2007) pabrėžia, kad nuosekli ir atvira komunikacija stiprina pasitikėjimą tarp bendruomenės narių, o Kotter (1996) akcentuoja, kad aiškus pokyčių tikslų ir vizijos komunikavimas yra viena svarbiausių sėkmingo pokyčių įgyvendinimo sąlygų.

Komunikacija taip pat yra svarbi kuriant bendrą organizacijos supratimą apie ugdymosi aplinkos kaitos tikslus ir kryptį. Kai bendruomenės nariai aiškiai suvokia pokyčių prasmę, tikslus ir numatomus rezultatus, didėja jų įsitraukimas ir atsakomybės už bendrus sprendimus jausmas. Spillane (2006) pabrėžia, kad organizacijoje komunikacija vyksta per sąveikų tinklą, kuriame dalijamasi informacija, patirtimi ir sprendimais, o tai sudaro prielaidas kolektyviniam veikimui. Panašiai Daly (2010) pažymi, kad pokyčių įgyvendinimas švietimo organizacijose priklauso nuo ryšių tarp bendruomenės narių stiprumo ir komunikacijos intensyvumo.

Todėl komunikacija gali būti suprantama ne tik kaip informacijos perdavimas, bet ir kaip socialinis procesas, kuriame kuriamos bendros reikšmės ir stiprinamas bendruomenės įsitraukimas. Tai ypač svarbu ikimokyklinio ugdymo kontekste, kuriame ugdymo kokybė priklauso nuo nuoseklaus pedagogų, vadovų, tėvų ir kitų bendruomenės narių bendradarbiavimo.

Aptarti aspektai leidžia teigti, kad bendruomenės įtraukimas, profesinis mokymasis ir komunikacija yra esminiai veiksniai, užtikrinantys kryptingą ugdymosi aplinkos kaitą. Šie procesai sudaro prielaidas ne tik pokyčių inicijavimui, bet ir jų įgyvendinimui bei tęstinumui, nes stiprina organizacijos gebėjimą veikti kaip besimokančiai bendruomenei. Šiame kontekste išryškėja lyderystės reikšmė: ji koordinuoja minėtus procesus, formuoja organizacijos kryptį ir kuria sąlygas bendruomenės įsitraukimui, profesiniam mokymuisi bei efektyviai komunikacijai.

Naujausi tarptautiniai duomenys apie ankstyvojo ugdymo sektorių papildomai rodo, kad pedagogų profesinis mokymasis, vadovų palaikymas ir darbuotojų dalyvavimas sprendimų priėmime yra susiję su įstaigos gebėjimu palaikyti kokybiškas praktikas ir prisitaikyti prie kintančių iššūkių (OECD, 2025)². Todėl bendruomenės įtraukimas šiame darbe suprantamas ne kaip formali konsultacija, bet kaip realus dalyvavimas kuriant, įgyvendinant ir vertinant ugdymosi aplinkos kaitą.

Lyderystė kaip ugdymosi aplinkos kaitos veiksnys. Analizuojant mokslinius šaltinius galima teigti, kad organizacinių pokyčių sėkmė dažnai priklauso nuo vadovų taikomų lyderystės principų. Skirtingi vadovai, remdamiesi savo vertybėmis, profesine patirtimi ir asmeninėmis savybėmis, gali taikyti nevienodus lyderystės modelius, kurie daro poveikį organizacijos kultūrai, darbuotojų

² OECD. (2025). Results from TALIS Starting Strong 2024. OECD Publishing.
https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-starting-strong-2024_20af08c0-en.html

įsitraukimui ir pokyčių įgyvendinimo tempui. Švietimo vadybos tyrimuose dažniausiai aptariamos transformacinė, tvarioji ir pasidalytoji lyderystė, kurios skirtingai, bet tarpusavyje susijusiai paaiškina organizacijos kaitos procesus (Bass, 1997; Harris, 2003; Hargreaves & Fink, 2006; Spillane et al., 2001).

Tvarioji lyderystė siejama su ilgalaikių pokyčių kūrimu ir organizacijos gebėjimo mokytis stiprinimu. Pabrėžiama, kad ji negali būti orientuota vien į greitą rezultatą ar trumpalaikį proveržį, nes tokie pokyčiai dažnai neišsilaiko organizacijos praktikoje. Švietimo sistemoje pokyčius dažnai lengviau inicijuoti nei išlaikyti, todėl svarbu kurti sąlygas, leidžiančias pokyčiams tapti nuolatine organizacijos veiklos dalimi. Tvarioji lyderystė akcentuoja organizacijos gebėjimą išlaikyti pažangą, nuosekliai tobulinti ugdymo procesą ir telkti bendruomenę bendriems ilgalaikiams tikslams (Hargreaves & Fink, 2006). Tokia samprata siejasi su požiūriu į švietimo kaitą kaip nuolatinį mokymosi, prisitaikymo ir bendradarbiavimo procesą (Fullan, 2007).

Tvariosios lyderystės reikšmė ypač išryškėja ugdymosi aplinkos kaitos kontekste, kai pokyčiai suvokiami ne kaip vienkartinis projektas, bet kaip nuosekli organizacijos raidos kryptis. Ugdymosi aplinkos transformacija dažnai prasideda nuo naujų idėjų, metodų ar erdvių kūrimo, tačiau jų poveikis išlieka tik tada, kai šie pokyčiai įsitvirtina kasdienėje pedagoginėje praktikoje. Tokiu būdu lyderystė padeda užtikrinti, kad pokytis nepriklausytų vien nuo pavienių iniciatyvų, bet taptų organizacijos kultūros dalimi (Hargreaves & Fink, 2006).

Ne mažiau svarbi organizacinių pokyčių procese yra transformacinė lyderystė, siejama su vadovo gebėjimu įkvėpti organizacijos narius, stiprinti jų vidinę motyvaciją, skatinti profesinį augimą ir telkti žmones aukštesnių organizacijos tikslų siekimui (Bass, 1997). Ši lyderystės forma svarbi tuo, kad kuria ne tik išorinį pokyčio impulsą, bet ir vidinį darbuotojų įsipareigojimą. Darbuotojai skatinami ne tik vykdyti užduotis, bet ir suvokti pokyčio prasmę, reflektuoti savo veiklą bei aktyviai prisidėti prie organizacijos tobulinimo.

Transformacinė lyderystė taip pat siejama su gebėjimu keisti organizacijos narių požiūrį, vertybes ir veiklos būdus. Ji grindžiama vizijos perteikimu, pasitikėjimo stiprinimu ir darbuotojų įgalinimu veikti savarankiškai bei atsakingai. Šios lyderystės kontekste išskiriami pagrindiniai komponentai: įkvepiantis motyvavimas, intelektinė stimuliacija, individualizuotas dėmesys ir idealizuota įtaka, kurie kartu sudaro prielaidas gilesniam darbuotojų įsitraukimui ir organizacijos kultūros kaitai (Bass, 1997; Miniotaitė & Staškevičius, 2025). Transformacinė lyderystė tampa ypač reikšminga ugdymosi aplinkos kaitoje, nes tokia kaita reikalauja ne tik struktūrinių pokyčių, bet ir pedagoginio požiūrio transformacijos.

Šiuolaikinėje švietimo vadybos literatūroje pabrėžiama, kad vien vadovo iniciatyvos nepakanka, todėl vis daugiau dėmesio skiriama pasidalytosios lyderystės koncepcijai. Ji apibrėžiama kaip kolektyvinis procesas, kuriame lyderystė pasiskirsto tarp organizacijos narių ir yra grindžiama jų tarpusavio sąveika, bendradarbiavimu bei bendru problemų sprendimu (Spillane et al., 2001). Tokia lyderystė stiprina darbuotojų įsitraukimą, profesinį bendradarbiavimą ir organizacijos mokymąsi (Harris, 2003).

Pasidalytosios lyderystės principai ypač aktualūs ugdymo institucijose, kur ugdymo kokybė priklauso nuo pedagogų bendradarbiavimo ir bendruomenės įsitraukimo. Ankstyvojo ugdymo kontekste pedagoginė veikla dažnai grindžiama komandiniu darbu, todėl lyderystė natūraliai tampa kolektyviniu procesu. Pabrėžiama, kad pasidalytoji pedagoginė lyderystė apima bendrą vizijos kūrimą, atsakomybių pasidalijimą, pedagoginio tobulinimo organizavimą ir kryptingą organizacijos vystymą (Heikka et al., 2021).

Pedagoginės lyderystės samprata ankstyvajame ugdyme dar labiau išplečia pasidalytosios lyderystės idėją, nes akcentuoja atsakomybę už ugdymo kokybę kaip bendrą organizacijos narių veiklą. Pedagoginė lyderystė apima ugdymo turinio, pedagoginių procesų ir vaikų mokymosi kokybės kryptingą plėtojimą bei refleksiją, o jos įgyvendinimas siejamas su organizacijos kultūra, kontekstu, vadovo profesionalumu ir pedagogine kompetencija (Fonsén, 2013). Pedagoginė lyderystė taip pat apima bendradarbiavimą su komanda, pedagoginių sprendimų kūrimą ir nuolatinį ugdymo proceso tobulinimą.

Svarbu pažymėti, kad pedagoginė lyderystė ankstyvajame ugdyme vis dažniau suvokiama kaip pasidalytas procesas, kuriame dalyvauja ne tik vadovai, bet ir pedagogai. Pedagogai tampa aktyviais ugdymo kokybės kūrėjais, prisidedančiais prie pedagoginės praktikos refleksijos, tobulinimo ir inovacijų diegimo. Pedagoginė lyderystė siejama su pedagogine kompetencija, atsakomybe už ugdymo kokybę, komandinio darbo stiprinimu ir šeimų įtraukimu į ugdymo procesą (Fonsén et al., 2022).

Šiame kontekste svarbus tampa pedagogų pasirengimas priimti lyderystės vaidmenį. Pabrėžiama, kad pedagogams ne visuomet pakanka kompetencijų vadovauti pedagoginiam tobulėjimui, todėl būtinas kryptingas profesinis rengimas ir tęstinis profesinis tobulėjimas (Heikka et al., 2021; Fonsén et al., 2022). Tai leidžia lyderystę suprasti ne kaip individualią vadovo savybę, bet kaip organizacijos gebėjimą, kuris kuriamas per bendradarbiavimą, refleksiją ir profesinį augimą.

Analizuojant skirtingas lyderystės teorijas matyti, kad jos akcentuoja skirtingus organizacijos kaitos aspektus, tačiau kartu viena kitą papildo. Transformacinė lyderystė pabrėžia įkvėpimą ir pokyčio prasmės kūrimą (Bass, 1997), tvarioji – pokyčių tęstinumą ir ilgalaikį organizacijos vystymąsi (Hargreaves & Fink, 2006), o pasidalytosios lyderystės modelis – kolektyvinį veikimą ir

bendradarbiavimą (Harris, 2003; Spillane et al., 2001). Ankstyvojo ugdymo kontekste šias teorines prieigas sujungia pedagoginė lyderystė, orientuota į ugdymo kokybės užtikrinimą, refleksiją ir nuoseklų pedagoginės praktikos tobulinimą (Fonsén et al., 2022; Heikka et al., 2021). Todėl ugdymosi aplinkos kaitos procese lyderystė gali būti suprantama kaip bendruomeniškai kuriamas, strategiškai palaikomas ir pedagogiškai įprasminamas procesas, kuriame transformacinė lyderystė suteikia pokyčiui prasmę, pasidalytoji lyderystė paskirsto atsakomybę, o tvarioji lyderystė padeda užtikrinti ilgalaikį pokyčių tęstinumą organizacijoje.

Aptarti organizaciniai sprendimai ugdymosi aplinkos kaitos procese yra esminė jungtis tarp strateginės organizacijos krypties ir kasdienės pedagoginės praktikos. Jie apima veiklos planavimą, atsakomybių paskirstymą, bendruomenės įtraukimą, profesinio mokymosi kultūrą, komunikaciją ir lyderystės praktikų dermę. Šie sprendimai visą prasmę įgyja tik tada, kai remiasi aiškia organizacijos vizija, veikiančia kaip prasminis orientyras, telkiantis bendruomenę, įprasminantis pokyčius ir užtikrinantis jų nuoseklumą.

Lyderystės analizėje svarbu neabsoliutinti vieno modelio. Ikimokyklinio ugdymo įstaigoje tvari kaita dažniausiai atsiranda tada, kai transformacinė lyderystė suteikia pokyčiui prasmę, pasidalytoji lyderystė paskirsto atsakomybę, o pedagoginė lyderystė užtikrina, kad pokytis būtų susietas su vaiko ugdymosi kokybe. Tokia trijų lyderystės logikų dermė leidžia aplinkos kaitą suprasti kaip bendruomenės profesinio mokymosi procesą.

Organizacijos vizija kaip ugdymosi aplinkos kaitos prasminė nuostata

Organizacijos vizija ugdymosi aplinkos kaitos kontekste tampa esminiu prasminiu orientyru, leidžiančiu apibrėžti siekiamą pokyčių kryptį ir telkti bendruomenę bendriems tikslams. Ji padeda užtikrinti, kad organizaciniai sprendimai, profesinis mokymasis, komunikacija ir lyderystė būtų nukreipti į nuoseklų bei prasmingą ugdymosi aplinkos tobulinimą. Siekiant išsamiau atskleisti vizijos reikšmę švietimo organizacijoje, pirmiausia aptariama jos samprata ir vaidmuo organizacijos veikloje.

Organizacijos vizijos samprata ir reikšmė švietimo organizacijoje. Organizacijos vizija šiuolaikinėje švietimo organizacijoje suprantama kaip esminė strateginė ir vertybinė nuostata, apibrėžianti siekiamą ateities būseną ir veiklos kryptį. Ji nėra tik formalus dokumentas – vizija atspindi organizacijos identitetą, vertybes ir bendruomenės lūkesčius, todėl tampa reikšmingu veiksnium, orientuojančiu tiek strateginius sprendimus, tiek kasdienę pedagoginę praktiką (Schein, 2010; Senge et al., 2008).

Vizijos samprata švietimo organizacijose nėra vienareikšmė ir skirtingų autorių interpretuojama nevienodai. Vieni tyrėjai ją sieja su strateginiu planavimu ir organizacijos krypties nustatymu (Kotter,

1996), kiti – su gilesniu organizacijos vertybiniu pagrindu ir kultūros formavimu (Schein, 2010). Tuo tarpu besimokančios organizacijos kontekste vizija suprantama kaip kolektyviai kuriama prasmė, jungianti individualius organizacijos narių siekius į bendrą kryptį (Senge et al., 2008). Tokia skirtingų požiūrių įvairovė leidžia viziją traktuoti kaip dinamišką konstrukciją, kintančią priklausomai nuo organizacijos konteksto, lyderystės pobūdžio ir bendruomenės įsitraukimo.

Besimokančios organizacijos perspektyvoje pabrėžiama, kad vizija tampa veiksminga tik tuomet, kai ji yra bendrai kuriama ir priimama organizacijos narių. Tokiu atveju ji veikia kaip vidinis motyvacinis veiksnys, skatinantis įsitraukimą ir atsakomybę už bendrus tikslus (Senge et al., 2008). Ši nuostata leidžia viziją suvokti ne tik kaip vadovų formuluojamą strateginę kryptį, bet ir kaip kolektyvinės prasmės kūrimo procesą.

Svarbus aspektas yra ir tai, kad vizija švietimo organizacijoje glaudžiai susijusi su ugdymo tikslu ir vaikų gerove. Tarptautiniai tyrimai rodo, kad aiškiai suformuota ir bendruomenėje dalijama vizija yra viena iš pagrindinių prielaidų sėkmingiems švietimo sistemos pokyčiams, nes ji padeda suderinti skirtingų dalyvių lūkesčius ir veiksmus (OECD, 2017). Tai ypač aktualu ankstyvojo ugdymo kontekste, kuriame svarbi ne tik akademinė, bet ir socialinė, emocinė bei vertybinė vaikų raida.

Lietuvos edukologinėje tradicijoje vizija taip pat siejama su vertybine ugdymo dimensija. Ugdymas suprantamas ne tik kaip žinių perteikimo ar gebėjimų ugdymo procesas, bet ir kaip vertybiškai orientuota veikla, suteikianti kryptį ir prasmę visam ugdymo procesui. Leonas Jovaiša (2007) pabrėžia, kad ugdymas yra neatsiejamas nuo vertybinių nuostatų sistemos, kuri suteikia ugdymo procesui kryptį ir prasmę.

Šiame kontekste vizija gali būti suvokiama kaip vertybinė orientacija, padedanti organizacijai apibrėžti savo siekiamą ugdymo kryptį ir prioritetus. Rimantas Želvys (2003) akcentuoja bendruomeniškumo ir bendro susitarimo svarbą organizacijos veikloje, pabrėždamas, kad organizacijos vizija nėra vien individualus vadovo sprendimas, bet kolektyviai kuriamas susitarimas, atspindintis bendruomenės vertybes ir lūkesčius.

Tokiu būdu vizija ugdymo organizacijoje įgyja ne tik strateginę, bet ir kultūrinę bei vertybinę reikšmę – ji tampa bendru orientyru, vienijančiu bendruomenę, nukreipiančiu veiklą ir suteikiančiu prasmę ugdymosi aplinkos kūrimui bei kaitai. Būtent dėl šios priežasties vizijos įgyvendinimas glaudžiai susijęs su organizacine kultūra, lemiančia, kaip šios vertybės įtvirtinamos kasdienėje praktikoje.

Vizijos ir organizacinės kultūros sąveika. Vizijos įgyvendinimas neatsiejamas nuo organizacinės kultūros, kuri lemia, kaip ši vizija yra suvokiama, interpretuojama ir realizuojama kasdienėje veikloje. Organizacinė kultūra apima bendras vertybes, normas ir įsitikinimus, formuojančius

organizacijos narių elgesį (Schein, 2010). Todėl vizija gali būti laikoma vienu iš kultūros elementų, kuris ne tik atspindi organizacijos vertybes, bet ir aktyviai jas formuoja.

Mokslinių šaltinių analizė atskleidžia, kad pokyčiai organizacijoje dažnai būna nesėkmingi, jei orientuojamasi tik į struktūrinius ar formalius aspektus, nekeičiant giluminių vertybinių nuostatų (Sengeh & Winthrop, 2022). Tai reiškia, kad vizija įgyja realią galią tik tada, kai ji tampa organizacijos kultūros dalimi, o ne išoriniu reikalavimu.

Ryškėja tendencija, kad organizacinė kultūra nėra vienalytė – ji apima skirtingus lygmenis: matomus artefaktus, deklaruojamas vertybes ir giluminius, dažnai nesąmoningus įsitikinimus (Schein, 2010). Būtent šis giluminis lygmuo lemia, ar vizija taps realiai veikiančia organizacijos dalimi, ar liks tik formali deklaracija. Šiuo požiūriu ugdymosi aplinkos kaita gali būti interpretuojama kaip kultūrinės transformacijos procesas, kuriame keičiasi ne tik fizinė ar pedagoginė aplinka, bet ir organizacijos narių supratimas apie vaiką, mokymąsi ir ugdymo tikslus.

Kai kurie autoriai pabrėžia, kad būtent vertybinis pokytis yra sudėtingiausias, nes reikalauja ne tik naujų veiklos formų, bet ir esamų įsitikinimų peržiūros (Fullan, 2007). Todėl vizija šiame kontekste tampa ne tik krypties nurodymu, bet ir priemone inicijuoti gilesnius organizacinius pokyčius.

Kita vertus, organizacinė kultūra gali tiek sustiprinti, tiek susilpninti vizijos įgyvendinimą. Jei tarp deklaruojamų vertybių ir realios praktikos atsiranda atotrūkis, vizija praranda savo veiksmingumą. Todėl svarbu, kad vizija būtų nuosekliai integruojama į organizacijos kasdienę veiklą ir sprendimų priėmimą.

Ši sąveika ypač aktuali ikimokyklinio ugdymo įstaigose, kur organizacinė kultūra grindžiama bendruomeniškumu, bendradarbiavimu ir refleksija. Želvys (2003) pabrėžia, kad vizija turi būti kolektyvinė, skatinanti dialogą, inovacijas ir nuolatinį ieškojimą, o ne statiška ir nekintanti nuostata. Tai leidžia viziją interpretuoti kaip dinamišką procesą, kuris nuolat kinta kartu su organizacija.

Vizijos įgyvendinimas per lyderystę ir strateginį valdymą. Vizijos įgyvendinimas yra glaudžiai susijęs su lyderyste ir strateginiu valdymu. Lyderystė šiuolaikinėje švietimo organizacijoje suprantama ne tik kaip gebėjimas formuluoti viziją, bet ir kaip gebėjimas ją įgyvendinti, mobilizuojant bendruomenę, skatinant įsitraukimą ir kuriant sąlygas prasmingiems pokyčiams. Šiame kontekste vis didesnę reikšmę įgyja pasidalytosios ir pedagoginės lyderystės principai, kurie leidžia viziją kurti ir įgyvendinti kolektyviai (Heikka et al., 2021; Fonsén et al., 2022).

Strateginis valdymas leidžia viziją paversti konkrečiais veiksmais, nes apima ne tik tikslų formulavimą, veiklos planavimą ir išteklių paskirstymą, bet ir nuolatinę refleksiją bei duomenimis grįstą

sprendimų priėmimą (Dukynaitė & Ališauskas, 2012). Tokiu būdu vizija tampa ne tik deklaratyvia nuostata, bet ir nuosekliai įgyvendinama organizacijos veiklos kryptimi.

Pokyčių valdymo teorijoje akcentuojama, kad vizijos kūrimas ir komunikavimas yra vieni svarbiausių pokyčių etapų (Kotter, 1996). Vis dėlto šiuolaikiniai tyrimai atskleidžia, kad sėkminga vizija dažniausiai formuojasi kolektyviai ir yra grindžiama dialogu tarp organizacijos narių (Harris, 2003; Spillane et al., 2001), todėl jos įgyvendinimas tampa nuolatinio, socialiai konstruojamo procesu.

Ankstyvojo ugdymo kontekste ši nuostata įgyja ypatingą reikšmę, nes ugdymo kokybė tiesiogiai priklauso nuo kasdinių pedagoginių sąveikų ir bendruomenės susitarimų. Todėl organizacijos vizijos internalizavimas tampa esminiu veiksmu, lemiančiu jos įgyvendinimo nuoseklumą. Nesant šio proceso, atsiranda rizika formuotis atotrūkiui tarp deklaruojamų tikslų ir realios pedagoginės praktikos. Besimokančios organizacijos požiūriu pabrėžiama, kad tik bendrai kuriama ir nuolat reflektuojama vizija tampa organizacijos narių veiklos pagrindu, o ne formaliu dokumentu (Senge et al., 2008). Tokiu atveju lyderystė orientuojama ne tik į planavimą ar kontrolę, bet ir į bendruomenės įtraukimą, dialogą bei bendrą prasmės kūrimą, leidžiantį viziją įprasminti kasdienėje praktikoje.

Lyderystės ir vizijos santykis švietimo organizacijose nėra vienareikšmis. Transformacinės lyderystės atstovai pabrėžia vizijos svarbą kaip įkvėpimo ir pokyčių variklį (Bass & Avolio, 1994), tačiau pasidalytosios lyderystės požiūris akcentuoja, kad vizija neturėtų būti vien tik vadovo suformuluota – ji turi būti kuriama bendruomenėje (Gronn, 2002; Harris, 2008). Ankstyvojo ugdymo kontekste tai ypač svarbu, nes pedagogai yra pagrindiniai ugdymosi aplinkos kūrėjai kasdienėje praktikoje.

Heikka ir Waniganayake (2011) pažymi, kad kai vizija yra „nuleidžiama iš viršaus“, ji dažnai lieka neįgyvendinta, o kai kuriama kolektyviai – tampa realiu veiklos pagrindu. Tai leidžia teigti, kad vizijos įgyvendinimas yra ne tik vadovo veikla, bet ir visos bendruomenės procesas.

Atsižvelgiant į tai, vizijos įgyvendinimas gali būti suprantamas kaip kompleksinis, socialiai konstruojamas procesas, kuriame susijungia lyderystė, strateginis valdymas ir bendruomenės įsitraukimas. Toks požiūris sudaro prielaidas viziją analizuoti plačiau – kaip vieną iš esminių ugdymosi aplinkos kaitos veiksnių.

Vizija kaip ugdymosi aplinkos kaitos veiksnys. Vizija švietimo organizacijoje gali būti analizuojama kaip vienas iš esminių ugdymosi aplinkos kaitos veiksnių, suteikiantis pokyčiams kryptį, prasmę ir nuoseklumą. Ji veikia ne izoliuotai, o per organizacinę kultūrą, lyderystę, strateginį valdymą ir bendruomenės įsitraukimą, todėl tampa integraliu kaitos proceso elementu. Ikimokyklinio ugdymo įstaigoje vizija ypač svarbi, nes ji padeda kurti aplinką, orientuotą į vaiko patirtį, iniciatyvumą ir visuminę

raidą. Ji leidžia suderinti pedagogines praktikas, fizinę aplinką ir socialinius santykius į vieningą ugdymo sistemą.

Ugdymosi aplinkos kaitos kontekste vizija įgyja dar platesnę reikšmę, nes padeda integruoti skirtingas aplinkos dimensijas – fizinę erdvę, pedagogines sąveikas, emocinį klimatą ir vaikų patirtis – į nuoseklią ugdymo visumą (OECD, 2017). Šiuo požiūriu vizija veikia kaip kryptį suteikiantis mechanizmas, leidžiantis pereiti nuo fragmentiškų sprendimų prie sisteminės ugdymosi aplinkos kaitos.

Tai ypač aktualu ikimokykliniame ugdyme, kuriame aplinka laikoma „trečiuoju pedagogu“, darančiu tiesioginę įtaką vaikų mokymosi patirčiai. Todėl vizija padeda kryptingai modeliuoti aplinką, atliepiančią vaikų poreikius ir šiuolaikinius ugdymo principus. Iš to galima daryti išvadą, kad organizacijos vizija tampa ne tik strategine nuostata, bet ir gyvu, nuolat kintančiu procesu, kuris įprasmina ugdymosi aplinkos kaitą ir leidžia ją kryptingai plėtoti. Vis dėlto mokslinėje literatūroje vizijos vaidmuo organizacijos kaitoje vertinamas nevienareikšmiškai. Viena vertus, pabrėžiama, kad aiškiai artikuliuota ir bendruomenėje dalijama vizija gali veikti kaip stiprus pokyčių katalizatorius, telkiantis organizacijos narius ir suteikiantis veiklai kryptį (Kotter, 1996; Senge et al., 2008). Kita vertus, atkreipiamas dėmesys, kad ji gali išlikti deklaratyvi ir neturėti realios įtakos kasdienei pedagoginei praktikai, jei nėra siejama su organizacijos kultūra ir darbuotojų įsitikinimais (Schein, 2010; Fullan, 2007).

Diskutuotinas išlieka ir vizijos kūrimo subjektas – ar ji turėtų būti formuojama vadovo, ar visos bendruomenės. Tradicinės lyderystės teorijos akcentuoja vadovo vaidmenį, tačiau pasidalytosios lyderystės požiūris išryškina kolektyvinės atsakomybės svarbą (Gronn, 2002; Harris, 2008). Ankstyvojo ugdymo kontekste ši dilema įgauna ypatingą reikšmę, nes pedagogai yra tiesioginiai ugdymosi aplinkos kūrėjai, todėl vizijos įgyvendinimas glaudžiai susijęs su jų aktyviu įsitraukimu ir profesine laikysena.

Taigi organizacijos vizija ugdymosi aplinkos kaitos procese tampa veiksminga tik tada, kai iš deklaratyvios nuostatos pereina į kasdienę pedagoginę praktiką. Tokiu atveju ji atsiskleidžia vaikų patirtyse, pedagogų sprendimuose, bendruomenės susitarimuose ir refleksijos kultūroje. Ši teorinė prieiga sudaro pagrindą empiriniame tyrime analizuoti, kaip organizacijos vizija realiai atspindi ugdymosi aplinkos kaitos sprendimuose ir veiksmuose.

Tyrimo metodologija ir metodai

Tyrimo metodologijos pagrindimas. Ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumas ikimokyklinio ugdymo įstaigoje yra kompleksinis, daugiasluoksnis ir socialiai konstruojamas reiškiny, kurio nepakanka aiškinti vien per fizinės aplinkos pokyčius ar organizacinius sprendimus. Šis reiškiny apima ne tik materialius ugdymosi aplinkos pokyčius, bet ir pedagoginių praktikų transformaciją, bendruomenės sąveiką, organizacinės kultūros kaitą bei prasmes, kurias šioms pokyčiams suteikia juos kuriantys ir įgyvendinantys bendruomenės nariai. Dėl šios priežasties ugdymosi aplinkos kaita šiame tyrime suprantama kaip dinamiškas, kontekstualus ir patirtinis procesas, kurio kryptingumas atsiskleidžia per dalyvių patirtis, interpretacijas ir jų kuriamas reikšmes.

Tokio pobūdžio reiškiny pažinimas reikalauja metodologinės prieigos, leidžiančios analizuoti ne tik išorines pokyčio formas, bet ir jo prasminį turinį. Tyrime laikomasi nuostatos, kad ugdymosi aplinkos kaita ikimokyklinio ugdymo įstaigoje negali būti suprantama kaip objektyviai fiksuojamų pokyčių visuma, nes jos esmė atsiskleidžia per tai, kaip šie pokyčiai yra suvokiami, interpretuojami ir įprasminami juos inicijuojančių bei įgyvendinančių asmenų – vadovų ir mokytojų. Todėl šiame tyrime svarbus ne tik pats pokyčio faktas, bet ir tai, kokias prasmes jam suteikia tyrimo dalyviai, kaip jie aiškina kaitos poreikį, kryptį ir reikšmę organizacijos kontekste.

Tyrimo metodologinis pagrindas grindžiamas interpretacine socialinių tyrimų paradigma, kuri orientuota į socialinės realybės pažinimą per žmonių patirtis, jų subjektyvias prasmes ir reiškiny interpretacijas. Interpretacinė paradigma remiasi prielaida, kad socialinė tikrovė nėra vien objektyvi ir stabili duotybė – ji kuriama žmonių sąveikoje, patirtyje ir kasdienėje praktikoje. Tokia metodologinė pozicija ypač tinkama šiam tyrimui, nes leidžia analizuoti, kaip ugdymosi aplinkos kaita suprantama ir įprasminama konkrečioje ikimokyklinio ugdymo įstaigos bendruomenėje. Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas (2017) pažymi, kad kokybinio tyrimo esmė slypi ne socialinės tikrovės matavime, bet jos interpretavime, siekiant suprasti, kaip žmonės kuria, patiria ir paaškina savo socialinę realybę. Ši nuostata ypač reikšminga šiame tyrime, nes sudaro prielaidas ugdymosi aplinkos kaitą analizuoti kaip bendruomenėje kuriamą ir prasmiškai konstruojamą reiškinį.

Tyrime taip pat remiamasi socialinio konstruktyvizmo prieiga, kuri leidžia ugdymosi aplinkos kaitą analizuoti kaip socialinėje sąveikoje konstruojamą reiškinį. Ši prieiga grindžiama nuostata, kad organizacinė tikrovė nėra stabili ar vienareikšmė – ji kuriama per žmonių tarpusavio santykius, profesinę patirtį ir bendruomenėje formuojamas prasmes. Tokia nuostata svarbi todėl, kad ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumas šiame tyrime suprantamas ne kaip iš anksto apibrėžtas rezultatas, bet kaip

organizacijoje nuolat kuriamas, reflektuojamas ir įprasminamas procesas. Tyrimo dalyvių patirtys šiuo atveju tampa ne papildomu kontekstu, bet pagrindiniu pažinimo šaltiniu.

Metodologinį tyrimo pagrindą sustiprina ir sisteminė prieiga, leidžianti ugdymosi aplinką suvokti kaip tarpusavyje susijusių elementų sistemą. Bitinas, Rupšienė ir Žydžiūnaitė (2008) pažymi, kad edukologiniuose tyrimuose svarbu tirti reiškinius ne kaip izoliuotus faktus, bet kaip tarpusavyje susijusių ryšių sistemą, kurioje kiekvienas elementas įgyja prasmę tik santykyje su kitais. Ši nuostata ypač svarbi šiame tyrime, nes leidžia ugdymosi aplinkos kaitą interpretuoti kaip kompleksinį reiškinį, apimančią fizinius, socialinius, pedagoginius ir organizacinius aplinkos dėmenis, kurių kaita negali būti aiškinama fragmentiškai. Sisteminis požiūris sudaro prielaidas ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumą analizuoti kaip tarpusavyje susijusių organizacinių sprendimų, pedagoginių veiksmų ir kultūrinių prasmų visumą.

Tyrimo metodologinis pagrindimas siejamas ir su bendrąja mokslinio pažinimo logika. Kardelis (2016) metodologiją apibrėžia kaip mokslinio pažinimo principų, metodų ir jų taikymo logikos sistemą, leidžiančią pagrįsti ne tik pasirinktus tyrimo metodus, bet ir patį tyrimo pažinimo kelią. Ši nuostata svarbi šiame darbe todėl, kad leidžia tyrimą grįsti ne vien techniniu metodų pasirinkimu, bet nuoseklia pažinimo logika, atitinkančia tiriamo reiškinio pobūdį. Kadangi šiame tyrime siekiama pažinti ne vien objektyvią ugdymosi aplinkos kaitos išraišką, bet ir jos prasminį turinį, metodologinis pagrindimas tampa esmine tyrimo kokybės ir nuoseklumo sąlyga.

Tiriamąjo reiškinio kompleksiskumas ir jo ryšys su dalyvių patirtimis lėmė kokybinio tyrimo strategijos pasirinkimą. Ji leidžia gilintis į tyrimo dalyvių patirtis, atskleisti jų požiūrius ir interpretuoti, kaip ikimokyklinio ugdymo įstaigoje suvokiamas, kuriamas ir įprasminamas ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumas. Kokybinė tyrimo strategija šiame darbe laikoma tinkamiausia, nes sudaro galimybę pažinti tiriamą reiškinį jo natūraliame kontekste, atskleisti jo prasminę struktūrą ir interpretuoti ugdymosi aplinkos kaitą kaip socialinėje praktikoje kuriamą organizacinę tikrovę.

Tyrimo dizaino modeliavimas. Tyrimo dizainas modeliuotas siekiant nuosekliai atskleisti ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, remiantis įvade suformuluota moksline problema, tyrimo objektu, tikslu ir uždaviniais. Šiame darbe tyrimo dizainas suprantamas ne tik kaip techninė duomenų rinkimo schema, bet ir kaip loginė tyrimo konstrukcija, leidžianti nuosekliai susieti teorines prielaidas, empirinio tyrimo eigą ir rezultatų interpretaciją. Kaip pažymi Bitinas, Rupšienė ir Žydžiūnaitė (2008), tyrimo dizainas edukologiniame tyrime svarbus kaip metodologinis pagrindas, užtikrinantis tyrimo nuoseklumą, vidinį pagrįstumą ir loginį vientisumą.

Tyrimo dizaino logika šiame darbe tiesiogiai siejama su įvade išgryninta moksline problema – ikimokyklinio ugdymo įstaigose ugdymosi aplinkos kaita neretai vyksta fragmentiškai, kaip atskirų iniciatyvų ir sprendimų visuma, stokojant kryptingo, nuoseklaus ir strategiškai pagrįsto šio proceso valdymo. Nors teoriniu lygmeniu organizacijos vizija pripažįstama kaip viena svarbiausių organizacinės kaitos orientyrų, vis dar nepakankamai aišku, kaip ši vizija realiai atsispindi ugdymosi aplinkos kaitos sprendimuose ir kasdienėse praktikose, bei kaip šią sąsają medijuoja pedagoginės lyderystės raiška. Būtent ši probleminė įtampa nulėmė tyrimo dizaino pasirinkimą – siekta ne tik identifikuoti pavienius kaitos veiksmus, bet ir atskleisti jų tarpusavio ryšius, organizacinę logiką bei prasminį nuoseklumą.

Atsižvelgiant į tai, tyrimo dizainas modeliuotas taip, kad atlieptų tyrimo objektą – ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumą ikimokyklinio ugdymo įstaigos veikloje, siejant jį su organizacijos vizija ir pedagoginės lyderystės raiška. Toks tyrimo objekto apibrėžimas suponuoja poreikį tirti ugdymosi aplinkos kaitą ne kaip pavienį organizacinį veiksmą, bet kaip daugiasluksnį procesą, kuriame persipina struktūriniai sprendimai, pedagoginės praktikos, bendruomenės santykiai ir organizacinės prasmės. Dėl šios priežasties pasirinktas kokybinio empirinio tyrimo dizainas, leidžiantis pažinti reiškinių jo natūraliame kontekste ir analizuoti ne tik tai, kas vyksta organizacijoje, bet ir kaip šie procesai suprantami pačių dalyvių.

Pasirinktas tyrimo dizainas taip pat tiesiogiai siejamas su tyrimo tikslu – atskleisti ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumą ikimokyklinio ugdymo įstaigos veikloje, nagrinėjant, kaip jis formuojamas organizacinių sprendimų ir veiksmų visumoje, atsižvelgiant į organizacijos viziją. Toks tikslas reikalavo tyrimo logikos, leidžiančios analizuoti ne pavienius ugdymosi aplinkos kaitos faktus, bet jų formavimosi eigą, organizacines prielaidas ir prasmines sąsajas. Dėl to tyrimo dizainas modeliuotas remiantis interpretacine prieiga, leidžiančia atskleisti, kaip ugdymosi aplinkos kaita patiriama, interpretuojama ir įprasminama skirtingose organizacijos veiklos pozicijose.

Tyrimo dizaino struktūra nuosekliai atliepia ir įvade suformuluotus tyrimo uždavinius. Pirmasis uždavinys – atskleisti bendruomenės narių ugdymosi aplinkos kaitos ir jos kryptingumo sampratą – lėmė poreikį tyrimą grįsti interpretacine prieiga, orientuota į dalyvių patirties ir prasmų analizę. Antrasis ir trečiasis uždaviniai, susiję su organizacinių sprendimų, veiksmų ir kasdienių praktikų analize, suponavo poreikį tirti ne tik deklaruojamus požiūrius, bet ir konkrečias organizacines veikimo formas. Ketvirtasis uždavinys, orientuotas į organizacijos vizijos ir ugdymosi aplinkos kaitos sąsajas, nulėmė būtinybę tyrime integruoti ne tik pedagoginį, bet ir vadybinį požiūrį. Penktasis uždavinys, susijęs su skatinančių ir ribojančių veiksnių atskleidimu, pagrindė poreikį analizuoti ugdymosi aplinkos kaitą kaip kontekstualų, daugialypį ir nevienareikšmį procesą.

Atsižvelgiant į tai, tyrimo dizainas modeliuotas remiantis trimis tarpusavyje susijusiais etapais: teoriniu, empiriniu ir analitiniu. Tokia struktūra leido nuosekliai susieti teorines prielaidas su empiriniu pažinimu ir užtikrinti, kad kiekvienas tyrimo etapas tiesiogiai prisidėtų prie įvade suformuluotos problemos ir tyrimo uždavinių atskleidimo.

Pirmajame – teoriniame – etape atlikta mokslinių šaltinių ir strateginių dokumentų analizė. Šis etapas buvo svarbus ne tik teoriniam ugdymosi aplinkos kaitos sampratos pagrindimui, bet ir tyrimo loginės struktūros formavimui. Teorinė analizė leido išgryninti pagrindines tyrimo temas: ugdymosi aplinką, jos kaitą, kryptingumą, organizacinius sprendimus, pedagoginę lyderystę ir organizacijos viziją. Šiame etape taip pat buvo suformuluoti tyrimo probleminiai klausimai, patikslintas tyrimo objektas ir pagrįsta empirinio instrumento struktūra.

Antrajame – empiriniame – etape atliktas kokybinis empirinis tyrimas, taikant pusiau struktūruoto interviu metodą. Šis metodas pasirinktas todėl, kad geriausiai atliepė tyrimo tikslą ir probleminių klausimų pobūdį – sudarė galimybę gilintis į tai, kaip ugdymosi aplinkos kaita suprantama, inicijuojama, patiriama ir įgyvendinama organizacinėje kasdienybėje. Pusiau struktūruotas interviu leido tyrimo dalyviams reflektuoti savo patirtis, atskleisti požiūrį į ugdymosi aplinkos kaitą, įvardyti organizacinius sprendimus, apibūdinti kasdienes praktikas bei aptarti organizacijos vizijos ir lyderystės reikšmę šiame procese. Interviu klausimų struktūra buvo modeliuota remiantis tyrimo uždaviniais ir orientuota į esminius tiriamo reiškinių dėmenis.

Trečiajame – analitiniame – etape atlikta refleksyvi teminė duomenų analizė, derinant dedukcinę ir indukcinę analizės logiką. Šiame etape interviu duomenys buvo transkribuoti, nuosekliai skaitomi, koduojami ir grupuojami į prasminius vienetų, temas ir subtemas. Nors analizė buvo grindžiama teorinėje darbo dalyje aptartomis sąvokomis, temos galutinai formuotos remiantis informantų pasisakymuose išryškėjusiomis patirtimis ir prasmėmis. Analizės logika buvo orientuota ne tik į pasikartojančių aspektų išskyrimą, bet ir į ugdymosi aplinkos kaitos vidinės logikos, prasminių ryšių ir skirtingų patirties perspektyvų atskleidimą. Tokia analizė leido atskleisti, kaip ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumas formuojasi kasdienėje organizacijos praktikoje. Taigi tyrimo dizaino modeliavimas šiame darbe grindžiamas nuoseklia metodologine logika, kurioje susiejami tyrimo probleminiai klausimai, tyrimo objektas, tikslas ir uždaviniai. Tokia tyrimo struktūra leidžia ugdomosi aplinkos kaitą suprasti kaip nuoseklų organizacinį procesą, kurio kryptis siejama su organizacijos vizija, pedagogine lyderyste ir kasdieniais sprendimais.

Tyrimo dalyviai ir atrankos kriterijai. Tyrimo dalyvių atranka buvo vykdoma tikslingosios atrankos būdu, siekiant į tyrimą įtraukti informantus, turinčius tiesioginės profesinės patirties ugdymosi

aplinkos kūrimo, kaitos inicijavimo ir jos įgyvendinimo procesuose. Tikslingoji atranka kokybiniame tyrime taikoma tuomet, kai svarbu pasirinkti tokius tyrimo dalyvius, kurie dėl savo profesinės patirties ir užimamų pareigų gali suteikti prasmingos, kontekstualios ir tyrimo tikslui reikšmingos informacijos (Bitinas et al., 2008; Žydzūnaitė & Sabaliauskas, 2017). Šiuo atveju buvo svarbu į tyrimą įtraukti skirtingas pozicijas ikimokyklinio ugdymo įstaigoje užimančius dalyvius, galinčius atskleisti ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumą tiek pedagoginės praktikos, tiek organizacinio valdymo požiūriu.

Tyrime dalyvavo 28 informantai: 14 ikimokyklinio ugdymo mokytojų ir 14 ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovų. Vadovų grupei priskirtos ikimokyklinio ugdymo įstaigų direktorės ir direktoriaus pavaduotojos ugdymui, tiesiogiai dalyvaujančios ugdymo proceso organizavimo, pedagoginės veiklos koordinavimo ir ugdymosi aplinkos kaitos sprendimų priėmimo procesuose. Mokytojų ir vadovų grupių įtraukimas sudarė galimybę reiškinį analizuoti iš dviejų perspektyvų – pedagoginės ir vadybinės, taip užtikrinant gilesnį ir daugiasluksnį tiriamo reiškinio pažinimą.

Tyrimo dalyviai buvo atrinkti iš skirtingų Lietuvos savivaldybių ikimokyklinio ugdymo įstaigų: Ignalinos, Visagino, Utenos, Vilniaus, Panevėžio ir Anykščių. Interviu su tyrimo dalyviais buvo atliekami 2026 m. sausio–balandžio mėn. nuotoliniu būdu ir tiesioginių susitikimų metu. Geografiškai įvairesnė tyrimo imtis sudarė prielaidas į tyrimą įtraukti skirtinguose organizaciniuose ir socialiniuose kontekstuose veikiančių įstaigų patirtis bei išplėsti ugdymosi aplinkos kaitos reiškinio interpretacinį lauką. Toks pasirinkimas leido atskleisti ne vien pavienių organizacijų patirtis, bet ir platesnį ikimokyklinio ugdymo įstaigų kontekstą.

Tyrimo dalyvių profesinė patirtis laikytina reikšminga šio tyrimo duomenų kokybei. 7 iš 14 tyrime dalyvavusių mokytojų pedagoginio darbo stažas siekė daugiau nei 25 metus, todėl jų profesinė patirtis sudarė prielaidas analizuoti ugdymosi aplinkos kaitą ne tik dabartinės situacijos, bet ir ilgesnės pedagoginės praktikos kontekste.

Vadovų profesinė patirtis buvo įvairesnė. Dviejų tyrime dalyvavusių vadovių vadovaujamo darbo stažas siekė nuo 2 iki 5 metų, trijų – nuo 5 iki 10 metų, o likusių vadovių profesinė vadovavimo patirtis buvo ilgesnė. Tokia patirties įvairovė sudarė galimybę tyrime atskleisti skirtingas ugdymosi aplinkos kaitos valdymo perspektyvas – nuo santykinai naujos vadovavimo patirties iki brandesnės, ilgesnėje organizacinėje praktikoje susiformavusios lyderystės. Tai leido plačiau analizuoti, kaip ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumas suvokiamas ir valdomas skirtingą profesinę patirtį turinčių vadovų.

Tyrimo dalyviai atrinkti vadovaujantis šiais kriterijais: (1) tiesioginis dalyvavimas ikimokyklinio ugdymo procese arba jo valdyme; (2) ne mažesnė kaip vienerių metų profesinė patirtis

einamose pareigose; (3) praktinė patirtis, susijusi su ugdymosi aplinkos organizavimu, jos kaita arba sprendimų priėmimu; (4) savanoriškas sutikimas dalyvauti tyrime. Šie kriterijai sudarė prielaidas atrinkti informantus, galinčius pateikti turiningą ir tyrimo klausimams reikšmingą informaciją.

Tokia tyrimo dalyvių sudėtis laikytina tinkama šio tyrimo tikslui įgyvendinti, nes leido ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumą analizuoti iš skirtingų profesinių pozicijų, remiantis dalyvių profesine patirtimi, refleksija ir praktiniu santykiu su tiriamu reiškiniu.

Duomenų rinkimo metodas. Duomenų rinkimui šiame tyrime pasirinktas pusiau struktūruoto interviu metodas. Šis metodas taikytas siekiant atskleisti tyrimo dalyvių patirtis, požiūrius ir interpretacijas apie ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje. Pusiau struktūruotas interviu pasirinktas todėl, kad jis sudaro galimybę tyrėjui remtis iš anksto numatytais klausimų gairėmis, tačiau kartu leidžia lanksčiai gilinti atsakymus, tikslinti tyrimo dalyvių mintis ir atskleisti individualias patirtis. Toks duomenų rinkimo būdas atitinka kokybinio tyrimo logiką, nes leidžia pažinti ne tik faktinius pokyčių aspektus, bet ir jų prasminį suvokimą.

Interviu klausimynas sudarytas remiantis teoriniu modeliu, išgrynintu analizuojant mokslinius šaltinius, nagrinėjančius ugdymosi aplinkos sampratą, jos kaitą, organizacinių sprendimų reikšmę, lyderystės vaidmenį bei organizacijos vizijos sąsajas su pokyčių procesu. Klausimyno struktūra tiesiogiai siejama su įvade suformuluotu tyrimo tikslu ir uždaviniais: atskleisti ugdymosi aplinkos kaitos sampratą, identifikuoti organizacinius sprendimus, išanalizuoti kasdienes praktikas, nustatyti vizijos sąsajas su aplinkos kaita ir įvertinti kaitą skatinančius bei ribojančius veiksnius.

Interviu klausimai buvo grupuojami pagal teorinio modelio dalis, atspindinčias pagrindinius tiriamo reiškinių aspektus. Kiekviena klausimų grupė padėjo giliau atskleisti skirtingas ugdymosi aplinkos kaitos proceso dimensijas, leidžiančias empiriškai atskleisti ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumą praktiniame lygmenyje. Tokia klausimyno struktūra sudaro prielaidas nuosekliai analizuoti empirinius duomenis, išskiriant temas ir subtemas bei siejant jas su teorinėmis įžvalgomis.

Lentelė nr. 4

Pusiau struktūruoto interviu turinio gairės, atspindinčios grupuotus klausimus

Modelio elementas	Modelio elementų paskirtis	Klausimai	Šaltiniai, remiantis kuriais sudaryti klausimai
Ugdymosi aplinkos samprata	Atskleisti, kaip ugdymosi aplinka suprantama kaip visuminė sistema ir ugdymo proceso veiksnys	1 klausimas (mokytojams ir vadovams)	Jucevičienė (2013); Bronfenbrenner (1979); OECD (2017)
Ugdymosi aplinkos kaitos prielaidos	Identifikuoti veiksnius, rodančius ugdymosi aplinkos kaitos poreikį	2 klausimas	Paniagua & Istance (2018); OECD (2017); Slunjski (2016)
Sprendimų priėmimas ir planavimas	Atskleisti, kaip planuojami ugdymosi aplinkos pokyčiai ir kokia sprendimų priėmimo kultūra organizacijoje	3–5 klausimai	Fullan (2007); Valackienė, Želnienė (2018); Mason (2016)
Bendruomenės įtraukimas	Įvertinti pedagogų ir kitų bendruomenės narių įtraukimą į pokyčių planavimą ir įgyvendinimą	4 klausimas (vadovams), 3–4 klausimai (mokytojams)	Harris (2003); Hargreaves & Fullan (2012); Heikka et al. (2021)
Lyderystė	Atskleisti vadovo ir pedagogų lyderystės vaidmenį ugdymosi aplinkos kaitos procese	6–8 klausimai (vadovams), 7–8 klausimai (mokytojams)	Heikka et al. (2021); Harris (2003); Hargreaves & Fullan (2012)
Vizija	Nustatyti, kaip organizacijos vizija siejama su ugdymosi aplinkos kūrimu ir sprendimais	9 klausimas	Senge (2008); Schein (2010)
Kryptingumas	Atskleisti, kaip suvokiamas ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumas ir kokie jo požymiai	10 klausimas	Fullan (2007); Senge (2008)
Pokyčių įgyvendinimas ir iššūkiai	Identifikuoti pagrindinius pokyčių įgyvendinimo sunkumus ir	10 klausimo dalis (apie iššūkius)	Fullan (2007); Mason (2016); OECD (2017)

	tęstinumo užtikrinimo būdus		
--	--------------------------------	--	--

Pusiau struktūruoto interviu gairės buvo parengtos atskirai mokytojų ir vadovų grupėms, išlaikant bendrą teorinę klausimyno logiką. Tai leido tą patį reiškinį analizuoti iš dviejų perspektyvų: mokytojų, tiesiogiai kuriančių ir įgyvendinančių ugdymosi aplinką kasdienėje pedagoginėje praktikoje, ir vadovų, priimančių organizacinius sprendimus, telkiančių bendruomenę bei formuojančių ugdymosi aplinkos kaitos kryptį.

Taigi pusiau struktūruotas interviu šiame tyrime pasirinktas kaip tinkamiausias duomenų rinkimo metodas, leidžiantis atskleisti ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumą per tyrimo dalyvių patirtis, prasmes ir organizacinės praktikos interpretacijas.

Tyrimo etika. Tyrimo etika kokybiniame tyrime laikoma viena svarbiausių metodologinių tyrimo kokybės prielaidų, nes ji apima ne tik formalius tyrimo organizavimo reikalavimus, bet ir atsakingą tyrėjo santykį su tyrimo dalyviu, jo patirtimi bei pateikiama informacija. Kokybiniuose tyrimuose etikos svarba ypač išryškėja dėl tiesioginio tyrėjo ir tyrimo dalyvio santykio, grindžiamo atviru dialogu, pasitikėjimu ir asmeninės patirties refleksija. Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas (2017) pažymi, kad kokybinio tyrimo etika svarbi ne tik tiriamojo apsaugai, bet ir paties tyrimo patikimumui, nes etiškai organizuotas tyrimas sudaro prielaidas atviram, autentiškam ir refleksyviam tyrimo dalyvių dalyvavimui. Kardelis (2016) taip pat pabrėžia, kad tyrimo etika socialiniuose moksluose yra neatsiejama tyrimo patikimumo ir akademinio sąžiningumo sąlyga.

Atliekant tyrimą buvo laikomasi pagrindinių socialinių tyrimų etikos principų, užtikrinančių tyrimo patikimumą, tiriamųjų apsaugą ir etišką tyrimo organizavimą. Tyrimo etika šiame tyrime suprantama kaip esminė metodologinė nuostata, apimanti tyrimo dalyvių teisių apsaugą, savanorišką dalyvavimą, informuotą sutikimą, konfidencialumo užtikrinimą ir etišką duomenų naudojimą.

Pirmiausia tyrime buvo laikomasi **savanoriškumo principo**. Visi tyrimo dalyviai – ikimokyklinio ugdymo mokytojai ir vadovai – tyrime dalyvavo laisva valia, be išorinio spaudimo ar įpareigojimo. Kiekvienam tyrimo dalyviui buvo aiškiai paaiškinta, kad dalyvavimas tyrime yra savanoriškas, o atsisakymas dalyvauti ar pasitraukimas iš tyrimo bet kuriuo metu nesukels jokių neigiamų pasekmių. Toks principas užtikrina pagarbą tiriamųjų autonomijai ir jų teisei savarankiškai apsispręsti dėl dalyvavimo tyrime.

Tyrime taip pat buvo laikomasi **informuoto sutikimo principo**. Visi tyrimo dalyviai prieš interviu buvo iš anksto supažindinti su tyrimo tikslu, tyrimo tematika, interviu pobūdžiu, numatoma trukme, duomenų rinkimo būdu ir gautos informacijos panaudojimo tikslais. Tyrimo dalyviams buvo

paašškinta, kad interviu metu surinkti duomenys bus naudojami tik mokslo tikslais, apdorojami laikantis tyrimo etikos reikalavimų ir viešinami tik apibendrinta forma. Gavus tyrimo dalyvių sutikimą, interviu buvo įrašomi diktofonu arba, dalyviui sutikus, nuotolinio pokalbio platformoje.

Tyrimo metu taip pat buvo laikomasi **apsaugos nuo žalos principo**. Tyrimo dalyviams buvo užtikrinta, kad dalyvavimas tyrime nesukels neigiamų pasekmių jų profesinei padėčiai, reputacijai ar psichologinei gerovei. Interviu klausimai buvo formuluojami etiškai, vengiant perteklinio jautrumo, spaudimo ar vertinamojo pobūdžio formuluočių. Tyrimo metu buvo siekiama kurti pagarbią, saugią ir pasitikėjimu grįstą komunikacinę aplinką, sudarančią sąlygas atviram ir refleksyviam dalyvių pasisakymui.

Ypatingas dėmesys tyrime buvo skiriamas **konfidencialumo principui**. Tyrimo metu buvo užtikrintas tyrimo dalyvių konfidencialumas, o pateikiant tyrimo duomenis – jų anonimiškumas. Visa interviu metu surinkta informacija buvo naudojama tik šio mokslinio tyrimo tikslais. Garso įrašai, interviu transkripcijos ir kita tyrimo medžiaga buvo prieinama tik tyrėjui ir nebuvo perduodama tretiesiems asmenims. Tyrimo duomenys buvo saugomi laikantis konfidencialumo principo, neatskleidžiant jokios informacijos, kuri galėtų tiesiogiai ar netiesiogiai atskleisti tyrimo dalyvių tapatybę.

Siekiant užtikrinti tyrimo dalyvių anonimiškumą pateikiant tyrimo rezultatus, visi informantai buvo koduojami. Ikimokyklinio ugdymo mokytojai žymimi kodais M1–M14, o vadovai – V1–V14. Tyrimo medžiagoje nebuvo naudojami dalyvių vardai, pavardės, konkrečių ugdymo įstaigų pavadinimai ar kita identifikuojanči informacija. Toks duomenų anonimizavimas leido išsaugoti tyrimo dalyvių privatumą ir kartu užtikrinti tyrimo duomenų analitinį patikimumą.

Interviu buvo atliekami kontaktiniu ir nuotoliniu būdu, atsižvelgiant į tyrimo dalyvių galimybes ir iš anksto suderintą jiems priimtinausią formą. Visi interviu buvo įrašomi tik gavus tyrimo dalyvių sutikimą, vėliau transkribuojami ir naudojami tik šio tyrimo tikslais. Garso įrašai ir transkribuota medžiaga nebuvo perduodami tretiesiems asmenims ir nebuvo naudojami jokiais kitais nei šiame tyrime numatytais tikslais. Tyrimo ataskaitoje pateikti duomenys buvo anonimizuoti taip, kad nebūtų galima atpažinti konkrečių tyrimo dalyvių ar jų atstovaujamų institucijų.

Tyrimo etikos laikymasis buvo svarbus ne tik kaip formalus metodologinis reikalavimas, bet ir kaip esminė sąlyga kokybiškam tyrimui atlikti. Etinių principų laikymasis sudarė prielaidas kurti pasitikėjimu grįstą tyrimo situaciją, skatino dalyvių atvirumą ir prisidėjo prie patikimų bei autentiškų tyrimo duomenų gavimo. Tokiu būdu tyrimo etika šiame darbe suprantama ne tik kaip tiriamųjų apsaugos priemonė, bet ir kaip kokybiško mokslinio tyrimo prielaida.

Duomenų analizė. Šiame tyrime interviu duomenys analizuoti taikant refleksyvią teminę analizę, derinant dedukcinę ir indukcinę analizės logiką. Toks analizės būdas pasirinktas todėl, kad leido gilintis ne tik į tai, ką tyrimo dalyviai pasakojo apie ugdymosi aplinkos kaitą, bet ir į tai, kaip jie patys supranta šį procesą, kokias prasmes jam suteikia, kaip aiškina kaitos poreikį, kryptingumą, organizacinius sprendimus, lyderystę ir kasdienes ugdymo praktikas. Refleksyvi teminė analizė šiame tyrime buvo orientuota ne į atsakymų dažnio fiksavimą, bet į pasisakymuose atsiskleidžiančių prasmų, jų tarpusavio sąsajų ir vidinės logikos interpretavimą. Braun ir Clarke (2006; 2021) pažymi, kad refleksyvioje teminėje analizėje temos nėra tiesiog „atrandamos“ duomenyse – jos formuojamos tyrėjui interpretuojant tyrimo dalyvių patirtis ir prasmes.

Dedukcinė analizės logika atsiskleidė tuo, kad pradinė tyrimo kryptis, interviu klausimų struktūra ir pirmieji analizės orientyrai buvo grindžiami teorinėje darbo dalyje aptartomis sąvokomis: ugdymosi aplinka, jos kaita, kryptingumas, organizaciniai sprendimai, pedagoginė lyderystė ir organizacijos vizija. Vis dėlto analizė neapsiribojo vien iš anksto numatytų teorinių kategorijų taikymu. Indukcinė logika pasireiškė tuo, kad temos ir subtemos buvo tikslinamos remiantis pačių informantų pasisakymais, atsižvelgiant į jų patirtyse išryškėjusius akcentus, prasminius ryšius ir netikėtai atsiskleidusius aspektus.

Duomenų analizė pradėta nuo interviu transkribavimo. Interviu įrašai buvo perrašyti tekstu, išlaikant autentišką dalyvių kalbą ir jų pasisakymų prasmę. Transkribuoti tekstai buvo kelis kartus nuosekliai skaitomi, stengiantis įsigilinti į informantų patirtis, atpažinti pasikartojančias prasmes, reikšmingus akcentus ir ryškėjančias temas kryptis. Braun ir Clarke (2006) išskiria, kad būtent įsigilinimas į duomenis ir nuolatinis grįžimas prie jų sudaro vieną svarbiausių teminės analizės etapų, leidžiantį formuoti pirmines analitines įžvalgas.

Pakartotinai skaitant interviu tekstus buvo išskiriami prasminiai vienetai – tyrimo dalyvių pasisakymų fragmentai, atskleidžiantys, kaip jie apibūdina ugdymosi aplinką, aiškina jos kaitos poreikį, įvardija pokyčių inicijavimo būdus, apibūdina sprendimų priėmimo praktiką, bendruomenės įtraukimą, lyderystės raišką ir organizacijos vizijos vaidmenį. Šie prasminiai vienetai buvo žymimi kodais, padėjusiais sisteminti pasikartojančias, tarpusavyje susijusias ir tyrimo klausimams reikšmingas prasmes.

Toliau kodai buvo grupuojami pagal prasmines sąsajas. Artimos reikšmės kodai buvo jungiami į subtemas, o subtemos – į platesnes temas, atspindinčias esmines ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumo dimensijas. Temų formavimas šiame tyrime buvo suprantamas kaip interpretacinis procesas, kuriame svarbus ne mechaninis atsakymų grupavimas, bet prasminių ryšių tarp skirtingų patirčių atskleidimas

(Braun ir Clarke, 2021). Tokia analizės eiga leido pereiti nuo pavienių informantų pasisakymų prie platesnių prasminių struktūrų ir rekonstruoti, kaip ugdymosi aplinkos kaita suvokiama bei įprasminama ikimokyklinio ugdymo įstaigos kontekste.

Formuojant temas buvo remiamasi ne tik pasikartojančiais atsakymais, bet ir prasminiais skirtumais tarp mokytojų ir vadovų patirčių. Tai sudarė galimybę analizuoti ne vien tai, kas tyrimo dalyvių pasisakymuose kartojosi, bet ir tai, kuo skyrėsi pedagoginė ir vadybinė ugdymosi aplinkos kaitos perspektyvos. Tokia analizės logika leido giliau atskleisti ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumą kaip daugiasluoksnį ir skirtingose organizacijos pozicijose nevienodai patiriamą reiškinį.

Baigiamajame analizės etape išskirtos temos ir subtemos buvo interpretuojamos siejant jas su tyrimo uždaviniais ir teorinėmis darbo prielaidomis. Analizėje siekta ne tik aprašyti, ką teigia tyrimo dalyviai, bet ir atskleisti, kaip jų pasisakymuose konstruojama ugdymosi aplinkos kaitos logika, kokie veiksniai jai suteikia kryptį ir kaip ši kaita siejama su organizaciniais sprendimais, pedagogine lyderyste bei organizacijos vizija. Tyrimo rezultatų pagrindimui naudotos autentiškos informantų citatos, leidžiančios išlaikyti ryšį tarp tyrimo dalyvių patirties ir tyrėjos interpretacijos.

Taigi duomenų analizė šiame tyrime buvo orientuota ne į pavienių atsakymų aprašymą, bet į prasminių ryšių, pasikartojančių logikų ir skirtingų patirties perspektyvų atskleidimą. Refleksyvi teminė analizė sudarė galimybę ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumą rekonstruoti kaip socialiai kuriamą, organizaciškai palaikomą ir tyrimo dalyvių patirtyse įprasminamą procesą.

Tyrimo rezultatai atspindi konkrečių informantų patirtis ir negali būti tiesiogiai apibendrinami visoms ikimokyklinio ugdymo įstaigoms. Tyrimo interpretacijos grindžiamos kokybinio tyrimo logika ir tyrėjo refleksyviu santykiu su analizuojamais duomenimis.

Ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumas ikimokyklinio ugdymo įstaigoje

Šiame skyriuje pristatomi empirinio tyrimo rezultatai, atskleidžiantys ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumą ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Duomenų analizė atlikta taikant refleksyvią teminę analizę, išskiriant temas ir subtemas, kurios formuotos derinant teorines prielaidas ir interviu duomenyse atsiskleidusias prasmes.

Atliekant analizę buvo siekiama ne tik apibendrinti informantų pasisakymus, bet ir atskleisti, kaip jie supranta, aiškina ir patiria ugdymosi aplinkos kaitą kasdienėje organizacijos praktikoje. Todėl analizėje dėmesys buvo skiriamas ne pavienėms nuomonėms, o pasikartojantiems prasminiams akcentams, leidžiantiems geriau suprasti, kaip ugdymosi aplinkos kaita organizacijoje yra kuriama, palaikoma ir įprasminama.

Ugdymosi aplinkos samprata. Kokybinio tyrimo analizė leidžia atskleisti, kad ugdymosi aplinka suvokiama ne tik kaip fizinė erdvė, bet ir kaip kompleksinė ugdymo procesą veikianti visuma. Analizės metu išryškėjusi ugdymosi aplinkos sampratos struktūra sisteminama 5 lentelėje. Šiame poskyryje ugdymosi aplinkos samprata analizuojama kaip prasminis laukas, kuriame tyrimo dalyviai jungia vaiko gerovės, veikimo laisvės, pedagoginio tikslingumo, bendruomeninių santykių ir aplinkos materialumo aspektus. Todėl lentelėje pateiktos subtemos rodo ne tik tai, ką informantai įvardija, bet ir tai, kokias vertybines bei profesines nuostatas jie laiko svarbiausiomis apibrėždami kokybišką ikimokyklinio ugdymo aplinką.

Lentelė nr. 5

Ugdymosi aplinkos sampratos analizė

Tema	Subtema	Patvirtinantys teiginiai
Ugdymosi aplinkos samprata	Orientacija į vaiko poreikius	„<...> pritaikyta vaikų amžiui, jų poreikiams“ (M1); „Grupės aplinka yra pritaikyta vaikų amžiui ir individualiems poreikiams.“ (M2); „Ugdymo(si) aplinka . . . suteikianti vaikams galimybę pritapti, jaustis saugiai ir patogiai.“ (V3)
	Ugdymosi aplinkos poveikis ugdymosi procesui	„<...> ugdymosi aplinka aktyviai veikia vaiko ugdymosi procesą, skatina visapusišką raidą“ (M1); „<...> aktyviai veikianti vaiko raidą, mokymosi motyvaciją ir visuminį ugdymosi procesą“ (M2); „Ugdymosi aplinką įstaigoje apibūdinčiau kaip svarbią ugdymo dalį, kuri daro įtaką ne tik kasdieniui veiklai, bet ir visai ugdymo(si) kokybei.“ (V4)
	Socialinė – emocinė aplinka kaip ugdymosi pagrindas	„Socialinė - emocinė aplinka grindžiama pagarba, pasitikėjimu ir bendradarbiavimu.“ (M3); „Grupėje saugi emocinė atmosfera. Vaikai jaučiasi priimti, išklausyti, vertinami.“ (M3); „<...> vaikas jaučiasi saugus, priimtas

		ir skatinamas veikti savarankiškai“ (V7); „Aplinka sukonstruota taip, kad provokuotų bendravimą.“ (M6)
	Ugdymosi aplinka kaip visuminė sistema	„<...> neapsiriboja vien fizine erdve, bet apima emocinį klimatą, tarpusavio santykius, ugdymo turinį ir bendruomenės kultūrą“ (M2); „Tai ne tik fizinė erdvė, bet ir emocinė, socialinė bei kultūrinė aplinka.“ (M7); „<...> vertiname ne tik kaip fizinių erdvių . . . visumą, bet ir kaip emocinę, socialinę bei kultūrinę aplinką“ (V7)
	Ugdymosi aplinka kaip aktyvus vaiko veikimo ir ugdymosi veiksnys	„Ugdymosi aplinką geriausia apibūdinti kaip „trečiąjį pedagogą“ . . . tai nėra tik fizinė erdvė, o dinamiška visuma, kuri tiesiogiai formuoja vaiko patirtis.“ (M6); „Aplinka yra ugdymo turinio viena iš dalių, tai „trečiasis pedagogas.“ (V1); „Aplinką siekiame pritaikyti taip, kad skatintų tyrinėjimą, kūrybiškumą, bendradarbiavimą.“ (M3); „<...> kad jie galėtų patys rinktis veiklas“ (M12); „Gyvoji aplinka vaikus moko daug daugiau.“ (M14)
	Ugdymosi aplinkos dinamiškumas ir kaita	„Aplinka nuolat kinta, atsižvelgiant į ugdymo tikslus, vaikų interesus, raidos ypatumus.“ (M4); „Ji nuolat transformuojasi atsižvelgiant į vaikų interesus, projektines veiklas ar sezoniškumą.“ (M6); „Kas tiko pernai, nebūtinai tinka šiemet, o kas tinka šiemet, galbūt netiks kitais metais.“ (M14); „Ugdymosi aplinką savo įstaigoje apibūdinau kaip nuolat tobulinamą.“ (V13)
	Ugdymosi aplinkos ribotumai	„Grupės erdvės mažos, dažnai nepritaikytos šiuolaikiniams ugdymo metodams“ (M11); „<...> aplinka iš esmės būna „laikina“ – ryte kuriame, per pietus viską išardome“ (M11); „<...> dėl finansinių galimybių to padaryti negalime“ (V1)
	Santykis kaip esminis ugdymosi aplinkos veiksnys	„<...> be santykio neveikia jokie daiktai <...>“ (M14); „<...> suteikianti vaikams galimybę pritapti, jaustis saugiai ir patogiai“ (V3); „<...> vaikas jaučiasi saugus, priimtas ir skatinamas veikti savarankiškai“ (V7)

5 lentelėje išskirtos subtemos leidžia daryti prielaidą, kad ugdymosi aplinkos samprata formuojasi ne kaip atskirų elementų visuma, bet kaip tarpusavyje susijusių veiksnių sistema, kurioje susipina fizinė erdvė, socialiniai santykiai, emocinis klimatas ir pedagoginės nuostatos. Šiame kontekste ypač išryškėja ne pavieniai materialūs aspektai, o jų sąveika su vaiko patirtimi ir galimybėmis veikti, todėl ugdymosi aplinka suvokiama ne tik kaip sąlyga, bet ir kaip aktyviai ugdymo procesą formuojantis veiksnys. Lentelės duomenys rodo aiškią sampratos slinktį nuo tradicinio aplinkos supratimo, kuriame dominuoja patalpos, baldai ir priemonės, link šiuolaikinės edukacinės aplinkos sampratos, kurioje svarbiausia tampa vaiko patirtis. Informantų pasisakymuose aplinka dažniausiai įvardijama per tai, ką ji leidžia vaikui patirti: saugumą, pasirinkimą, tyrinėjimą, bendradarbiavimą, priklausymą grupei ir galimybę veikti savarankiškai.

Ši samprata atsiskleidžia ir analizuojamuose pasisakymuose. Ugdymosi aplinka apibrėžiama gerokai plačiau nei fizinė erdvė ar materialinių priemonių visuma – ji nusakoma kaip vaikų amžių ir individualius poreikius atliepanti, saugi, ugdomąsi skatinanti sistema. Pabrėžiama, kad aplinka yra „pritaikyta vaikų amžiui, jų poreikiams“ (M1), „pritaikyta vaikų amžiui ir individualiems poreikiams“ (M2), taip pat sudaranti galimybes „jaustis saugiai ir patogiai“ (V3). Toks apibūdinimas dera su edukologijoje vyraujančia samprata, kurioje ugdymosi aplinka suvokiama kaip kompleksinė sistema, jungianti fizinius, socialinius ir pedagoginius veiksnius, o svarbiausia tampa ne atskirų elementų buvimas, bet jų tarpusavio sąveika ir kuriama ugdymosi patirtis. Kokybinės analizės požiūriu ypač reikšminga tai, kad tiek vadovai, tiek mokytojai aplinkos pritaikymą sieja ne su universaliu, visiems vienodai tinkamu modeliu, bet su konkrečių vaikų amžiumi, poreikiais ir individualumu. Tai leidžia manyti, kad aplinkos kūrimas jų patirtyje yra ne mechaninis erdvės įrengimas, o nuolatinis pedagoginis stebėjimas ir sprendimų priėmimas, reaguojant į tai, kas aktualu konkrečiai vaikų grupei.

Orientacija į vaiko poreikius atsiskleidžia ne tik per fizinę aplinkos pritaikymą, bet ir per sudaromas galimybes veikti savarankiškai. Minima, kad aplinka „aktyviai veikia vaiko ugdymosi procesą, skatina visapusišką raidą“ (M1). Tokia kryptis dera su vaikocentriško ugdymo nuostata, kurioje ugdymas grindžiamas vaiko patirtimi, interesais ir aktyviu dalyvavimu. Vaikas čia išryškėja kaip aktyvus ugdymosi proceso dalyvis, o ne tik aplinkos vartotojas. Ši subtema atskleidžia vaikocentrišką kaitos kryptį: aplinka vertinama pagal tai, kiek ji padeda vaikui įsitraukti į ugdymosi procesą ir patirti save kaip gebantį veikti. Todėl fizinis pritaikymas nėra savitiksliis – jis tampa priemone vaiko savarankiškumui, iniciatyvai ir pasitikėjimui savimi stiprinti. Toks interpretacinis akcentas leidžia teigti, kad informantų sampratoje vaiko poreikiai apima ne tik saugumą ar patogumą, bet ir aktyvaus dalyvavimo, pasirinkimo bei prasmingos veiklos poreikį.

Toliau ryškėja aplinkos poveikio aspektas. Ji siejama su vaikų motyvacija, įsitraukimu ir pasiekimais, pabrėžiant, kad „aktyviai veikia vaiko raidą, mokymosi motyvaciją ir visuminį ugdymosi procesą“ (M2). Šis požiūris sutampa su procesinės ugdymo kokybės samprata, kurioje svarbiausiais laikomi vaiko patiriami santykiai ir emocinis įsitraukimas, todėl aplinka čia nebėra tik fonas – ji tampa vienu iš ugdymo kokybės kūrimo pagrindų. Ryškėja požiūris, kad aplinkos poveikis ugdymuisi suvokiamas ne kaip tiesioginis ir automatinis, bet kaip tarpininkaujamas vaiko emocinės būsenos, motyvacijos ir pedagoginės sąveikos. Kitaip tariant, net ir turtinga fizinė aplinka tampa ugdoma tik tuomet, kai ji susiejama su vaiko smalsumu, mokytojo jautriu palydėjimu ir galimybe vaikui pačiam konstruoti patirtį.

Reikšminga vieta skiriama socialinei – emocinei aplinkai. Ji siejama su pagarba, pasitikėjimu ir bendradarbiavimu (M3), o vaikų patirtyje atsiskleidžia per jausmą, kad jie yra „priimti, išklausyti, vertinami“ (M3). Šią mintį papildo vadovų požiūris, kuriame akcentuojamas vaiko saugumas ir savarankiškumo skatinimas (V7). Tokia samprata dera su sociokultūrine ugdymo bei nacionaliniais dokumentais, kuriuose pabrėžiama vaiko gerovė. Emocinis klimatas čia atsiskleidžia kaip būtina sąlyga prasmingam ugdymuisi.

Socialinės – emocinės aplinkos išskyrimas atskleidžia, kad informantai ugdymosi kokybę pirmiausia sieja su psichologinio saugumo patirtimi. Pasisakymuose vartojami žodžiai „priimti“, „išklausyti“, „vertinami“ suponuoja, kad kokybiška aplinka suprantama kaip santykių erdvė, kurioje vaikas nėra tik stebimas ar vertinamas, bet pripažįstamas kaip lygiavertis ugdymosi proceso dalyvis.

Ugdymosi aplinka suvokiama kaip visuminė sistema, apimanti ne tik fizinę erdvę, bet ir emocinį klimatą, tarpusavio santykius, ugdymo turinį bei bendruomenės kultūrą. Tai atspindi teiginiuose, kad ji „neapsiriboja vien fizine erdve, bet apima emocinį klimatą, tarpusavio santykius, ugdymo turinį ir bendruomenės kultūrą“ (M2), taip pat „tai ne tik fizinė erdvė, bet ir emocinė, socialinė bei kultūrinė aplinka“ (M7). Toks požiūris atitinka edukacinės aplinkos koncepciją, kurioje svarbiausia tampa elementų sąveika, o ne pavieniai komponentai.

Visuminės sistemos samprata leidžia interpretuoti ugdymosi aplinką kaip kelių tarpusavyje susijusių sluoksnių derinį. Fizinis sluoksnis suteikia veikimo galimybes, emocinis sluoksnis kuria saugumo jausmą, socialinis sluoksnis formuoja bendradarbiavimo ir priklausymo patirtį, o kultūrinis sluoksnis atspindi įstaigos vertybes, susitarimus ir pedagoginę tapatybę. Būtent šių sluoksnių dermė lemia, ar aplinka tampa ugdymąsi palaikančia sistema. Aplinkos, kaip aktyvaus ugdymo veiksnio, samprata atsiskleidžia per „trečiojo pedagogo“ idėją (M6; V1). Vis dėlto ši metafora įgyja tikrąją prasmę tuomet, kai pažvelgiama į konkrečius aprašymus: „Trečiojo pedagogo“ metafora šio tyrimo duomenyse įgyja praktinį turinį: aplinka ne tik papuošia grupę ar sukuria estetinį įspūdį, bet ir siūlo veiklos scenarijus, provokuoja klausimus, skatina vaikų dialogą, leidžia grįžti prie patirčių ir jas plėtoti. Tai rodo, kad tyrimo dalyviai aplinką suvokia kaip pedagoginio sumanymo dalį, kuri turi būti sąmoningai modeliuojama, stebima ir keičiama. „Ji nuolat transformuojasi atsižvelgiant į vaikų interesus, projektines veiklas ar sezoniškumą. Trumpai tariant: tai gyva aplinka, kuri reaguoja į tai, kas vyksta „čia ir dabar“, užuot diktavusi vieną nekintamą scenarijų visiems metams“ (M6). Šis teiginys leidžia aplinką suvokti kaip nuolat kintančią ir į ugdymo procesą reaguojančią sistemą. Ši idėja čia nėra vien teorinė nuoroda – ji atspindi realų aplinkos suvokimą kaip aktyviai veikiančios ugdymo dalies. Tai leidžia manyti, kad pedagogai ne tik atpažįsta šiuolaikines ugdymo koncepcijas, bet ir sieja jas su praktine veikla. Toks

požiūris dera su Reggio Emilia pedagogika (Malaguzzi, 1998) bei šiuolaikinėmis mokymosi aplinkų kūrimo kryptimis.

Šioje vietoje išryškėja svarbi ugdymosi aplinkos sampratos dimensija – aplinka suvokiama kaip procesas, o ne kaip baigtinis produktas. Informantų pasisakymuose pasikartoja kaitos, reagavimo, transformacijos ir aktualumo motyvai, todėl galima teigti, kad kokybiška aplinka jų patirtyje yra „gyva“ tiek, kiek ji reaguoja į vaikų interesus, grupės gyvenimo ritmą ir ugdymo situacijų nenuspėjamumą.

Ne mažiau svarbus yra aplinkos vaidmuo skatinant vaiko aktyvumą ir pasirinkimą. Ji kuriama taip, kad skatintų tyrinėjimą, kūrybiškumą ir bendradarbiavimą (M3), sudarytų galimybes patiems rinktis veiklas (M12). Tokia kryptis siejasi su konstruktyvistine ugdymo paradigma, kurioje mokymasis grindžiamas veikla ir patirtimi. Šiuo atveju aplinka tampa sąlyga vaiko iniciatyvai ir savarankiškumui atsiskleisti. Vaiko pasirinkimo dimensija atskleidžia aplinkos demokratinį potencialą. Kai aplinka sudaro sąlygas rinktis veiklą, priemones, veikimo būdą ar partnerius, vaikas mokosi ne tik akademinių ar pažintinių dalykų, bet ir savireguliacijos, atsakomybės, sprendimų priėmimo bei susitarimo su kitais. Todėl pasirinkimas čia turėtų būti suprantamas ne kaip laisvas veikimas be ribų, o kaip pedagogiškai struktūruota galimybė mokytis savarankiškumo.

Kartu atsiskleidžia ir aplinkos dinamiškumas. Ji nuolat kinta, prisitaiko prie vaikų interesų ir ugdymo tikslų (M4; M6; V2), todėl gali būti suvokiama kaip nuolatinis kūrimo procesas, o ne baigtinis rezultatas. Dinamiškumo aspektas taip pat leidžia atskirti formalią kaitą nuo prasmingos kaitos. Formaliai aplinka gali būti nuolat keičiama, tačiau refleksyvi teminė analizė atskleidė, kad informantams svarbi ne pati kaita, o jos pagrįstumas: ar pokytis kyla iš vaikų poreikių, ar jis siejamas su ugdymo tikslais, ar padeda plėtoti tyrinėjimą, kūrybiškumą ir bendruomeninį veikimą. Vis dėlto išryškėja ir ribotumai. Minimos mažos erdvės, laikinas aplinkos pobūdis, finansiniai apribojimai (M11; V1), kurie apsunkina nuoseklų aplinkos kūrimą. Ryškėjanti skirtis tarp siekiamos ir realios aplinkos rodo, kad ugdymo kokybė priklauso ne tik nuo pedagoginių idėjų ar teorinių nuostatų, bet ir nuo materialinių sąlygų, kaip tai pabrėžiama ir tarptautiniuose tyrimuose. Ribotumų subtema atskleidžia įtampą tarp pedagoginio idealo ir institucinės realybės. Mažos erdvės, finansinių išteklių stoka ar laikinas aplinkos pobūdis ne tik apsunkina praktinį įgyvendinimą, bet ir formuoja mokytojų kasdienes kompromisus. Šie duomenys svarbūs, nes parodo, kad ugdymosi aplinkos kaita priklauso ne vien nuo mokytojo kūrybiškumo – jai būtinos organizacinės, finansinės ir vadybinės prielaidos.

Galiausiai ypatingą reikšmę įgyja santykio dimensija. Pabrėžiama, kad „be santykio neveikia jokie daiktai“ (M14), o tai perkelia dėmesį nuo materialių elementų į žmonių tarpusavio sąveiką. Tokiu būdu ugdymosi aplinka įgyja santykinį pobūdį, kuriame būtent santykiai suteikia prasmę visiems kitiems

jos elementams. Ši mintis iš esmės perkelia dėmesį nuo materialių sąlygų į santykinę dimensiją, kurioje ugdymo kokybė siejama su žmonių tarpusavio sąveika.

Santykio dimensija tampa jungiamąja visų kitų subtemų ašimi. Informanto mintis, kad „be santykio neveikia jokie daiktai“ (M14), leidžia kritiškai įvertinti materialinės aplinkos sureikšminimą: priemonės, erdvės ir dizaino sprendimai įgyja ugdomąją prasmę tik tada, kai juos lydi jautrus mokytojo santykis, dialogas, vaikų įgalinimas ir pagarbi bendruomenės kultūra.

Ugdymosi aplinkos samprata atsiskleidžia kaip daugialypė ir dinamiška sistema, jungianti fizinius, socialinius, emocinius ir pedagoginius elementus. Šis suvokimas sudaro prielaidas toliau analizuoti, kaip ugdymosi aplinka kinta ir kokie veiksniai lemia jos kaitą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje.

Apibendrinant galima teigti, kad tyrimo dalyvių pasisakymuose ugdymosi aplinka apibrėžiama per keturias kokybiškai reikšmingas dimensijas: vaiko poreikių atliepimą, ugdymosi proceso aktyvinimą, socialinio–emocinio saugumo kūrimą ir organizacinę gebėjimą aplinką nuolat keisti. Šios dimensijos sudaro pagrindą tolesnei analizei, nes leidžia pereiti nuo klausimo, kas yra ugdymosi aplinka, prie klausimo, kokios sąlygos ir sprendimai lemia jos kryptingą kaitą.

Ugdymosi aplinkos kaitos prielaidos ir poreikis. Toliau analizuota, iš kokių požymių atpažįstama, kada ugdymosi aplinką reikia keisti ar atnaujinti. Šis klausimas žymi perėjimą nuo ugdymosi aplinkos sampratos prie jos kaitos logikos – kaip kasdienėje praktikoje atpažįstama, kad esama aplinka nebeatliepia vaikų poreikių, ugdymo tikslų ar platesnio švietimo konteksto.

Informantų pasisakymuose ugdymosi aplinkos kaitos poreikis pirmiausia siejamas ne su formaliais vertinimo kriterijais, bet su kasdienėje praktikoje pastebimais požymiais – mažėjančiu vaikų įsitraukimu, elgesio pokyčiais, kintančiais interesais, pedagogine refleksija ir išoriniais švietimo pokyčiais. Pokyčio poreikis pirmiausia atpažįstamas vaiko patirtyje, o tik vėliau įgyja organizacinę ir strateginę pagrindą. Šios išvalgos detalizuojamos 6 lentelėje.

Lentelė nr. 6

Ugdymosi aplinkos kaitos poreikį atskleidžiantys požymiai

Tema	Subtema	Patvirtinantys teiginiai
Ugdymosi aplinkos kaitos poreikio indikatoriai	Vaikų įsitraukimo mažėjimas	„Mažėjantis susidomėjimas veiklomis . . . vaikai sako „man sunku“, „nenoriu“, „neįdomu“, „nepatinka““ (V2); „Dažniausiai parodo vaikų elgesys, prarandamas susidomėjimas veiklomis.“ (M1); „<...> vaikams nebeįdomu, nebesirenka veiklų <...>“ (M12) ; „Sumažėjęs vaikų įsitraukimas ar motyvacija <...>“ (V11); „<...> jei vaikai tam tikrose erdvėse mažai veikia, vengia tam tikrų veiklų <...>“ (V7)

	Vaikų elgesio pokyčiai	„Dažnėja konfliktai, triukšmas . . . nebenori žaisti, neranda kuo užsiimti“ (M3); „<...> vaikai nuobodžiauja, neranda sau veiklos <...>“ (V3); „<...> vaikai greitai praranda susidomėjimą veiklomis, tampa pasyvūs, laukia nurodymų <...>“ (M4); „<...> neturi ką veikti, pradeda be tikslo klaidžioti po grupę <...>“ (M6)
	Vaikų poreikių neatitikimas	„<...> aplinka nebeatitinka vaiko poreikių <...>“ (V4); „<...> aplinka neatitinka vaikų amžiaus ir raidos lygio <...>“ (M4); „<...> priemonės ir žaislai nepritaikyti pagal amžių, gebėjimus ar specialiuosius poreikius <...>“ (V3); „<...> aplinka nebepakankamai atitinka vaikų amžių, individualius poreikius, interesus <...>“ (V12)
	Vaikų interesų kaita	„<...> atsiranda naujų vaikų poreikių ar interesų <...>“ (M7); „Užbaigus projektą (pvz., apie paukščius) ir vaikams pradėjus klausinėti apie vandenynus, aplinka turi atsiliepti į šį naują smalsumą.“ (M6); „Vaikai ateina labai skirtingi, skirtingų gebėjimų ir patirčių.“ (V6)
	Vaiko stebėjimas kaip kaitos atpažinimo pagrindas	„Pirmiausia stebiu vaikus – jų įsitraukimą, pasirinkimus, emocinę savijautą.“ (M13); „<...> tai yra ištisinis vaiko stebėjimas <...>“ (M14); „Jie yra pagrindinis informacijos šaltinis.“ (V1); „<...> labiausiai tai parodo vaikai ir veiklų temos <...>“ (M12)
Refleksiniai ir analitiniai kaitos šaltiniai	Pedagogų refleksija	„<...> pedagogų pastebėjimai apie veiklų neefektyvumą <...>“ (V11); „<...> pedagogų pasiūlymai, idėjos, pastebėjimai apie grupės vaikų poreikius <...>“ (V10); „<...> pedagogų stebėjimas, ar aplinka atitinka vaikų amžių, padeda siekti tikslų <...>“ (M1)
	Ugdymo rezultatų ir įsivertinimo duomenys	„<...> svarbūs pedagogų pastebėjimai, tėvų nuomonė, ugdymo rezultatų analizė <...>“ (V4); „<...> stebėdami vertiname, kaip vaikams sekasi ir ką reikia keisti <...>“ (M4); „<...> įsivertinimo rezultatai, vidaus audito duomenys <...>“ (V7); „Daug pasiūlymų, pastebėjimų gauname atlikdami kasmetinį veiklos kokybės įsivertinimą.“ (V1)
Išoriniai veiksniai	Švietimo pokyčiai	„<...> atnaujintos ugdymo programos <...>“ (V7); „<...> teisės aktų reikalavimai <...>“ (V10); „Pasikeitę ugdymo reikalavimai, naujos metodikos ar technologijų plėtra.“ (V4); „<...> atnaujinti ugdymo dokumentai, teisės aktų reikalavimai, besikeičiantys švietimo prioritetai ir įtraukiojo ugdymo nuostatos <...>“ (V12)
	Visuomenės ir šeimų lūkesčių kaita	„<...> keičiasi visuomenė, jos tradicijos ir vertybės <...>“ (V6); „<...> keičiasi laikai – keičiasi vaikai – keičiasi tėvelių lūkesčiai <...>“ (V13); „<...> tėvų siūlymai ar lūkesčiai dėl modernesnių, įtraukesnių ar saugesnių erdvių <...>“ (V10)
	Šiuolaikinio vaiko kontekstas	„<...> vaikų nebesudomina ta ugdymosi aplinka <...>“ (V14); „<...> didelė šiuolaikiškų, modernių priemonių pasiūla <...>“ (V14); „<...> tradicinė aplinka

		nebesudomina vaikų ir neatitinka tėvelių lūkesčių <...>“ (V13)
--	--	---

Lentelėje išryškėjusios temos pagrindžia, kad ugdymosi aplinkos kaitos poreikis formuojasi palaipsniui, kasdienėje praktikoje stebint įvairius pokyčio požymius. Šioje visumoje persipina vaiko elgsena, pedagoginė interpretacija, organizacinis įsivertinimas ir išorinio konteksto pokyčiai. Kaitos logika ryškėja nuosekliai: pirmiausia pokyčio poreikis atpažįstamas vaiko patirtyje, vėliau reflektuojamas pedagoginėje praktikoje ir tik tuomet pereina į organizacinių sprendimų lygmenį. Tokia seka leidžia ugdymosi aplinkos kaitą suprasti ne kaip iš anksto suplanuotą atnaujinimą, bet kaip reakciją į tai, kad esama aplinka nebepalaiko ugdymosi taip, kaip tikimasi.

Pirmasis ir ryškiausias kaitos poreikio indikatorius informantų pasisakymuose – vaikų įsitraukimo mažėjimas. Vadovų ir mokytojų atsakymuose šis požymis kartojasi kaip vienas ankstyviausių ženklų, leidžiančių atpažinti, kad aplinka praranda savo ugdomąjį veiksmingumą. Vadovų pasisakymuose kaitos poreikis siejamas su momentu, kai vaikai ima kalbėti apie nepasitenkinimą aplinka: „man sunku“, „nenoriu“, „neįdomu“, „nepatinka“ (V2). Panaši mintis kartojasi ir mokytojų atsakymuose, kuriuose pastebima, kad „jei pastebiu, kad vaikai greičiau praranda susidomėjimą, vengiu tam tikrų veiklų ar erdvių“ (M2), o kartais „<...> vaikams nebeįdomu, nebesirenka veiklų <...>“ (M12). Šie pasisakymai svarbūs, nes aplinkos tinkamumas pirmiausia vertinamas ne pagal jos estetinį ar materialinį atnaujinimą, bet pagal tai, ar ji vis dar palaiko vaiko veikimą. Tokia duomenų kryptis atskleidžia, kad vaikų įsitraukimas tampa vienu svarbiausių ženklų, leidžiančių vertinti aplinkos pedagoginį veiksmingumą.

Ne mažiau reikšmingi ir vaikų elgesio pokyčiai. Tyrimo duomenyse nuobodulys, pasyvumas, triukšmas ar konfliktai įgyja ne drausmės problemos, bet aplinkos grįžtamojo ryšio reikšmę. Mokytojų pasisakymuose poreikis keisti aplinką siejamas su situacijomis, kai „dažnėja konfliktai, triukšmas . . . vaikai nebenori žaisti, kurti, neranda kuo užsiimti“ (M3). Šią įžvalgą papildė pastebėjimas, kad tokiose situacijose vaikai „<...> tampa pasyvūs, laukia nurodymų <...>“ (M4). Panaši būseną kitame pasisakyme apibūdinama dar konkrečiau – vaikai ima sakyti „<...> „neturiu ką veikti“ ir . . . pradeda be tikslo klaidžioti po grupę <...>“ (M6). Šiuose pasisakymuose dėmesys krypsta ne į vaiko elgesio koregavimą, bet į pačios aplinkos tinkamumą. Jei vaikas ugdymosi aplinkoje neranda veiklos, pasirinkimo ar prasmingo iššūkio, problema pirmiausia lokalizuojama ne vaiko elgesyje, bet pačios aplinkos struktūroje.

Kita ryški kryptis – aplinkos neatitikimas vaikų amžiui, raidai ir individualiems poreikiams. Tyrimo dalyvių patirtyse atsiskleidžia, kad aplinką reikia keisti tada, kai ji nebeatitinka konkrečios vaikų grupės raidos lygio, gebėjimų ar specialiųjų poreikių. Vadovų atsakymuose ši mintis įvardijama

tiesiogiai: „aplinka nebeatitinka vaiko poreikių“ (V4). Mokytojų pasisakymuose šis neatitikimas konkretinamas per kasdienę praktiką, pabrėžiant, kad „aplinka neatitinka vaikų amžiaus ir raidos lygio“ (M4). Vadovų refleksijose ši išvalga papildoma platesniu žvilgsniu į priemonių tinkamumą – „<...> priemonės ir žaislai nepritaikyti pagal amžių, gebėjimus ar specialiuosius poreikius <...>“ (V3). Tai rodo, kad ugdymosi aplinkos kaita siejama ne su formaliu atnaujinimu ar estetiniu atsinaujinimu, bet su būtinybe nuolat peržiūrėti, kiek aplinka tebėra prasminga konkrečiam vaikui.

Šiame kontekste pastebimi skirtumai tarp mokytojų bei vadovų perspektyvų. Mokytojų pasisakymuose kaitos poreikis dažniau atpažįstamas per kasdienes situacinius ženklus – vaikai nebesirenka veiklų, laukia nurodymų, klaidžioja be tikslo. Vadovų pasisakymuose tie patys ženklai dažniau įgyja platesnį organizacinį kontekstą ir siejami su ugdymo rezultatų analize, įsivertinimo duomenimis ar kokybės rodikliais. Tai rodo ne skirtingą kaitos sampratą, bet skirtingą jos įvardijimo lygmenį: mokytojų lygmenyje pokytis pirmiausia patiriamas, vadovų lygmenyje – pagrindžiamas organizaciniais procesais.

Ypatinę reikšmę šiame kontekste įgyja vaiko kaip indikatoriaus pozicija. Surinktuose duomenyse nuosekliai kartojasi mintis, kad pirmiausia reikia stebėti vaiką – jo įsitraukimą, pasirinkimus ir emocinę savijautą. Mokytojų refleksijose nuosekliai kartojasi nuostata, kad „pirmiausia stebiu vaikus – jų įsitraukimą, pasirinkimus, emocinę savijautą“ (M13). Šią mintį sustiprina ir kita pasikartojanti išvalga, kad „<...> tai yra ištisinis vaiko stebėjimas <...>“ (M14), o vadovų atsakymuose pabrėžiama, kad būtent „jie [vaikai] yra pagrindinis informacijos šaltinis“ (V1). Analizė rodo, kad ugdymosi aplinkos kaita suvokiama ne kaip periodinis aplinkos atnaujinimas, bet kaip nuolatinis reagavimas į vaikų poreikius ir patirtis. Vis dėlto vaiko stebėjimas šiame procese nėra neutralus fiksavimas – tai priklauso nuo mokytojo gebėjimo suprasti, ką vaiko elgesys ir emocijos signalizuoja apie pačią aplinką.

Kaitos poreikį stiprina ir vaikų interesų kaita. Dalyvių išsakytose pozicijose ugdymosi aplinka apibūdinama kaip sistema, kuri turi reaguoti į naujai atsirandančius vaikų klausimus, smalsumo kryptis ir pažinimo interesus. Mokytojų pasisakymuose pokyčio poreikis siejamas ir su tuo, kad „poreikį keisti aplinką pastebiu tada, kai atsiranda naujų vaikų poreikių ar interesų“ (M7). Ši mintis konkretinama ir vaizdžiau: „užbaigus projektą (pvz., apie paukščius) ir vaikams pradėjus klausinėti apie vandenynus, aplinka turi atsiliepti į šį naują smalsumą“ (M6). Šios patirtys atskleidžia, kad ugdymosi aplinka suvokiama kaip nuolat kintanti ir jautri vaikų poreikiams.

Svarbiu kaitos pagrindu tampa ir pedagoginė refleksija. Iš pateiktų atsakymų nuosekliai ryškėja, kad kasdieniai pastebėjimai įgyja pokyčio vertę tik tada, kai tampa refleksijos objektu – aptariami, interpretuojami ir siejami su tolesniais sprendimais. Vadovų refleksijose akcentuojami „<...> pedagogų

pastebėjimai apie veiklų neefektyvumą <...>“ (V11), „pedagogų pasiūlymai, idėjos, pastebėjimai apie grupės vaikų poreikius“ (V10), o mokytojų atsakymuose pabrėžiama, kad „stebėdami vertiname, kaip vaikams sekasi ir ką reikia keisti“ (M4). Tokiu būdu kasdienė pedagoginė patirtis tampa ne tik individualios refleksijos, bet ir organizacinių sprendimų pagrindu.

Galiausiai kaitos poreikis siejamas ir su išoriniais veiksniais – atnaujintomis programomis, teisės aktų reikalavimais, technologijų plėtra, visuomenės ir šeimų lūkesčių kaita. Ši kryptis ryškesnė vadovų pasisakymuose. Tyrimo dalyvių atsakymuose minimos „<...> atnaujintos ugdymo programos <...>“ (V7), „<...> teisės aktų reikalavimai <...>“ (V10), „<...> pasikeitę ugdymo reikalavimai, naujos metodikos ar technologijų plėtra <...>“ (V4). Greta to ryškėja ir platesnis visuomeninis kontekstas – „<...> keičiasi visuomenė, jos tradicijos ir vertybės <...>“ (V6), o kartu „<...> keičiasi laikai – keičiasi vaikai – keičiasi tėvelių lūkesčiai <...>“ (V13). Tai rodo, kad ugdymosi aplinkos kaita nėra vien vidinis organizacijos procesas – ji formuojasi platesniame švietimo, šeimos ir visuomenės kontekste.

Taigi ugdymosi aplinkos kaitos poreikis formuojasi ne kaip vienkartinis sprendimas atnaujinti aplinką, bet kaip nuolat interpretuojamas procesas, kylantis iš vaiko patirties, pedagoginės refleksijos ir platesnių organizacinių bei švietimo konteksto pokyčių.

Vis dėlto kaitos poreikio atpažinimas dar savaime nesukuria pokyčio. Organizacine prasme jis tampa reikšmingas tik tuomet, kai yra paverčiamas planuojamais veiksmais, suderinamais sprendimais ir kryptinga veikimo logika. Būtent šiame etape ugdymosi aplinkos kaitos procesas pereina iš poreikio atpažinimo lygmens į planavimo ir sprendimų priėmimo lygmenį. Todėl toliau analizuojama, kaip ugdymosi aplinkos kaitos sprendimai yra planuojami, kas juos inicijuoja ir kokia logika grindžiamas jų priėmimas organizacijos kasdienėje praktikoje.

Ugdymosi aplinkos kaitos planavimas ir sprendimų priėmimas. Tolimesnėje analizėje dėmesys sutelktas į tai, kaip organizacijoje formuojami sprendimai dėl ugdymosi aplinkos kaitos, kokia logika grindžiamas jų planavimas ir koku mastu šiame procese dalyvauja mokytojai bei kiti bendruomenės nariai. Ši analizės kryptis leidžia pereiti nuo kaitos poreikio atpažinimo prie praktinio pokyčio organizavimo – kaip pastebėtas poreikis tampa svarstomu, planuojamu ir įgyvendinamu sprendimu.

Tyrimo dalyvių pasisakymai atskleidė, kad ugdymosi aplinkos kaitos planavimas organizacijose grindžiamas trimis tarpusavyje susijusiais lygmenimis: informacijos sklaida apie sprendimus, kolektyviniu planavimu ir strateginiu, duomenimis grįstu sprendimų priėmimu. Kartu atsiskleidžia, kad sprendimų priėmimas nėra vien techninis planavimo procesas – jis remiasi ir vertybiniais principais,

kurie lemia, kokie pokyčiai organizacijoje laikomi prasmingais, tvariais ir ugdymo požiūriu reikalingais. Duomenys pateikti 7 lentelėje.

Lentelė Nr. 7

Ugdymosi aplinkos kaitos planavimo ir sprendimų priėmimo analizė

Tema	Subtema	Patvirtinantys teiginiai
Informacijos sklaida apie sprendimus	Sprendimų pristatymas susirinkimuose	„<...> per pedagogų susirinkimus ir iš vadovybės pranešimų <...>“ (M7); „Susirinkimų metu mes sužinome ir aptariame sprendimus.“ (M5); „<...> susirinkimų, posėdžių metu <...>“ (M14)
	Informacijos sklaida per elektronines sistemas	„<...> administracijos teikiama informacija el. paštu <...>“ (M2); „Informaciją gaunu per vidines sistemas . . . taip pat el. paštu.“ (M6)
	Ribotas įtraukimas į sprendimus	„Įgyvendinime – taip, planavime – mažiau.“ (M11); „Retai būna, kad būtų iš anksto diskutuojama.“ (M11)
Kolegialus sprendimų planavimas	Diskusijos ir bendri aptarimai	„Dažniausiai pokyčių reikalingumas išryškėja diskusijų, refleksijų metu.“ (M3); „Susitikimų metu kiekvienas mokytojas siūlo savo idėjas.“ (M8)
	Bendruomenės įtraukimas	„Sudaromos darbo grupės. Pedagogai dalyvauja refleksijose, metodinėse grupėse, dalijasi gerąja patirtimi tarpusavyje.“ (V3); „Kuriamos tam tikros darbo grupės <...>“ (M14) „Į ugdymo aplinkos planavimą įtraukiami visi bendruomenės nariai . . . būna momentų, kai darome apklausas ir balsavimus.“ (V8)
	Pedagogų iniciatyvos	„<...> galiu teikti savo pasiūlymus aplinkos gerinimui <...>“ (M5); „Galimybės yra tikrai mūsų visų ir mano pačios tikrai plačios ir suteiktos.“ (M14); „Taip pat idėjas gali teikti ir mokytojai, tada jas svarstome, įgyvendiname.“ (V6)
	Bendradarbiavimas tarp lygmenų	„<...> dalyvauju pedagogų pasitarimuose, darbo grupėse ar metodinėse diskusijose <...>“ (M2); „<...> stengiamės kartu jas [idėjas] įgyvendinti <...>“ (V6)
Strateginis ir duomenimis grįstas planavimas	Pokyčių integravimas į planavimo sistemą	„Ugdymosi aplinkos pokyčiai planuojami jau strateginiuose bei metiniuose planuose, atsižvelgiant į visus bendruomenės poreikius ir finansines galimybes.“ (V8); „Ugdymosi aplinkos pokyčiai įtraukiami į mokyklos planavimo dokumentus.“ (V6); „Ilgalaikiai pokyčiai yra numatyti įstaigos veiklos plane arba strateginiame plane.“ (M6)
	Duomenų analizė	„Analizuojami apklausų, įsivertinimo duomenys.“ (V3); „Pirmiausia identifikuojamas poreikis, renkami duomenys ir aptariama, kokią problemą ar tikslą pokytis turi spręsti.“ (V7); „Įvertiname, kas veikia, ko trūksta, kokie yra prioritetai ir galimybės.“ (V9); „Pokyčiai planuojami remiantis vaikų poreikių analize, refleksija ir įsivertinimu.“ (V11); „<...> remdamiesi įsivertinimo duomenimis“ (V12)

	Nuoseklus planavimo procesas	„Pirmiausia identifikuojamas poreikis . . . vėliau numatomi konkretūs veiksmai, atsakingi asmenys, terminai ir reikalingi ištekliai.“ (V7); „Ugdymosi aplinkos pokyčiai įstaigoje planuojami nuosekliai.“ (V10)
	Išteklių ir prioritetų derinimas	„Įvertiname, kas veikia, ko trūksta, kokie yra prioritetai ir galimybės.“ (V9); „<...> atsižvelgiant į visus bendruomenės poreikius ir finansines galimybes <...>“ (V8)
Sprendimų pagrįstumo kriterijai	Orientacija į vaiko gerovę ir ugdymosi poreikius	„<...> vaiko poreikių prioritetas <...>“ (V3); „<...> vaiko interesų prioritetas <...>“ (V11); „<...> stebint vaikus – ką jie mėgsta, kas jiems įdomu ir ko jiems reikia“ (V5); „<...> vadovaujamės tuo, kas naudinga vaikui <...>“ (V9)
	Aplinkos funkcionalumas ir prieinamumas	„<...> kad būtų lengvai pritaikomos skirtingoms veikloms ir ugdymo situacijoms <...>“ (V10); „<...> lengvai pertvarkoma skirtingoms veikloms <...>“ (V8); „<...> įtrauktis ir prieinamumas <...>“ (V3); „<...> tinkama visiems vaikams <...>“ (V10)
	Tvarumas ir pokyčių tęstinumas	„Siekiamo, kad pakeitimai būtų tvarūs, saugūs ir gerinantys ugdymo kokybę.“ (V8); „Svarbu, kad pokytis nebūtų atsitiktinis ar vienkartinis, o prisidėtų prie ilgalaikės ugdymosi aplinkos krypties.“ (V7); „Svarbu, kad aplinkos atnaujinimas būtų ne atsitiktinis, o kryptingas ir pagrįstas realiais ugdymo kokybės tobulinimo poreikiais.“ (V12)
	Dermė su ugdymo tikslais, vizija ir kokybės siekiu	„<...> atitikties įstaigos vizijai <...>“ (V7); „<...> kas atitinka įstaigos viziją <...>“ (V9); „Pokyčiai siejami su ugdymo tikslais, strategija ir ilgalaikė vizija.“ (V10); „Svarbu, kad aplinkos atnaujinimas būtų neatsitiktinis, o kryptingas ir pagrįstas realiais ugdymo kokybės tobulinimo poreikiais.“ (V12); „<...> kad pakeitimai būtų . . . ir gerinantys ugdymo kokybę“ (V8)

7 lentelėje išskirtos temos ir subtemos leidžia pastebėti, kad ugdymosi aplinkos kaitos planavimas organizacijoje nėra vien administracinė procedūra. Jis formuojasi kaip kelių tarpusavyje susijusių lygmenų sąveika, kurioje persipina informacijos perdavimas, bendruomeninis svarstymas, strateginis planavimas ir vertybiniai sprendimų kriterijai. Sprendimų priėmimo procese svarbu ne tik tai, kas nusprendžiama, bet ir kaip sprendimas formuojamas.

Mokytojų lygmenyje sprendimų priėmimas pirmiausia patiriamas kaip informacijos gavimo procesas. Dažniausiai sprendimai bendruomenę pasiekia per susirinkimus, pasitarimus, administracijos pranešimus ar elektronines komunikacijos sistemas: „<...> per pedagogų susirinkimus ir iš vadovybės pranešimų <...>“ (M7), „susirinkimų metu mes sužinome ir aptariame sprendimus“ (M5), „<...> administracijos teikiama informacija el. paštu <...>“ (M2). Šie pasisakymai atskleidžia, kad

organizacijose veikia gana aiškios informacijos sklaidos formos, tačiau kartu išryškėja svarbi riba tarp informavimo ir realaus dalyvavimo.

Ši riba ypač matoma ten, kur pedagogai sprendimus labiau patiria kaip jau priimtus ir perduodamus įgyvendinti: „Įgyvendinime – taip, planavime – mažiau“ (M11), „retai būna, kad būtų iš anksto diskutuojama“ (M11). Tokie pasisakymai leidžia išvengti organizacinę įtampą: formaliai informacija bendruomenę pasiekia, tačiau ne visada tai reiškia, kad pedagogai dalyvauja pačiame sprendimo formavime. Taigi šiame lygmenyje išryškėja skirtis tarp buvimo informuotam apie pokytį ir buvimo jo bendrakūrėju.

Kita vertus, tyrimo duomenys rodo ir kolektyvinio planavimo praktikas. Dalis pokyčių aptariami diskusijų, refleksijų ir bendrų susitarimų metu: „Dažniausiai pokyčių reikalingumas išryškėja diskusijų, refleksijų metu“ (M3), „susitikimų metu kiekvienas mokytojas siūlo savo idėjas“ (M8). Vadovų pasisakymuose ši kryptis įvardijama dar aiškiau – kalbama apie darbo grupes, metodines refleksijas, bendruomenės įtraukimą, apklausas ir balsavimus (V3; V8). Tai leidžia manyti, kad organizacijose veikia ne tik informavimo, bet ir dalyvaujamojo planavimo praktikos, tačiau jų raiška nėra vienoda.

Svarbią vietą šiame procese užima mokytojų iniciatyvos. Pasisakymuose matyti, kad mokytojai gali teikti pasiūlymus dėl aplinkos gerinimo, inicijuoti idėjas ir dalyvauti jų svarstyme: „<...> galiu teikti savo pasiūlymus aplinkos gerinimui <...>“ (M5), „taip pat idėjas gali teikti ir mokytojai, tada jas svarstome, įgyvendiname“ (V6). Tai rodo, kad sprendimų priėmimas bent iš dalies grindžiamas abipuse iniciatyva, o ne vien administraciniu nurodymu. Vis dėlto šios iniciatyvos reikšmė priklauso nuo to, ar organizacijoje sudaromos realios sąlygos pasiūlymams tapti sprendimais.

Vadovų pasisakymuose ryškėja labiau sisteminis požiūris į ugdymosi aplinkos kaitos planavimą. Pokyčiai siejami su strateginiais ir metiniais planais, įsivertinimo duomenimis, prioritetų nustatymu ir finansinių galimybių derinimu: „Ugdymosi aplinkos pokyčiai planuojami jau strateginiuose bei metiniuose planuose, atsižvelgiant į visus bendruomenės poreikius ir finansines galimybes“ (V8), „analizuojami apklausų, įsivertinimo duomenys“ (V3), „ugdymosi aplinkos pokyčiai įstaigoje planuojami nuosekliai“ (V10). Tai rodo, kad vadovų lygmenyje ugdymosi aplinkos kaita suvokiama kaip planuojamas, duomenimis grindžiamas ir ištekliais reguliuojamas organizacinis procesas.

Šioje vietoje išryškėja skirtingas to paties proceso matymas. Mokytojų pasisakymuose kaita dažniau atsiskleidžia kaip kasdienėje praktikoje patiriamas poreikis, o vadovų – kaip strategiškai planuojamas ir dokumentuose įtvirtinamas procesas. Tai nėra priešprieša, bet skirtingi to paties pokyčio lygmenys: viename lygmenyje pokytis pirmiausia patiriamas, kitame – struktūruojamas ir pagrindžiamas organizaciniu lygmeniu.

Reikšminga ir tai, kad sprendimų priėmimas grindžiamas ne vien organizaciniais, bet ir vertybiniais kriterijais. Vadovų pasisakymuose nuosekliai kartojasi orientacija į vaiko poreikius, aplinkos funkcionalumą, prieinamumą, tvarumą ir dermę su organizacijos vizija: „vaiko poreikių prioritetas“ (V3), „lankstumas, funkcionalumas“ (V1), „<...> tinkama visiems vaikams <...>“ (V10), „siekiame, kad pakeitimai būtų tvarūs, saugūs ir gerinantys ugdymo kokybę“ (V8). Tai leidžia teigti, kad sprendimų priėmimas grindžiamas ne tik praktiniu poreikiu keisti aplinką, bet ir platesne nuostata, kokia ugdymosi aplinka organizacijoje laikoma prasminga ir kokybiška.

Taigi ugdymosi aplinkos kaitos planavimas ir sprendimų priėmimas atsiskleidžia kaip daugiasluoksnis procesas, kuriame susijungia informacijos sklaida, kolektyvinis svarstymas, strateginis planavimas ir vertybiniai orientyrai. Mokytojų lygmenyje pokytis dažniau patiriamas kaip kasdienės praktikos poreikis, o vadovų lygmenyje – kaip kryptingai planuojama organizacinė veikla. Šių lygmenų dermė lemia, ar ugdymosi aplinkos pokyčiai lieka planavimo dokumentuose, ar tampa realiai pedagoginėje praktikoje įgyvendinamais sprendimais.

Vis dėlto sprendimų priėmimo procesą lemia ne tik planavimo struktūra ar naudojami duomenys. Ne mažiau svarbu, kokioje organizacinėje kultūroje šie sprendimai formuojasi – ar ji grindžiama dialogu, pasitikėjimu, pasidalytąja atsakomybe ir realiu bendruomenės įsitraukimu. Todėl toliau analizuojama sprendimų priėmimo kultūra ugdymosi aplinkos kaitos kontekste.

Sprendimų priėmimo kultūra ugdymosi aplinkos kaitos kontekste. Šiame poskyryje dėmesys sutelkiamas į tai, kokioje organizacinėje kultūroje formuojasi sprendimai dėl ugdymosi aplinkos kaitos ir kaip ši kultūra veikia patį sprendimų priėmimo pobūdį. Šis nagrinėjamas klausimas leidžia pažvelgti ne tik į tai, kaip sprendimai priimami formaliai, bet ir į tai, kokie santykiai, galios pasiskirstymas ir bendradarbiavimo praktikos lemia jų turinį bei įgyvendinimą. Taip atsiveria platesnis sprendimų priėmimo kultūros laukas – nuo deklaruojamo kolegialumo iki realiai veikiančių organizacinių santykių.

Iš tyrimo dalyvių pasisakymų išryškėja bendras motyvas, kad sprendimų priėmimo kultūra ugdymosi aplinkos kaitos kontekste nėra vienalytė. Viena vertus, ji apibūdinama kaip kolegiali, dialogu ir bendradarbiavimu grįsta sistema, kurioje sprendimai kuriami tariantis ir dalijantis atsakomybe. Kita vertus, dalis pasisakymų leidžia matyti formalesnę, hierarchinę praktiką, kurioje bendruomenės įtraukimas išlieka ribotas arba labiau deklaratyvus nei realiai veikiantis sprendimų turinį. Tai leidžia sprendimų priėmimo kultūrą interpretuoti kaip mišrią – joje persipina demokratinio dalyvavimo ir hierarchinio valdymo bruožai. Šis daugiasluoksniškumas ryškėja 8 lentelėje išskirtose temose ir subtemose.

Lentelė nr. 8

Sprendimų priėmimo kultūros analizė

Tema	Subtema	Patvirtinantys teiginiai
Sprendimų priėmimo kultūra	Demokratiškas ir kolegialus sprendimų priėmimas	„Visi tariamės, bendrai sprendžiame, ko labiausiai reikia.“ (V1); „Sprendimus priimame kartu, dalijamės idėjomis ir diskutuojame.“ (V5); „Sprendimus priimame visos kartu susitikusios.“ (M14)
	Bendradarbiavimu ir dialogu grįsta kultūra	„Sprendimų priėmimo kultūra grindžiama bendradarbiavimu, refleksija.“ (V3); „Sprendimų priėmimo kultūrą mūsų įstaigoje apibūdinau kaip bendradarbiavimu ir dialogu grįstą.“ (V7); „Siekiami, kad sprendimų priėmimas būtų skaidrus, grįstas dialogu ir bendradarbiavimu.“ (M1)
	Bendruomenės įtraukimas	„Į procesą, kai yra reikalinga, yra įtraukiami ir tėvai.“ (M3); „Įtraukiama visa bendruomenė.“ (V8); „Įsiklausome į tėvų ir pedagogų siūlymus.“ (V2)
	Pedagogų įsitraukimas ir iniciatyvos	„<...> galiu teikti pasiūlymus, dalyvauti diskusijose <...>“ (M7); „Susitikimų metu kiekvienas mokytojas siūlo savo idėjas.“ (M8); „Pedagogai turi galimybę išsakyti savo įžvalgas, teikti pasiūlymus.“ (V13)
	Autonomija ir kasdieniai sprendimai	„Sprendimai priimami „čia ir dabar“, reaguojant į vaikų impulsus.“ (M6); „Pedagogas yra pagrindinis savo erdvės kūrėjas.“ (M6)
	Vadovo vaidmuo sprendimų priėmimo	„<...> vadovas prisiima galutinę atsakomybę <...>“ (V9); „Administracija šiuo klausimu veikia kaip palaikanti grandis.“ (M6); „Galutiniai sprendimai priimami įstaigos vadovės.“ (V13)
	Duomenimis ir refleksija grįsta kultūra	„Sprendimai priimami kolegialiai, remiantis duomenimis, refleksija ir bendrais susitarimais.“ (V11); „<...> atsižvelgiant į vaikų poreikius, praktines patirtis, įsivertinimo duomenis <...>“ (V12); „<...> po didesnių pokyčių vyksta refleksija . . . nebijoma pripažinti, jei tam tikras sprendimas nepasiteisino, ir jis koreguojamas <...>“ (M6); „Visada aptariamos sėkmės ir iššūkiai, daromos korekcijos.“ (V10)
	Orientacija į vaiko poreikius	„<...> aplinkos pokyčiai būtų naudingi vaikui <...>“ (M1); „Sprendimai kuriami vaikų gerovei.“ (V5); „Pagrindinis rodiklis – vaikų poreikis ir patirtis.“ (V14)
	Mišri (ne visada įtraukianti) kultūra	„Kartais sudaromas įspūdis, kad vyksta bendradarbiavimas, bet realiai sprendimai jau būna priimti iš anksto.“ (M11); „Sprendimai dažniausiai priimami vadovybės, o mes prisitaikome.“ (M12); „Dažnai paklausia nuomonės, bet ne visada ji turi įtakos galutiniam sprendimui.“ (M13)
	Pasipriešinimas pokyčiams	„Tikrai yra žmonių, kuriems visada tinka taip, kaip yra šiandien. Naujovių nenori, savimi nepasitiki . . . bijo atsakomybės.“ (M10); „Visada lieka erdvė siūlymams. Gaila, jų pasitaiko retai.“ (V6); „Motyvacija siūlyti mažėja, kai atrodo, kad sprendimai jau priimti.“ (M11).

Analizuojant 8 lentelėje pateiktus duomenis atsiskleidžia, kad sprendimų priėmimo kultūra organizacijoje konstruojama kaip daugialypė organizacinių santykių sistema. Joje persipina kolegialumu ir dialogu grindžiamos praktikos bei hierarchinio valdymo elementai. Analizuojant tyrimo dalyvių pasisakymus atsiveria demokratiško sprendimų priėmimo bruožai. Tiek mokytojų, tiek vadovų pasisakymuose kartojasi bendro tarimosi, diskusijų ir sprendimų kūrimo kartu motyvas: „Visi tariamės, bendrai sprendžiame, ko labiausiai reikia“ (V1), „sprendimus priimame kartu, dalijamės idėjomis ir diskutuojame“ (V5), „sprendimus priimame visos kartu susitikusios“ (M14). Šie pasisakymai įvardija, kad sprendimų priėmimas organizacijoje siejamas ne tik su formalios atsakomybės paskirstymu, bet ir su bendro susitarimo kūrimu. Tokiu atveju sprendimo legitimumas kyla ne vien iš vadovo įgaliojimų, bet ir iš bendruomenės dalyvavimo.

Šią logiką papildė bendradarbiavimo ir dialogo akcentas. Informantai sprendimų priėmimą sieja su refleksija, skaidrumu ir pozicijų derinimu: „sprendimų priėmimo kultūra grindžiama bendradarbiavimu, refleksija“ (V3), „<...> bendradarbiavimu ir dialogu grįstą <...>“ (V7), „<...> grįstas dialogu ir bendradarbiavimu <...>“ (M1). Tai leidžia sprendimų priėmimą suprasti ne tik kaip valdymo veiksmą, bet ir kaip organizacinio mokymosi praktiką. Svarbi tampa ne tik galimybė pasisakyti, bet ir tai, ar organizacijoje egzistuoja erdvė argumentui, refleksijai ir bendram sprendimo prasmės kūrimui.

Mokytojų pasisakymuose ryškėja ir profesinės autonomijos dimensija. Mokytojai akcentuoja galimybę siūlyti idėjas, dalyvauti diskusijose ir priimti situacinius sprendimus kasdienėje praktikoje: „<...> galiu teikti pasiūlymus, dalyvauti diskusijose <...>“ (M7), „susitikimų metu kiekvienas mokytojas siūlo savo idėjas“ (M8), „sprendimai priimami „čia ir dabar“, reaguojant į vaikų impulsus“ (M6). Tai rodo, kad mikrolygmenyje sprendimų priėmimas grindžiamas pedagogo profesiniu sprendimu ir pasitikėjimu jo kompetencija. Mokytojas čia veikia ne tik kaip sprendimų vykdytojas, bet ir kaip kasdienis ugdymosi aplinkos kūrėjas.

Vis dėlto tyrimo duomenys rodo, kad ši kultūra nėra vienodai patiriama visų dalyvių. Dalis pasisakymų atskleidžia formalesnį ir mažiau įtraukiantį sprendimų modelį: „Kartais sudaromas įspūdis, kad vyksta bendradarbiavimas, bet realiai sprendimai jau būna priimti iš anksto“ (M11), „sprendimai dažniausiai priimami vadovybės, o mes prisitaikome“ (M12), „dažnai paklausia nuomonės, bet ne visada ji turi įtakos galutiniam sprendimui“ (M13). Šie pasisakymai atskleidžia ribą tarp deklaruojamo kolegialumo ir realios sprendimų galios. Įtraukimas tokiu atveju gali atlikti labiau simbolinę funkciją – sudaryti dalyvavimo įspūdį, tačiau nepakeisti sprendimo turinio.

Ši įtampa išryškina vadovo vaidmens dvilypumą. Viena vertus, vadovas išlieka galutinės atsakomybės turėtojas: „<...> vadovas prisiima galutinę atsakomybę <...>“ (V9), „galutiniai sprendimai

priimami įstaigos vadovės“ (V13). Kita vertus, administracija įvardijama ir kaip palaikanti grandis: „administracija šiuo klausimu veikia kaip palaikanti grandis“ (M6). Tai leidžia manyti, kad vadovo vaidmuo sprendimų priėmimo kultūroje nėra vien hierarchinis. Jis gali veikti ir kaip galios centras, ir kaip sąlygas dalyvavimui kuriantis veikėjas. Nuo šios laikysenos priklauso, ar organizacijoje stiprėja pasidalytos atsakomybės, ar hierarchinės kontrolės logika.

Sprendimų priėmimo kultūroje svarbi ir refleksijos bei duomenų dimensija. Dalis pasisakymų atskleidžia kad sprendimai grindžiami ne vien nuomone, bet ir įsivertinimu, praktikos aptarimu bei koregavimu: „sprendimai priimami kolegialiai, remiantis duomenimis, refleksija ir bendrais susitarimais“ (V11), „<...> atsižvelgiant į vaikų poreikius, praktines patirtis, įsivertinimo duomenis <...>“ (V12), „<...> po didesnių pokyčių vyksta refleksija . . . nebijoma pripažinti, jei tam tikras sprendimas nepasiteisino, ir jis koreguojamas <...>“ (M6). Šios patirtys rodo, kad sprendimų kultūra gali veikti kaip mokymosi procesas, kuriame sprendimas nėra galutinis taškas, o nuolat tikrinama ir koreguojama praktika.

Ne mažiau svarbi yra orientacija į vaiko poreikius. Sprendimų priėmimo kultūra tyrimo dalyvių išvalgoose nuosekliai grindžiama vaiko gerovės prioritetu: „<...> aplinkos pokyčiai būtų naudingi vaikui <...>“ (M1), „sprendimai kuriami vaikų gerovei“ (V5), „pagrindinis rodiklis – vaikų poreikis ir patirtis“ (V14). Tai rodo, kad net ir nevienodai patiriamoje sprendimų kultūroje vaikas išlieka pagrindiniu sprendimų prasmės kriterijumi. Kitaip tariant, sprendimai įgyja pedagoginį pagrįstumą tiek, kiek jie gali būti siejami su vaiko patirtimi, gerove ir ugdymosi poreikiais.

Kartu atsiskleidžia ir bendruomenės pasirengimo pokyčiui problema. Dalis pasisakymų rodo pasipriešinimą, nepasitikėjimą savimi ar iniciatyvos stoką: „Naujovių nenori, savimi nepasitiki“ (M10), „gaila, jų pasitaiko retai“ (V6), „motyvacija siūlyti mažėja, kai atrodo, kad sprendimai jau priimti“ (M11). Tai leidžia daryti prielaidą, kad sprendimų priėmimo kultūrą formuoja ne tik organizacinė struktūra ar vadovo pozicija, bet ir bendruomenės profesinis pasitikėjimas, pasirengimas prisiimti atsakomybę bei patirtis, ar įsitraukimas turi realią prasmę.

Taigi sprendimų priėmimo kultūra ugdymosi aplinkos kaitos kontekste atsiskleidžia kaip mišri ir daugiasluoksnė. Joje persipina kolegialumas, dialogas, refleksija ir bendruomenės įtraukimas, tačiau kartu išlieka hierarchinės galios, nevienodo įsitraukimo ir simbolinio dalyvavimo požymių. Tai leidžia teigti, kad sprendimų priėmimo kultūra yra vienas iš esminių ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumo veiksmų: ji lemia, ar pokytis organizacijoje tampa bendru susitarimu, ar lieka administraciniu sprendimu.

Vis dėlto pats sprendimų priėmimas dar negarantuoja realaus pokyčio ugdymosi aplinkoje. Net ir kolegialiai priimti sprendimai įgyja vertę tik tuomet, kai jie nuosekliai įgyvendinami kasdienėje

pedagoginėje praktikoje ir tampa matomi vaikų patirtyse, ugdymo organizavime bei pedagogo veikloje. Todėl toliau analizuojama, kaip ugdymosi aplinkos kaitos sprendimai realizuojami praktikoje ir kokie veiksniai lemia jų įgyvendinimo nuoseklumą.

Ugdymosi aplinkos kaitos įgyvendinimas pedagoginėje praktikoje. Ugdymosi aplinkos kaitoje svarbu ne tik tai, kaip sprendimai formuluojami ar priimami organizaciniu lygmeniu, bet ir tai, kaip jie tampa matomi kasdienėje pedagoginėje praktikoje. Būtent čia atsiskleidžia realus pokyčio veiksmingumas – ar priimti sprendimai iš tiesų keičia vaikų veikimą, ugdymo organizavimą ir pedagogo kasdienes profesinius pasirinkimus.

Šioje analizės dalyje siekta atskleisti, kaip ugdymosi aplinkos kaitos sprendimai atsispindi kasdienėse pedagogų praktikose, kaip jie keičia veiklų organizavimą, vaikų pasirinkimus ir taikomas ugdymo formas. Tyrimo dalyvių refleksijos leidžia suprasti, kad ugdymosi aplinkos pokyčiai kasdienėje praktikoje pirmiausia atsiskleidžia trimis kryptimis: keičiasi vaikų veikimo pobūdis, transformuojasi pedagogo vaidmuo ir išryškėja netolygus pokyčių įsitvirtinimas praktikoje. Duomenys pateikti 9 lentelėje.

Lentelė nr. 9

Ugdymosi aplinkos kaitos įgyvendinimo pedagoginėje praktikoje analizė

Tema	Subtema	Patvirtinantys teiginiai
Ugdymosi aplinkos kaitos raiška pedagoginėje praktikoje	Vaikų aktyvumo ir įsitraukimo didėjimas	„Atnaujintos aplinkos skatina vaikų aktyvesnį domėjimąsi veiklomis.“ (M1); „Pasikeitusi aplinka skatina vaikus būti savarankiškesnius.“ (M2); „<...> vaikai dažniau patys renka veiklas, žaidimus, tyrinėjimus, daugiau veikia savarankiškai <...>“ (M3)
	Vaikų savarankiškumo ir pasirinkimo plėtra	„Vaikai renka naujesnes priemones, aktyvesnį veikimą grupėje.“ (M1); „<...> vaikai patys nusprendžia, kokį projektą šiandien tęs <...>“ (M6); „Vaikai patys pasiruošia darbo vietas ir jas susitvarko.“ (M6)
	Ugdymo formų kaita	„Ugdymas organizuojamas patyrimine veikla, individualiai, mažomis grupelėmis.“ (M1); „Daugiau taikomas patyriminis, tyrinėjimu ir žaidimu grįstas ugdymas.“ (M2); „<...> leidžia pereiti nuo darbo (kai visi daro tą patį) prie darbo mažose grupėse ar individualių tyrinėjimų <...>“ (M6)
	Ugdymo proceso lankstumas	„<...> ugdymo procesą padaro lankstesnį ir labiau orientuotą į vaikų interesus bei poreikius <...>“ (M5); „Daugiau lankstumo ir įvairovės organizuojant veiklas.“ (M9)
	Pedagogo vaidmens kaita	„Galiu daugiau dėmesio skirti vaikų stebėjimui, jų pažangai vertinti.“ (M3); „Man nebereikia nuolat rodyti, „ką daryti“ – aš tampa stebėtoju ir pagalbininku.“ (M6);

		„Tai atlaisvina mano laiką, kurį galiu skirti gilesniam individualiam pokalbiui su vaiku.“ (M6)
	Ugdymo erdvių ir veiklų plėtra	„Atsiranda naujos erdvės ir galimybės savarankiškai veiklai, kūrybai ir pažinimui.“ (M5); „Ugdomąją veiklą būna pakeičiame iš grupės į koridorių, į salę.“ (M10); „Mėgstam žaisti ne tik darželio kieme, bet ir išeiname į miestą.“ (M10)
Pokyčių įgyvendinimo prielaidos	Pedagogo iniciatyvumas	„Kai priemonės lengvai pasiekiamos, o erdvės struktūrizuotos, vaikai dažniau patys renkasi veiklas . . . yra galimybė diferencijuoti veiklą pagal vaikų interesus ir poreikius.“ (M3); „Aplinkos pokyčiai tiesiogiai keičia mano kasdienį darbą, nes atsiranda naujų veiklų organizavimo formų . . . keičiasi veiklų struktūra, atsiranda daugiau savarankiškumo.“ (M7); „Kai vyksta kažkokie sprendimų priėmimai, aš visada sėdžiu, girdžiu ir sakau: „aš tai taikau“ . . . Po kiekvienų susirinkimų visada permąstau, ką ir kaip aš darau.“ (M14)
	Pedagogo profesinis aktyvumas ir atvirumas kaitai	„Dažniau taikau patirtinį, tyrinėjimu ir žaidimu grįstą ugdymą.“ (M3); „Daugiau lankstumo ir įvairovės organizuojant veiklas. Sudaromos sąlygos, kad skatintų tyrinėjimą ir eksperimentavimą.“ (M9); „Aš tikrai už tai, jeigu kažkas atsiranda naujo . . . man tai yra tiesiog įdomu, išmėginti su vaikais.“ (M14)
Praktiniai įgyvendinimo ribotumai	Aplinkos nestabilumas	„Ryte kurti veiklų zonas, prieš pietus viską naikinti dėl lovų.“ (M11); „<...> prieš pietus viską išardom, nes reikia kloti lovas <...>“ (M12)
	Nuolatinis prisitaikymas	„Tenka nuolat koreguoti veiklas, aplinką.“ (M13); „Prisitaikau prie pokyčių, tačiau jų gausa kartais apsunkina nuoseklų darbą su vaikais.“ (M13); „Stengiamės kiek įmanoma labiau prisitaikyti, palikti, perstumdyti, bet dažniausiai tai vargina.“ (M11)
	Praktikos taikymo netolygumas	„Tais daiktais naudojasi du, na gal trys pedagogai.“ (M14); „<...> kitiems reikia liepimo, skatinimo <...>“ (M14); „Galimybės yra, bet ne visi jas vienodai išnaudoja praktikoje.“ (M8)

Pateiktuose duomenyse matyti, kad ugdymosi aplinkos kaitos įgyvendinimas pedagoginėje praktikoje nėra tiesioginis sprendimų perkėlimas į kasdienę veiklą. Pokytis atsiskleidžia realiose ugdymo situacijose – per vaikų veikimą, pedagogo sprendimus ir kasdienį ugdymo proceso organizavimą.

Mokytojų pasisakymuose daug dėmesio skiriama pokyčių poveikiui vaikų veikimui. Informantai pabrėžia, kad pasikeitusi aplinka didina vaikų aktyvumą, savarankiškumą ir įsitraukimą: „atnaujintos aplinkos skatina vaikų aktyvesnę domėjimąsi veiklomis“ (M1), o kai priemonės lengvai pasiekiamos ir erdvės aiškiai struktūruotos, „<...> vaikai dažniau patys renkasi veiklas, žaidimus, tyrinėjimus, daugiau veikia savarankiškai <...>“ (M3). Tai leidžia suprasti, kad ugdymosi aplinkos kaita

informantų pirmiausia siejama ne su fiziniais aplinkos pokyčiais, bet su pakitusiu vaiko santykiu su veikla.

Kartu atsiskleidžia vaikų pasirinkimo plėtra. Pasikeitusi aplinka sudaro daugiau galimybių vaikui rinktis ne tik priemones, bet ir veikimo būdą, tempą ar veiklos kryptį. Tai ypač aiškiai matyti M6 pasisakyme: „<...> vaikai patys nusprendžia, kokį projektą šiandien tęs <...>“, „vaikai patys pasiruošia darbo vietas ir jas susitvarko“ (M6). Šioje vietoje svarbu ne tik pasirinkimo galimybė, bet ir pasikeitusi vaiko padėtis ugdymo procese – jis veikia ne kaip suaugusiojo organizuojamos veiklos vykdytojas, o kaip aktyvus savo veikimo dalyvis.

Aiškiai matoma ir ugdymo formų transformacija. Mokytojai teigia, kad ugdymosi aplinkos kaita sudaro prielaidas atsitraukti nuo vienodo, visiems bendrai organizuojamo veiklos modelio ir pereiti prie lankstesnių ugdymo formų. Pabrėžiama, kad ugdymas organizuojamas „patyrimine veikla, individualiai, mažomis grupelėmis“ (M1), daugiau taikomas „patyriminis, tyrinėjimu ir žaidimu grįstas ugdymas“ (M2), o aplinka leidžia pereiti „<...> nuo frontalaus darbo . . . prie darbo mažose grupėse ar individualių tyrinėjimų <...>“ (M6). Tai pabrėžia, kad aplinkos pokytis keičia ne tik veiklų formą, bet ir pačią ugdymo organizavimo logiką.

Reikšminga pokyčio dalis atsiskleidžia mokytojo vaidmens kaitoje. Kintant aplinkai, keičiasi ir mokytojo veikimo pobūdis: jis vis rečiau apibūdinamas kaip tiesioginis veiklos organizatorius ir vis dažniau – kaip stebintis, lydintis bei vaikų veikimą palaikantis asmuo. Tai atsiskleidžia M6 pasisakyme: „<...> aš tampu stebėtoju ir pagalbininku <...>“, o M3 pažymi: „Galiu daugiau dėmesio skirti vaikų stebėjimui, jų pažangai vertinti.“ Ši kaita rodo gilesnį profesinės laikysenos pokytį – nuo tiesioginio vadovavimo pereinama prie stebėjimu, palydėjimu ir individualios pažangos atpažinimu grįstos praktikos.

Kita svarbi kryptis – ugdymosi erdvės išsiplėtimas. Dalis mokytojų ugdymosi aplinkos kaitą sieja ne tik su grupės vidaus pokyčiais, bet ir su lankstesniu ugdymo erdvių organizavimu. M10 pasisakymas rodo, kad ugdymosi aplinka peržengia grupės ribas: „Ugdomąją veiklą būna pakeičiame iš grupės į koridorių, į salę“ (M10), taip pat ugdymosi situacijos perkeliamos į darželio kiemą, miestą ar kitas viešąsias erdves. Atsiskleidžia, kad pedagoginėje praktikoje aplinkos kaita reiškia ne tik vidaus erdvių atnaujinimą, bet ir platesnį ugdymosi ribų išplėtimą.

Vis dėlto pastebima, kad pokyčiai praktikoje įsitvirtina nevienodai. Nors dalis mokytojų aktyviai reflektuoja savo veiklą ir sąmoningai keičia ugdymo organizavimą, kitiems šis procesas nėra toks natūralus. M14 pažymi: „Po kiekvienų susirinkimų visada permąstau, ką ir kaip aš darau“ (M14), tačiau kartu pastebi, kad naujomis priemonėmis „Tais daiktais naudojasi du, na gal trys pedagogai“, o

„<...> kitiems reikia liepimo, skatinimo <...>“ (M14). Ši įžvalga leidžia suprasti, kad pokytis organizacijoje neįsitvirtina savaime – jo įgyvendinimas priklauso nuo pedagogo profesinio aktyvumo, motyvacijos ir pasirengimo keisti savo praktiką.

Atsiskleidžia ir praktiniai įgyvendinimo ribotumai. Net ir prasmingi pokyčiai kasdienėje praktikoje susiduria su fiziniais ir organizaciniais apribojimais. Vienas ryškiausių pavyzdžių – aplinkos laikinumas: „Ryte kurti veiklų zonas, prieš pietus viską naikinti dėl lovų“ (M11), „<...> prieš pietus viską išardom, nes reikia kloti lovas <...>“ (M12). Ši situacija rodo, kad ugdymosi aplinkos kaitos tęstinumą riboja ne vien pedagoginės nuostatos ar idėjų stoka, bet ir materialios bei organizacinės sąlygos.

Taigi ugdymosi aplinkos kaitos įgyvendinimas pedagoginėje praktikoje atsiskleidžia kaip nevienalytis procesas. Pokyčiai tampa matomi per vaikų aktyvumo augimą, didesnę savarankiškumą, lankstesnes ugdymo formas, platesnį erdvių naudojimą ir kintantį pedagogo vaidmenį. Tačiau jų įsitvirtinimas nėra savaiminis – jis priklauso nuo pedagogo refleksyvumo, profesinio aktyvumo ir organizacinių sąlygų, kurios leidžia arba riboja pokyčio tęstinumą.

Ši nevienoda pokyčio raida leidžia interpretuoti, kad vien individualių pedagogo pastangų nepakanka. Net ir tuomet, kai pedagogas geba reflektuoti savo praktiką ir lanksčiai reaguoti į vaikų poreikius, pokyčio tvarumas priklauso nuo platesnių organizacinių sąlygų – palaikymo, bendrų susitarimų, pasidalytos atsakomybės ir bendruomenės įsitraukimo. Todėl toliau analizuojama, kaip ugdymosi aplinkos kaitoje reiškiasi lyderystė ir kokį vaidmenį šiame procese atlieka bendruomenės įtraukimas.

Lyderystė ir bendruomenės įtraukimas. Lyderystės raida ugdymosi aplinkos kaitoje tyrimo dalyvių patirtyse siejama ne tik su formaliu vadovavimu, bet ir su tuo, kaip organizacijoje pasiskirsto iniciatyva, atsakomybė ir galimybė veikti. Tyrimo dalyvių pasisakymuose atsiskleidė, kad lyderystė šiame procese patiriama keliais tarpusavyje susijusiais lygmenimis – kaip mokytojo iniciatyva kasdienėje praktikoje, kaip vadovo telkiantis vaidmuo ir kaip bendruomenėje pasidalijama atsakomybė už pokytį. Kartu išryškėja, kad lyderystė organizacijoje nėra vienodai patiriama ar įgyvendinama, todėl greta jos raidos matyti ir ribotumai, susiję su nevienodu įsitraukimu bei realiomis veikimo galimybėmis. Duomenys pateikiami 10 lentelėje.

Lentelė nr. 10

Lyderystės ir bendruomenės įtraukimo analizė

Tema	Subtema	Patvirtinantys teiginiai
Pedagoginės lyderystės raida	Pedagoginė lyderystė praktikoje	„<...> turiu galimybę teikti siūlymus, išsakyti idėjas per susirinkimus ir inicijuoti pokyčius <...>“ (M2); „Visada galima teikti pasiūlymus susirinkimų ar metodinių pasitarimų metu.“ (M3); „<...> galiu savarankiškai

		pertvarkyti savo grupės erdves pagal vaikų poreikius <...>“ (M3)
	Pedagogas kaip vaiko poreikių atstovas	„<...> pedagogas yra pagrindinė jungiamoji grandis tarp vaiko poreikių ir įstaigos resursų <...>“ (M6); „Stebint vaikus mokytojas puikiausiai žino, kas vaikams patinka.“ (M8)
	„Tylioji“ pedagoginė lyderystė	„Yra žmonių, kurie galbūt labai gerai dirba, bet lieka nematomi <...> tai tokie tylieji lyderiai.“ (M14); „Taip, gali juo sekti, nes jis daro gražius dalykus.“ (M14)
Pasidalytosios lyderystės raiška	Bendradarbiavimas ir lyderystės dalijimasis	„<...> svarstome kartu su bendruomene, ieškome priimtinių ir tinkamų variantų <...>“ (V3); „<...> diskusijas su pedagogais, bendravimą su tėvais <...>“ (V5); „Mėgstu pasidalinti lyderyste ir su kitais kolektyvo nariais ar aktyviais tėvais.“ (V8)
	Pedagogų įtraukimas į sprendimus	„Sprendimai dėl ugdymosi aplinkos pokyčių grindžiami pedagogų ir specialistų įtraukimu į sprendimų priėmimą.“ (V12); „Galiu siūlyti idėjas, argumentuoti poreikį, dalyvauti diskusijose.“ (M7); „Susitikimų metu kiekvienas mokytojas siūlo savo idėjas, kurios yra aptariamose ir svarstomos kartu.“ (M8)
Vadovo lyderystės vaidmuo	Telkianti, kryptį formuojanti ir palaikanti lyderystė	„Telkiu bendruomenę ir užtikrinu nuoseklų . . . pokyčių įgyvendinimą.“ (V3); „Vadovas turi ne tik inicijuoti pokytį, bet ir padėti komandai jo nepasimesti kasdienėje praktikoje.“ (V4); „<...> padėti bendruomenei aiškiai suprasti, kodėl pokytis reikalingas <...>“ (V7)
	Pedagogų įgalinimas ir sąlygų sudarymas	„Palaikau visas idėjas . . . skatinu, patariu, ieškau galimybių įgyvendinimui.“ (V2); „<...> sudaryti sąlygas pedagogams eksperimentuoti ir palaikant jų iniciatyvas <...>“ (V7); „<...> suteikta visiška laisvė tvarkytis taip, kaip jie nusprendžia su vaikais <...>“ (V1)
Bendruomenės įtraukimas	Pedagogų ir tėvų įtraukimas į pokyčius	„Galiu siūlyti idėjas, argumentuoti poreikį, dalyvauti diskusijose.“ (M7); „<...> kalbuosi su mokytojais, vaikais . . . kviečiamės tėvų tarybą <...>“ (V1); „Mėgstu pasidalinti lyderyste ir su kitais kolektyvo nariais ar aktyviais tėvais.“ (V8)
Lyderystės ribotumai ir įtampa	Galimybių ir realių sąlygų neatitiktis	„Kartais iniciatyvos priklauso nuo vadovybės palaikymo.“ (M7); „<...> ribojamos erdvės ar lėšų trūkumo <...>“ (M10); „Idėjų yra, bet jos dažnai atsiremia į fizines ribas.“ (M11)
	Motyvacijos ir įsitraukimo netolygumai	„<...> motyvacija siūlyti mažėja <...>“ (M11); „Galimybės yra . . . bet jos ribotos dėl erdvės ir bendrų reikalavimų.“ (M12); „Skatinama būti aktyviais, bet . . . dažnai „veža“ tos pačios, aktyvios mokytojos.“ (M12)

Tyrimo dalyviai lyderystę ugdymosi aplinkos kaitoje sieja ne tik su vadovo vaidmeniu, bet ir su bendruomenės įsitraukimu. Jų pasisakymuose lyderystė apibūdinama kaip mokytojo iniciatyva, vadovo

telkiantis vaidmuo, bendruomenės įtraukimas ir sąlygų pokyčiui sudarymas. Kartu matyti, kad organizacijoje ji reiškiasi netolygiai – tai priklauso nuo pasitikėjimo, motyvacijos, palaikymo ir realių galimybių veikti.

Analizuojant tyrimo dalyvių pasisakymus pirmiausia dėmesys krypta į pedagoginės lyderystės raišką. Mokytojai savo vaidmenį apibūdina kaip aktyvų ir turintį realią veikimo erdvę: „<...> turiu galimybę teikti siūlymus, išsakyti idėjas per susirinkimus ir inicijuoti pokyčius <...>“ (M2), „Visada galima teikti pasiūlymus susirinkimų ar metodinių pasitarimų metu“ (M3), „<...> galiu savarankiškai pertvarkyti savo grupės erdves pagal vaikų poreikius <...>“ (M3). Šiuose pasisakymuose pedagoginė lyderystė siejama su profesine autonomija – galimybe ne tik vykdyti priimtus sprendimus, bet ir pačiam inicijuoti ugdymosi aplinkos kaitą.

Ši pozicija tampa ypač reikšminga tada, kai mokytojas įvardijamas kaip vaiko poreikių atstovas. Tyrimo dalyviai pabrėžia, kad būtent mokytojas geriausiai atpažįsta vaikų poreikius ir gali juos paversti argumentu pokyčiui: „<...> pedagogas yra pagrindinė jungiamoji grandis tarp vaiko poreikių ir įstaigos resursų <...>“ (M6), stebint vaikus mokytojas puikiausiai žino, kas vaikams patinka“ (M8). Tokiu būdu pedagoginė lyderystė kyla ne iš formalios galios, bet iš profesinio artumo vaikui ir gebėjimo šią patirtį paversti pagrįstu sprendimu. Labai prasminga ir tai, kad vienos informantės pasisakyme pedagoginė lyderystė siejama ir su vadinamaisiais „tyliaisiais lyderiais“. Mokytoja pabrėžia, kad organizacijoje yra pedagogų, kurie „<...> labai gerai dirba, bet lieka nematomi <...> tai tokie tylieji lyderiai“ (M14). Tokia lyderystė grindžiama ne formalia pozicija ar aktyviu matomumu, bet kasdieniu profesiniu poveikiu, santykiu ir kitų bendruomenės narių pasitikėjimu. Tai leidžia pedagoginę lyderystę interpretuoti plačiau – kaip gebėjimą daryti poveikį ne tik per vadovavimą, bet ir per asmeninį pedagoginį pavyzdį.

Toliau dėmesys krypta į pasidalytosios lyderystės raišką. Vadovų pasisakymuose lyderystė apibūdinama kaip bendras procesas, kuriame sprendimai svarstomi kartu su bendruomene: „<...> svarstome kartu su bendruomene, ieškome priimtinių ir tinkamų variantų <...>“ (V3), „<...> diskusijas su pedagogais, bendravimą su tėvais <...>“ (V5), „mėgstu pasidalinti lyderyste ir su kitais kolektyvo nariais ar aktyviais tėvais“ (V8). Čia lyderystė atsitraukia nuo individualaus vadovavimo logikos ir tampa santykiu grįstu veikimu, kuriame svarbu ne tik priimti sprendimą, bet ir kurti bendrą atsakomybę už pokytį.

Vadovų poziciją papildė mokytojų patirtys. Jie akcentuoja galimybę dalyvauti sprendimų svarstyme, siūlyti idėjas ir pagrįsti jų poreikį: „Galiu siūlyti idėjas, argumentuoti poreikį, dalyvauti diskusijose“ (M7), susitikimų metu kiekvienas mokytojas siūlo savo idėjas, kurios yra aptariamose ir svarstomos kartu“ (M8). Šiuo atveju reikšminga ne vien dalyvavimo galimybė, bet jo kokybė – kai

mokytojas gali argumentuoti pokyčio poreikį, jis tampa ne sprendimų vykdytoju, o jų prasminiu bendrakūrėju.

Vadovo lyderystė šioje struktūroje atsiskleidžia kaip telkianti, kryptį formuojanti ir palaikanti. Vadovai savo vaidmenį sieja ne tiek su kontrole, kiek su gebėjimu padėti bendruomenei suprasti pokyčio prasmę ir išlaikyti jo kryptį: „Telkiu bendruomenę ir užtikrinu nuoseklų . . . pokyčių įgyvendinimą“ (V3), „vadovas turi ne tik inicijuoti pokytį, bet ir padėti komandai jo nepasimesti kasdienėje praktikoje“ (V4), „<...> padėti bendruomenei aiškiai suprasti, kodėl pokytis reikalingas <...>“ (V7). Iš to galima spręsti, kad vadovo vaidmuo siejamas ne su vienasmeniu sprendimų priėmimu, bet su organizacinės krypties palaikymu ir sąlygų pokyčiams kūrimu.

Ne mažiau svarbi ir vadovo įgalinanti funkcija. Vadovai akcentuoja, kad jų vaidmuo – sudaryti sąlygas pedagogams veikti, eksperimentuoti ir įgyvendinti idėjas: „Palaikau visas idėjas . . . skatinu, patariu, ieškau galimybių įgyvendinimui“ (V2), „<...> sudaryti sąlygas pedagogams eksperimentuoti ir palaikant jų iniciatyvas <...>“ (V7), „<...> suteikta visiška laisvė tvarkytis taip, kaip jie nusprendžia su vaikais <...>“ (V1). Šiame lygmenyje lyderystė reiškiasi per įgalinimą – vadovas svarbus ne tik dėl priimamų sprendimų, bet ir dėl to, kiek leidžia kitiems tapti realiais pokyčio veikėjais.

Lyderystė ugdymosi aplinkos kaitoje plečiasi ir už formalios organizacijos ribų. Tyrimo dalyviai mini, kad į pokyčių svarstymą įtraukiami ne tik pedagogai, bet ir tėvai, o kai kuriais atvejais – ir vaikai: „<...> kalbuosi su mokytojais, vaikais . . . kviečiamės . . . tėvų tarybą <...>“ (V1), „mėgstu pasidalinti lyderyste ir su kitais kolektyvo nariais ar aktyviais tėvais“ (V8). Tai leidžia ugdymosi aplinkos kaitą matyti kaip bendruomeninį procesą, kuriame pokytis kuriamas ne tik administraciniais sprendimais, bet ir santykiais tarp skirtingų bendruomenės narių.

Vis dėlto šalia lyderystės raiškos atsiskleidžia ir jos ribotumai. Dalis mokytojų pastebi, kad iniciatyva dar nereiškia realios galimybės veikti: „Kartais iniciatyvos priklauso nuo vadovybės palaikymo“ (M7), „<...> ribojamos erdvės ar lėšų trūkumo <...>“ (M10), „idėjų yra, bet jos dažnai atsiremia į fizinės ribas“ (M11). Šie pasisakymai išryškina skirtį tarp formalios galimybės inicijuoti ir realių sąlygų pokyčiui įgyvendinti. Lyderystė čia priklauso ne tik nuo asmeninės iniciatyvos, bet ir nuo organizacinių sąlygų, leidžiančių šiai iniciatyvai tapti veiksmu.

Kartu pastebimas ir nevienodas įsitraukimo intensyvumas. Tyrimo dalyviai pažymi, kad ne visi bendruomenės nariai vienodai linkę prisiimti iniciatyvą: „<...> motyvacija siūlyti mažėja <...>“ (M11), „skatinama būti aktyviais, bet . . . dažnai „veža“ tos pačios, aktyvios mokytojos“ (M12). Tai rodo, kad lyderystė organizacijoje nėra savaime pasidalijanti visiems vienodai – aktyviau reiškiasi tie, kurie turi daugiau profesinio pasitikėjimo, motyvacijos ar palankesnes sąlygas veikti.

Taigi lyderystės raiška ugdymosi aplinkos kaitoje grindžiama pasidalytu veikimu, kurio įgyvendinimas organizacijoje išlieka netolygus. Iš tyrimo duomenų matyti, kad ugdymosi aplinkos kaita grindžiama ne tik vadovo iniciatyva, bet ir pedagogo profesine lyderyste, bendruomenės įtraukimu bei pasidalytu veikimu. Vis dėlto vien atsakomybės pasidalijimas dar neužtikrina kryptingos kaitos. Tam būtinas bendras orientyras, leidžiantis skirtingas iniciatyvas, sprendimus ir veiksmus sujungti į nuoseklią pokyčio logiką. Todėl toliau analizuojama, kaip ugdymosi aplinkos kaitoje reiškiasi organizacijos vizija ir kokią vaidmenį ji atlieka palaikant kryptingą pokyčių įgyvendinimą.

Vizijos raiška ugdymosi aplinkos kaitoje. Šiame analizės etape siekiama atskleisti, kaip tyrimo dalyviai supranta organizacijos viziją ir kaip ją sieja su kuriamą ugdymosi aplinka, kasdieniais sprendimais bei pedagogine praktika. Šis analizės pjūvis leidžia pereiti nuo lyderystės ir bendruomenės įsitraukimo prie gilesnio organizacijos kryptingumo lygmens – ne tik kas inicijuoja pokytį, bet ir kokia bendra kryptis šiuos sprendimus telkia. Kitaip tariant, čia atsiveria prasminis laukas, leidžiantis įvertinti, ar organizacijos vizija veikia kaip realus ugdymosi aplinkos kaitos orientyras, ar išlieka labiau deklaratyvi strateginė nuostata.

Tyrimo dalyvių pasisakymuose vizija apibūdinama ne tik kaip formalus organizacijos apibrėžimas, bet ir kaip kryptį, vertybes bei sprendimų logiką telkiantis orientyras. Kartu matyti, kad jos raiška organizacijoje nėra vienalytė: vienais atvejais vizija patiriama kaip realiai veikiantis kasdienių sprendimų pagrindas, kitais – kaip siekiamybė, kurios įgyvendinimą riboja praktinės sąlygos. Duomenys pateikti 11 lentelėje.

Lentelė nr. 11

Vizijos raiška ugdymosi aplinkos kaitos procese

Tema	Subtema	Patvirtinantys teiginiai
Vizijos samprata ir paskirtis	Vizija kaip krypties ir vertybių orientyras	„Įstaigos viziją suprantu kaip bendrą kryptį ir vertybinį pagrindą <...>“ (M2); „Mūsų įstaigos vizija – kryptingas siekis kurti šiuolaikišką, saugią ir vaikų poreikius atliepiančią ugdymosi aplinką.“ (V1); „Mūsų vizija tampa kryptimi, kuri vienija sprendimus, veiksmus ir bendruomenės pastangas siekiant aukštesnės ugdymo kokybės.“ (V3)
	Vizija kaip ugdymosi aplinkos modelis	„<...> pedagogų bendras požiūris į ugdymosi aplinką – estetiška, bet funkcionali, skatinanti vaikų kūrybiškumą <...>“ (M3); „Vizijos centre – vaikas kaip aktyvus, smalsus ir savarankiškas ugdymosi proceso dalyvis.“ (V10); „<...> kurti saugią, įkvepiančią ir vaikų poreikius atitinkančią erdvę, kurioje vaikai gali tyrinėti, mokytis ir būti savarankiški“ (V5)
Vizijos ryšys su sprendimais ir praktika	Vizija atsispindi kasdienėje veikloje	„Vizija atsispindi . . . priemonių pasirinkime, užsiėmimų planavime <...>“ (M5); „Įgyvendinama per konkrečius sprendimus: aplinkos atnaujinimą, veiklų organizavimą,

		priemonių parinkimą.“ (V11); „<...> realūs veiksmai atspindi aplinkos pritaikyme vaikų amžiui, interesams ir pedagogų pastebėjimams“ (V5)
	Vizija kaip sprendimų priėmimo pagrindas	„Vizija tampa pagrindu nuosekliai ugdymosi aplinkos kaitai.“ (M4); „Sprendimai turi atspindėti realiuose veiksmuose <...>“ (V7); „Kai strateginiuose dokumentuose numatyti tikslai sutampa su kasdienėje praktikoje priimamais sprendimais, galima teigti, kad vizija įgyvendinama nuosekliai.“ (V7)
Vizijos ir strateginių dokumentų sąsajos	Vizija integruota į planavimo dokumentus	„<...> atspindi strateginiame plane ir mokslo metų veiklos planuose <...>“ (V1); „<...> ją atspindi strateginis planas, metinis planas, įstaigos ikimokyklinio ugdymo programa <...>“ (V2); „<...> siejasi su strateginiu planu, metiniais veiklos planais ir kitais dokumentais“ (V7)
	Vizija kaip nuoseklaus planavimo pagrindas	„Vizija yra strateginio mąstymo pagrindas.“ (V8); „Ugdymosi aplinkos kaitos vizija . . . yra gyvas, nuolat atnaujinamas susitarimas.“ (V10); „Kai visa tai numatoma dokumentuose iš anksto, padeda gauti tinkamą finansavimą <...>“ (V8)
Vizijos įgyvendinimo patirtys	Vizija kaip realiai veikiantis procesas	„Vizija nėra tik dokumentas – ją stengiamės įgyvendinti realiais sprendimais.“ (V9); „Vizija gyva tik tada, kai matau ją vaikų veikloje.“ (M6); „Viskas, ką nusprendžiame, yra įgyvendinama, tai nėra tik „popieriuose“.“ (V13); „Natūraliai ji pati priartėjo prie mūsų. Kiekvienam prie savęs.“ (M14)
	Vizija kaip nuolat kintantis procesas	„Vizija tikslinama, peržiūrima.“ (V2); „Darželis tobulėja, atsiranda naujų erdvių <...>“ (M10); „Ugdymosi aplinkos kaitos vizija . . . yra gyvas, nuolat atnaujinamas susitarimas.“ (V10)
Vizijos įgyvendinimo ribotumai	Atotrūkis tarp vizijos ir realybės	„Vizija graži . . . bet sunkiai pritaikoma mūsų realybėje.“ (M11); „Jaučiasi atotrūkis tarp to, kas parašyta, ir realybės.“ (M12); „<...> norisi modernesnių priemonių . . . bet šiose patalpose reiktų pertvarkyti iš to, ką turime <...>“ (V14)
	Įgyvendinimą ribojančios sąlygos	„Sudėtinga dėl fizinių sąlygų <...>“ (M13); „Reiktų pertvarkyti erdves, kad būtų patogų, įdomu ir patrauklu.“ (V14); „<...> jei dar galime pasinaudoti projektinėmis lėšomis, pasiekiame tikslą ir viziją <...>“ (V8)

11 lentelėje matyti, kad vizija organizacijoje veikia keliais tarpusavyje susijusiais lygmenimis: kaip vertybinė kryptis, kaip ugdymosi aplinkos modelis, kaip sprendimų priėmimo pagrindas ir kaip praktikoje tikrinamas organizacinis susitarimas. Todėl vizija šiame tyrime suvokiama ne tik kaip dokumentuose ar formaliuose susitarimuose apibrėžta nuostata, bet ir kaip kasdienius pedagoginius sprendimus bei organizacijos veikimą orientuojantis pagrindas.

Tyrimo dalyvių pasisakymuose vizija dažniausiai siejama su krypties ir vertybių orientyru. Ji apibrėžiama kaip „bendra kryptis ir vertybinis pagrindas“ (M2), taip pat kaip siekis kurti „šiuolaikišką, saugią ir vaikų poreikius atliepiančią ugdymosi aplinką“ (V1). Tokie pasisakymai leidžia suprasti, kad vizija dalyvių patirtyje atlieka ne tik reprezentacinę, bet ir atrankos funkciją – ji padeda organizacijai apsispręsti, kokie pokyčiai laikomi prasmingais ir atitinkančiais ugdymo kokybės siekį.

Kartu vizija įgauna konkretesnį turinį – ji siejama su pageidaujamu ugdymosi aplinkos modeliu. Mokytojų atsakymuose ji apibūdinama kaip bendras požiūris į aplinką, kuri turi būti „estetiška, bet funkcionali, skatinanti vaikų kūrybiškumą“ (M3), o vadovų pasisakymuose vizijos centre iškeliamas vaikas kaip „aktyvus, smalsus ir savarankiškas ugdymosi proceso dalyvis“ (V10). Tai suponuoja, kad vizija čia nėra vien bendro pobūdžio siekinys – ji tampa ugdymosi aplinkos kokybės vaizdiniu, pagal kurį vertinami konkretūs sprendimai.

Reikšminga tai, kad vizija siejama ir su kasdiene pedagogine praktika. Tyrimo dalyviai nurodo, kad ji atsispindi „priemonių pasirinkime, užsiėmimų planavime“ (M5), aplinkos atnaujinime, veiklų organizavime ir priemonių parinkime (V11). Šiame lygmenyje vizija nustoja būti vien strateginiu teiginiu ir tampa praktiniu sprendimų kriterijumi. Kitaip tariant, jos reikšmė atsiskleidžia ne pačiame formulavime, bet gebėjime nukreipti kasdienes pedagoginius pasirinkimus.

Vadovų pasisakymuose vizija taip pat siejama su strateginiais dokumentais ir planavimo sistema. Ji „atsispindi strateginiame plane ir veiklos planuose“ (V1), siejama su metiniais planais bei ikimokyklinio ugdymo programa (V2; V7). Vis dėlto svarbiausia ne tai, kad vizija įrašoma dokumentuose, bet tai, kokią funkciją ji juose atlieka. Kai vizija tampa strateginio mąstymo pagrindu, ji padeda organizacijai išlaikyti kryptį ir derinti atskirus sprendimus su ilgalaikiais ugdymo tikslais.

Tyrimo duomenys patvirtina, kad vizija gali būti patiriama kaip realiai veikiantis procesas. Tai ypač aiškiai atsiskleidžia pasisakymuose: „Vizija gyva tik tada, kai matau ją vaikų veikloje“ (M6), „Taip, aš tikiu šia vizija. Natūraliai ji pati priartėjo prie manęs. Kiekvienam prie savęs.“ (M14). Ši mintis leidžia teigti, kad vizijos gyvybingumas matuojamas ne jos deklaravimu, o atpažįstamumu ugdymo realybėje – vaikų veikloje, aplinkos struktūroje ir pedagoginiuose sprendimuose. Tokiu atveju vizija tampa ne simboliu, bet praktikoje veikiančiu kryptingumo orientyru.

Kita vertus, dalis tyrimo dalyvių įvardija atotrūkį tarp vizijos ir realių galimybių ją įgyvendinti. Pasisakymai „Vizija graži . . . bet sunkiai pritaikoma mūsų realybėje“ (M11) ir „jaučiasi atotrūkis tarp to, kas parašyta, ir realybės“ (M12) rodo, kad vizija gali prarasti veiksmingumą, kai nesutampa su organizacijos fizinėmis, materialinėmis ar praktinėmis galimybėmis. Ši įtampa leidžia atskirti

deklaruojamą viziją nuo realiai veikiančios vizijos: pirmoji nusako siekiamybę, antroji tampa kasdienius sprendimus nukreipiančia jėga.

Kartu vizija dalyvių patirtyse suvokiama ne kaip nekintanti nuostata, bet kaip nuolat tikslinamas procesas. Pabrėžiama, kad ji „tikslinama, peržiūrima“ (V2), o ugdymosi aplinkos kaitos vizija suprantama kaip „gyvas, nuolat atnaujinamas susitarimas“ (V10). Tai rodo, kad vizijos gyvybingumas siejamas ne su jos stabilumu, bet su gebėjimu išlikti aktualiai kintančioje organizacijos realybėje.

Taigi organizacijos vizija ugdymosi aplinkos kaitos procese atsiskleidžia kaip kryptį telkiantis veiksnys, jungiantis vertybines nuostatas, strateginius sprendimus ir kasdienę pedagoginę praktiką. Jos veiksmingumas priklauso ne nuo to, ar ji formaliai įvardyta dokumentuose, bet nuo to, kiek ji atpažįstama realiuose sprendimuose, vaikų patirtyse ir pedagogų veikime. Todėl vizija šiame kontekste suprantama kaip praktikoje tikrinamas organizacinio kryptingumo orientyras.

Ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumas. Iki šiol analizuoti duomenys leidžia teigti, kad ugdymosi aplinkos kaita organizacijoje siejama su poreikio atpažinimu, sprendimų priėmimu, jų įgyvendinimu, lyderyste ir vizijos raiška. Vis dėlto šių elementų buvimas savaime dar nereiškia, kad pokyčiai organizacijoje vyksta kryptingai. Šiuo analizės žingsniu siekiama atskleisti ne tik tai, ar ugdymosi aplinkos pokyčiai vyksta, bet ir kaip tyrimo dalyviai atpažįsta jų kryptingumą, kokiais požymiais jį grindžia ir kas leidžia pokyčius vertinti kaip nuoseklius, o ne atsitiktinius. Ši perspektyva leidžia pažvelgti ne tik į pačius pokyčius, bet ir į tai, kaip organizacijoje atpažįstamas jų prasmingumas, tarpusavio dermė ir poveikis ugdymo kokybei.

Analizuojant duomenis pastebima, kad ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumas suprantamas ne kaip pavienių pokyčių buvimas, bet kaip gebėjimas susieti atskirus sprendimus, iniciatyvas ir veiklas į nuoseklią, tarpusavyje derančią visumą. Kryptingumas siejamas su aiškiu tikslu, ugdymo kokybės siekiu, bendruomenės susitarimu, refleksija ir realiu poveikiu vaikui. Kitaip tariant, pokyčiai laikomi kryptingais tuomet, kai jie nėra pavieniai ar situaciniai, bet įgauna nuoseklią organizacinę logiką. Duomenys pateikiami 12 lentelėje.

Lentelė nr. 12

Ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumo analizė

Tema	Subtema	Patvirtinantys teiginiai
Ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumas	Tikslinė ir strategiškai pagrįsta kaita	„Ugdymosi aplinkos pokyčiai įstaigoje įvyko ne atsitiktinai, o todėl, kad to reikėjo ugdymo kokybei.“ (V1); „Pokyčiai siejami su strateginiu planu ir ugdymo programa.“ (V3); „<...> ugdymosi aplinkos pokyčiai yra kryptingi tada, kai jie siejami su aiškiais įstaigos tikslais ir realiais bendruomenės poreikiais <...>“ (V4); „Pokyčiai

		yra kryptingi tada, kai jie vyksta ne atsitiktinai, o remiasi aiškiu tikslu ir siejasi su įstaigos vizija.“ (V9); „<...> pokyčiai atitinka bendrą įstaigos plėtros koncepciją ir atspindi jos tikslus bei prioritetus <...>“ (M5)
	Nuoseklumas, tęstinumas ir sprendimų dermė	„Pokyčiai įgyvendinami etapais, pagal planą.“ (V3); „<...> pokyčiai nėra pavieniai, o nuolat stebimi, vertinami ir tobulinami <...>“ (V4); „<...> jie yra planuojami, nuoseklūs ir aiškiai siejami su išsikeltais tikslais <...>“ (V7); „<...> atskiri sprendimai tarpusavyje dera ir nėra pavienės, nesusijusios iniciatyvos <...>“ (V7); „Kryptingumą suprantu tada, kai pokyčiai nėra vienkartiniai – jie kartojasi kasdienėje veikloje.“ (M11); „Tai procesas, kai viena inovacija papildo kitą.“ (M6)
	Poveikis vaikų patirčiai ir ugdymo kokybei	„Didėja vaikų aktyvumas ir savarankiškumas.“ (V3); „Poveikis matomas vaikų susidomėjime, gerovėje <...>“ (V3); „<...> vaikų didesnis įsitraukimas, geresnė savijauta <...>“ (V4); „<...> gerėjantys vaikų pasiekimai, didėjantis įsitraukimas <...>“ (V11); „<...> vaikai patys pasiektų priemones ir rinkęsi veiklas <...>“ (M3); „Pavyzdžiui, pastebėjus silpnesnius vaikų smulkiosios motorikos įgūdžius, kryptingai investuojama į taktilines sienelės ar manipuliacinius centrus.“ (M6)
	Bendras supratimas ir bendruomenės įsitraukimas	„Visi bendruomenės nariai supranta, kodėl pokyčiai vykdomi.“ (V3); „Tėvai supranta pokyčių naudą.“ (V3); „<...> komanda supranta, kodėl tie pokyčiai reikalingi <...>“ (V9); „Pokyčius laikau kryptingais, kai jie yra aptariami ir suprantami.“ (M2); „Kadangi pokyčiai vyksta visiems kartu susitarus <...>“ (M8); „<...> visa komanda . . . vienodai supranta, kodėl tai darome <...>“ (M6)
	Refleksija ir įrodymais grįstas krypties koregavimas	„Sprendimai grindžiami duomenimis: naudojami vaikų pasiekimų, pažangos duomenys, mokytojų refleksija, aptariama, kas veikia, kas – ne.“ (M1); „Refleksijos įrankiai <...> kai pokytis daromas remiantis šiais duomenimis, jis visada turi aiškią kryptį.“ (M6); „<...> pokyčiai nėra pavieniai, o nuolat stebimi, vertinami ir tobulinami <...>“ (V4); „<...> atliekami įsivertinimo rezultatai rodo pažangą arba poreikį koreguoti kryptį <...>“ (V10); „Ugdymosi aplinkos pokyčius laikome kryptingais tada, kai jie planuojami remiantis <...> įsivertinimo duomenimis.“ (V12)

12 lentelėje atsiskleidžia, kad kryptingumas tyrimo dalyvių patirtyse nesiejamas su vienu požymiu. Jis apibūdinamas kaip kelių tarpusavyje susijusių kriterijų visuma: tikslų aiškumas, nuoseklumas, sprendimų dermė, poveikis vaikui, bendras supratimas ir nuolatinis krypties tikrinimas. Tai leidžia kryptingumą suprasti ne kaip formalų organizacijos požymį, bet kaip kasdienėje praktikoje atpažįstamą sprendimų logiką.

Ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumas tyrimo dalyvių dažniausiai siejamas su aiškiu ryšiu tarp pokyčių ir organizacijos tikslų. Tyrimo dalyviai pabrėžia, kad pokyčiai nėra atsitiktiniai, bet kyla iš ugdymo kokybės poreikio, įstaigos tikslų ir bendros veiklos krypties: „Pokyčiai įvyko ne atsitiktinai, o todėl, kad to reikėjo ugdymo kokybei <...>“ (V1), „<...> pokyčiai siejami su strateginiu planu ir ugdymo programa <...>“ (V3), „<...> pokyčiai yra kryptingi tada, kai jie siejami su aiškiais įstaigos tikslais ir realiais bendruomenės poreikiais <...>“ (V4). Tai rodo, kad kryptingumas pirmiausia suvokiamas kaip pokyčių prasminis pagrindumas – svarbu ne tik keisti, bet ir aiškiai suprasti, kodėl bei kokio rezultato siekiama.

Šiame kontekste atsiskiria ir skirtingi kryptingumo suvokimo lygmenys. Vadovų pasisakymuose kryptingumas dažniau siejamas su strateginiu planavimu, ugdymo programa ir įstaigos tikslais, o mokytojų – su praktiniu veiklos prasmingumu bei kasdienėje veikloje matomu poveikiu. Tai leidžia teigti, kad kryptingumas organizacijoje veikia kaip bendras principas, tačiau skirtinguose lygmenyse patiriamas nevienodai: vadovų lygmenyje – kaip strateginė kryptis, mokytojų – kaip kasdienės praktikos orientyras.

Ne mažiau svarbus kryptingumo požymis – nuoseklumas ir tęstinumas. Tyrimo dalyviai kryptingus pokyčius atpažįsta tada, kai jie nėra pavieniai ar vienkartiniai, bet įgyvendinami etapais, stebimi, vertinami ir kartojasi kasdienėje veikloje: „Pokyčiai įgyvendinami etapais, pagal planą <...>“ (V3), „<...> pokyčiai nėra pavieniai, o nuolat stebimi, vertinami ir tobulinami <...>“ (V4), „<...> kryptingumą suprantu tada, kai pokyčiai nėra vienkartiniai – jie kartojasi kasdienėje veikloje <...>“ (M11). Tokie pasisakymai leidžia teigti, kad pokytis laikomas kryptingu ne tada, kai jis tik inicijuojamas, bet tada, kai įsitvirtina kaip tęstinė organizacijos praktika.

Kryptingumas nuosekliai siejamas ir su poveikiu vaikų patirčiai. Tyrimo dalyviai mini vaikų aktyvumo, savarankiškumo, įsitraukimo ir geresnės savijautos požymius: „Didėja vaikų aktyvumas ir savarankiškumas <...>“ (V3), „<...> vaikų didesnis įsitraukimas, geresnė savijauta <...>“ (V4), „<...> gerėjantys vaikų pasiekimai, didėjantis įsitraukimas <...>“ (V11). Iš šių pasisakymų ryškėja, kad kryptingumas vertinamas ne vien pagal planų įgyvendinimą ar priemonių atnaujinimą, bet pagal tai, ar pokytis keičia vaiko ugdymosi patirtį. Tokiu būdu vaiko patirtis tampa esminiu kryptingos kaitos patikrinimo kriterijumi.

Svarbi kryptingumo dimensija yra bendruomenės įsitraukimas ir bendras supratimas. Tyrimo dalyviai pabrėžia, kad pokyčiai laikomi kryptingais tada, kai jie yra aptariami, suprantami ir palaikomi bendruomenėje: „Pokyčius laikau kryptingais, kai jie yra aptariami ir suprantami <...>“ (M2), „<...> kadangi pokyčiai vyksta visiems kartu susitarus <...>“ (M8), „<...> visa komanda . . . vienodai supranta,

kodėl tai darome <...>“ (M6). Toks požiūris atskleidžia, kad kryptingumas yra ne tik struktūrinis, bet ir kultūrinis reiškiny. Jo pagrindą sudaro ne vien sprendimo priėmimas, bet ir bendras jo prasmės supratimas.

Reikšminga ir tai, kad kryptingumas siejamas su refleksija bei duomenimis grįstu krypties koregavimu. Tyrimo dalyviai refleksiją, įsivertinimo rezultatus ir vaikų pasiekimų duomenis įvardija kaip priemones, padedančias vertinti, ar pokyčiai juda prasminga kryptimi: „Sprendimai grindžiami duomenimis <...> aptariama, kas veikia, kas – ne <...>“ (M1), „<...> įsivertinimo rezultatai rodo pažangą arba poreikį koreguoti kryptį <...>“ (V10), „<...> nuolatinė refleksija <...>“ (M4). Refleksinė praktika leidžia suvokti, kad kryptingumas nėra kartą nustatyta kryptis – jis palaikomas nuolat tikrinant, vertinant ir koreguojant pokyčių eigą.

Galiausiai išryškėja kryptingumo kaip sistemiškumo dimensija. Dalyviai pabrėžia, kad kryptingi pokyčiai yra tie, kuriuose atskiri sprendimai dera tarpusavyje ir sudaro nuoseklią visumą: „<...> atskiri sprendimai tarpusavyje dera ir nėra pavienės, nesusijusios iniciatyvos <...>“ (V7), „<...> tai procesas, kai viena inovacija papildo kitą <...>“ (M6). Ši įžvalga leidžia kryptingumą interpretuoti kaip organizacijos gebėjimą mąstyti sistemiškai – jungti atskirus veiksmus į bendrą ugdymosi aplinkos kaitos logiką.

Taigi ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumas tyrimo dalyvių patirtyse atsiskleidžia kaip kompleksinis reiškiny, apimantis tikslų aiškumą, sprendimų dermę, tęstinumą, bendruomenės susitarimą, refleksiją ir realų poveikį vaikui. Tyrimo duomenys pagrindžia, kad kryptingumas nėra pats pokyčių buvimas. Jis atsiranda tada, kai organizacija geba pavienius sprendimus, iniciatyvas ir veiksmus susieti į nuoseklią ugdymo kokybės siekiančią sistemą. Ši įžvalga leidžia pereiti prie paskutinio analizės žingsnio – atskleisti, kokie veiksniai šį kryptingumą stiprina, o kokie jį silpnina praktikoje.

Ugdymosi aplinkos kaitos įgyvendinimo iššūkiai. Net ir aiškiai atpažįstamas ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumas savaime dar neužtikrina, kad pokytis organizacijoje bus nuosekliai išlaikytas ir taps tvaria kasdienės praktikos dalimi. Šiame analizės etape svarbu pažvelgti į tai, kokiomis sąlygomis pokyčiai realiai įgyvendinami, kas leidžia juos išlaikyti, o kas jų įsitvirtinimą silpnina. Kitaip tariant, čia analizuojama ne tik tai, kas trukdo pokyčiui, bet ir tai, kokios sąlygos leidžia jam išlikti.

Analizuojant pasisakymus pastebima, kad ugdymosi aplinkos kaitos įgyvendinimo sunkumai formuojasi keliuose tarpusavyje susijusiuose organizaciniuose lygmenyse. Juose persipina materialiniai, žmogiškieji ir organizaciniai ribotumai, kurie lemia ne tik pokyčių įgyvendinimo tempą, bet ir jų stabilumą. Taip pat atsiskleidžia, kad pokyčių tęstinumą palaiko ne vien turimi ištekliai, bet ir

organizacijos gebėjimas išlaikyti bendrą susitarimą, reflektuoti procesą ir kurti palaikančią bendruomeninę veikimo logiką. Duomenys pateikiami 13 lentelėje.

Lentelė nr. 13

Ugdymosi aplinkos kaitos įgyvendinimo iššūkiai ir testinumą lemiantys veiksniai

Tema	Subtema	Patvirtinantys teiginiai
Praktiniai pokyčio ribotumai	Lėšų ir priemonių stoka	„<...> pokyčius įgyvendinti trukdo finansinių išteklių trūkumas <...>“ (M1); „<...> riboti finansiniai ištekliai <...>“ (M2); „Procesą gali apsunkinti riboti ištekliai.“ (M5); „Pagrindinis iššūkis – finansinės galimybės.“ (V1); „<...> finansinių resursų stoka <...>“ (V2); „<...> ne visada pakanka finansinių galimybių įgyvendinti visus suplanuotus pokyčius <...>“ (V10); „Ribotos finansinės galimybės . . . apsunkina galimybes nuosekliai ir plačiai atnaujinti ugdymo erdves.“ (V13); „Iššūkiai . . . visą laiką tie yra materialiniai.“ (V14)
	Laiko trūkumas kasdienėje praktikoje	„<...> laiko stoka refleksijai, planavimui <...>“ (M2); „Pokyčius apsunkina . . . laiko trūkumas pasiruošimui.“ (M5); „Pedagogai dažnai yra tiek užsiėmę tiesioginiu darbu, kad fiziškai nebeturi laiko gilintis į erdvės transformacijas.“ (M6); „<...> laiko trūkumas <...>“ (V5); „<...> laiko stoka – daug įvairių veiklų, būrelių darželyje <...>“ (V2); „<...> aplinkos kūrimas reikalauja papildomo laiko ir pastangų <...>“ (V10)
Žmogiškasis pasipriešinimas pokyčiui	Įpročio jėga ir nenoras keistis	„<...> įprotis dirbti „kaip visada <...>“. (V3); „<...> naujoves priima ne visi pedagogai vienodai <...>“ (V2); „<...> ne visų mokytojų yra noras kažką keisti <...>“ (V14); „Pripratome, mums ir ten gerai yra.“ (V14); „Baimė išeiti iš komforto zonos.“ (M6)
	Skirtingas pasirengimas ir motyvacija	„Skirtingas pedagogų pasirengimas.“ (V2); „<...> kai kurių pedagogų žema motyvacija <...>“ (M5); „<...> pedagogų perdegimas <...>“ (V3); „<...> skirtingas darbuotojų pasirengimas pokyčiams <...>“ (V9); „<...> motyvacijos stoka ar baimė keisti nusistovėjusią praktiką <...>“ (V7)
Organizacinės pokyčio kliūtys	Per didelis darbo krūvis	„<...> didelis darbo krūvis <...>“ (M4); „Per didelė darbo apkrova.“ (V3); „<...> skubėjimas, per daug reikalavimų <...>“ (M11); „<...> nuolatiniai pokyčiai, skubėjimas, daug reikalavimų <...>“ (M12); „<...> gali atsirasti profesinio nuovargio rizika <...>“ (V10)
	Fizinių erdvių ribos ir specialistų pagalbos trūkumas	„<...> erdvės apribojimai <...>“ (V5); „Mūsų įstaiga senos statybos, grupės nedidelės ir nėra papildomų erdvių <...>“ (V10); „<...> nėra atskirtų miegamųjų patalpų <...>“ (V10); „<...> trūksta specialistų, laiko, erdvės <...>“ (M11); „<...> trūksta specialistų ir sąlygų <...>“ (M12)

Pokyčio tęstinumą palaikantys veiksniai	Bendras įsitraukimas ir susitarimas	„<...> bendruomenės įsitraukimas <...>“ (M4); „<...> bendras planavimas <...>“ (M5); „Kadangi pokyčiai vyksta visiems kartu susitarus.“ (M8); „<...> bendruomenė juos suvokia kaip bendrą tikslą <...>“ (V7); „<...> būtinas nuolatinis dialogas ir susitarimų paieška <...>“ (V10); „<...> bendruomenės įtraukimas ir nuoseklus vertinimas <...>“ (V3)
	Nuoseklus grįžimas prie pokyčio	„<...> nuosekliai planuojant“ (V4); „Kai planuojami tolimesni žingsniai pokyčiams.“ (M3); „<...> svarbiausia, jog pokyčiai būtų ne vienkartiniai, o taptų nuolatiniu tobulinimo procesu <...>“ (V4); „<...> nuolat reflektuojama ir tobulinama praktika <...>“ (V11); „<...> reguliariai vertinant pokyčių poveikį <...>“ (V4); „<...> reguliariu įsivertinimu <...>“ (V12)
	Vadovo palaikymas ir pasitikėjimas	„<...> vadovų palaikymas <...>“ (M4); „<...> administracijos palaikymas <...>“ (M5); „Administracijos pasitikėjimas ir palaikymas <...>“ (M6); „<...> pasitikėjimas užtikrina pokyčių tęstinumą <...>“ (V3); „<...> palaikymas ir parama prisideda prie tęstinumo <...>“ (V6); „Padeda . . . kad mes mūsų įstaigoje galim dirbti laisvai.“ (M14)

13 lentelėje pateikti duomenys rodo, kad ugdymosi aplinkos kaitos įgyvendinimo sunkumai nėra pavieniai trikdžiai. Jie sudaro tarpusavyje susijusių aplinkybių visumą, kurioje materialiniai, organizaciniai ir žmogiškieji veiksniai veikia vieni kitus. Todėl iššūkiai čia suprantami ne tik kaip kliūtys pokyčiui, bet ir kaip sąlygos, parodančios, kiek organizacija pajėgi išlaikyti pasirinktą kaitos kryptį.

Tyrimo dalyvių pasisakymuose dažnai minimas materialinių ir laiko išteklių ribotumas. Tiek mokytojų, tiek vadovų atsakymuose finansinių galimybių stoka įvardijama kaip vienas dažniausių pokyčių įgyvendinimą ribojančių veiksnių: „<...> pokyčius įgyvendinti trukdo finansinių išteklių trūkumas <...>“ (M1), „<...> riboti finansiniai ištekliai <...>“ (M2), „<...> pagrindinis iššūkis – finansinės galimybės <...>“ (V1). Šie pasisakymai atskleidžia, kad net ir esant aiškiai kaitos kryptims, jos įgyvendinimas priklauso nuo organizacijos materialinio pajėgumo. Tai padeda atskleisti skirtumus tarp pokyčio siekio ir realių galimybių jį įgyvendinti. Greta finansinių ribojimų pastebima ir laiko stoka. Ji siejama ne tik su darbų intensyvumu, bet ir su ribotomis galimybėmis planuoti, reflektuoti ir pasirengti pokyčiams: „<...> laiko stoka refleksijai, planavimui <...>“ (M2), „<...> pokyčius apsunkina . . . laiko trūkumas pasiruošimui.“ (M5), „<...> pedagogai dažnai yra tiek užsiėmę tiesioginiu darbu, kad fiziškai nebeturi laiko gilintis į erdvės transformacijas <...>“ (M6). Ši aplinkybė atskleidžia, kad laikas yra ne tik techninis, bet ir kokybinis pokyčio resursas. Jo trūkumas riboja ne tik pokyčio tempą, bet ir galimybę jį apmąstyti bei nuosekliai įgyvendinti.

Ne mažiau reikšmingi žmogiškieji veiksniai. Tyrimo dalyviai įvardija skirtingą pasirengimą, motyvacijos stoką, perdegimą ir pasipriešinimą pokyčiams: „<...> įprotis dirbti „kaip visada <...>“ (V3), „<...> naujoves priima ne visi pedagogai vienodai <...>“ (V2), „<...> kai kurių pedagogų žema motyvacija <...>“ (M5), „<...> skirtingas darbuotojų pasirengimas pokyčiams <...>“ (V9). Šie pasisakymai rodo, kad ugdymosi aplinkos kaita susiduria ne tik su praktiniais, bet ir su kultūriniais ribotumais. Pokytis reikalauja ne vien naujų priemonių ar erdvių, bet ir pasirengimo peržiūrėti nusistovėjusią praktiką.

Šiame kontekste pasipriešinimas pokyčiui gali būti suprantamas ne tik kaip nenoras keistis. Jis atskleidžia ir profesinio saugumo, įpročio bei nusistovėjusios veikimo logikos gynybą. Todėl sudėtingiausia organizacijoje yra ne tik inicijuoti pokytį, bet ir sukurti sąlygas, kuriose mokytojai jaustųsi pakankamai saugūs bandyti, klysti, reflektuoti ir keisti savo praktiką.

Reikšminga kliūčių grupė susijusi ir su organizacinėmis sąlygomis. Mokytojai akcentuoja didelį darbo krūvį, skubėjimą ir nuolatinius reikalavimus (M4; M11; M12), o vadovai pabrėžia fizinės aplinkos ribotumus – erdvių stoką, senos statybos pastatus, mažas grupes ar atskirų patalpų trūkumą (V5; V10). Šios išvalgos tik patvirtina, kad ugdymosi aplinkos kaita vyksta ne abstrakčioje, bet konkrečioje organizacinėje realybėje. Pokyčių įgyvendinimas priklauso ne tik nuo idėjų kokybės, bet ir nuo organizacijos „talpos“ pokyčiui – fizinių, laiko, žmogiškųjų ir vadybinių galimybių.

Vis dėlto tyrimo duomenys atskleidžia ne tik tai, kas pokyčius riboja, bet ir tai, kas padeda išlaikyti jų tęstinumą. Vienas svarbiausių veiksnių – bendruomenės įsitraukimas ir bendras susitarimas. Dalyviai pabrėžia, kad pokyčiai tampa tvaresni tada, kai jie suvokiami kaip bendras tikslas: „<...> bendruomenės įsitraukimas <...>“ (M4), „<...> kadangi pokyčiai vyksta visiems kartu susitarus <...>“ (M8), „<...> bendruomenė juos suvokia kaip bendrą tikslą <...>“ (V7). Tokia pozicija leidžia teigti, kad pokyčių tęstinumas priklauso ne tik nuo sprendimo kokybės, bet ir nuo to, kiek jis tampa bendruomenėje priimta ir pasidalinta prasme.

Svarbi ir nuoseklaus grįžimo prie pokyčio reikšmė. Dalyviai akcentuoja planavimą, refleksiją, įsivertinimą ir pokyčių poveikio vertinimą: „<...> nuosekliai planuojant“ (V4), „<...> nuolat reflektuojama ir tobulinama praktika <...>“ (V11), „<...> reguliariai vertinant pokyčių poveikį <...>“ (V4). Išryškėja, kad pokyčių tęstinumas grindžiamas ne vien priimtu sprendimu, bet organizacijos gebėjimu prie jo grįžti, jį tikrinti ir koreguoti. Šiuo požiūriu tęstinumas nėra paprastas stabilumas – tai nuolat palaikomas organizacinis budrumas.

Reikšmingas išlieka ir vadovo palaikymas bei pasitikėjimas. Tyrimo dalyviai pabrėžia, kad pokyčių tęstinumą palaiko ne kontrolė, bet vadovo pasitikėjimas, parama ir sąlygų veikti sudarymas:

„<...> vadovų palaikymas <...>“ (M4), „administracijos pasitikėjimas ir palaikymas <...>“ (M6), „<...> pasitikėjimas užtikrina pokyčių tęstinumą <...>“ (V3). Iš minėtų pasisakymų matyti, kad vadovo vaidmuo šiame procese svarbus ne tik inicijuojant pokyčius, bet ir palaikant bendruomenės gebėjimą juos išlaikyti kasdienėje praktikoje.

Atlikto tyrimo analizė atskleidė, kad ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumas ikimokyklinio ugdymo įstaigoje formuojasi kaip tarpusavyje susijusių organizacinių, pedagoginių ir lyderystės procesų visuma. Empiriniai duomenys parodė, kad kryptingumas atsiskleidžia ne per pavienius sprendimus, bet per nuoseklią vizijos, bendruomenės įsitraukimo, pedagoginės refleksijos ir kasdinių praktikų dermę. Šių sąsajų visuma schematiškai pateikiama 5 paveiksle.

Pav. nr. 5

Ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumo struktūra (sudaryta autorės remiantis empiriniais duomenimis)



Paveiksle pateikta empirinio tyrimo rezultatų schema atskleidžia, kad ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumas formuojasi kaip nuoseklus ir daugialypis procesas, kuriame svarbi organizacijos vizija, bendruomenės įsitraukimas, pedagoginė refleksija, lyderystės raiška bei sprendimų priėmimo kultūra. Tyrimo duomenys rodo, kad kryptingumas pasireiškia ne pavieniais pokyčiais, bet jų tarpusavio dermėje ir gebėjime orientuotis į vaiko ugdymosi kokybę bei organizacijos siekiamą kryptį.

Tyrimo dalyvių patirtys atskleidė, kad ugdymosi aplinkos kaitos įgyvendinimas yra nuolat derinamas procesas, kuriame siekiama kryptingumo nuolat susiduria su realiomis organizacijos galimybėmis. Šį procesą riboja ne tik finansinių išteklių ar erdvių stoka, bet ir laiko trūkumas, skirtingas bendruomenės pasirengimas, nusistovėję veikimo įpročiai bei nevienodas įsitraukimas į pokyčių procesus. Vis dėlto kryptingumą palaiko bendri susitarimai, refleksija, vadovo pasitikėjimu grįsta lyderystė ir nuoseklus grįžimas prie organizacijos pasirinktos krypties. Todėl ugdymosi aplinkos kaita šiame tyrime atsiskleidžia kaip dinamiškas, nuolat kuriamas procesas, formuojamas organizacinės kultūros, bendruomenės santykių ir praktinių pokyčio įgyvendinimo galimybių sąveikoje.

Diskusija

Magistro darbe buvo siekiama suprasti, kaip ikimokyklinio ugdymo įstaigose kuriama ir palaikoma ugdymosi aplinkos kaita bei kokią prasmę jai suteikia pedagogai ir vadovai. Šiandien ugdymosi aplinka ikimokyklinio ugdymo įstaigose nebėra suvokiama tik kaip fizinė erdvė ar ugdymo priemonių visuma. Kalbėdami apie aplinką informantai daug dažniau akcentavo vaikų savijautą, emocinį klimatą, tarpusavio santykius, bendruomenės kultūrą ir vaiko galimybę aktyviai veikti bei rinktis.

Tyrimo dalyvių patirtyse ugdymosi aplinka suvokiama ne kaip statiška ir iš anksto sukurta erdvė, bet kaip vaiko patyrimu grindžiama aplinka. Tokia samprata artima sociokultūrinei ir ekologiškai ugdymosi aplinkos perspektyvai, kurioje aplinka suprantama kaip dinamiška sąveikų sistema, formuojama santykių, patirties ir konteksto (Bronfenbrenner, 1979; Vygotsky, 1978). Svarbia tampa ne pati erdvė, bet tai, kaip vaikas joje jaučiasi – ar patiria saugumą, ar turi galimybę veikti, tyrinėti, bendrauti ir įsitraukti į prasmingas sąveikas su aplinka bei kitais žmonėmis. Šiame kontekste ugdymosi aplinka suvokiama neatsiejamai nuo pedagogo, jo kuriamos emocinės atmosferos ir kasdinių sąveikų su vaikais. Todėl net ir moderni ar estetiškai patraukli aplinka savaime nėra laikoma kokybiško ugdymosi garantu, jei joje trūksta vaiką palaikančio santykio ir prasmingos pedagoginės sąveikos.

Tiek mokytojų, tiek vadovų įžvalgose ugdymosi aplinkos kaita nebuvo suvokiama kaip pavieniai aplinkos atnaujinimo sprendimai ar spontaniškai vykstantys pokyčiai. Daugelyje pasisakymų kartojosi mintis, kad pokyčiai turi turėti aiškią kryptį, būti tarpusavyje derantys ir susiję su platesniais organizacijos tikslais. Kryptingumas dažniausiai buvo siejamas su organizacijos vizija, bendrais susitarimais, refleksija ir nuolatinio ugdymo kokybės siekiu. Svarbus tampa ne pats pokytis, o jo prasmė organizacijai ir vaikui. Tai leidžia kryptingumą interpretuoti ne kaip formalų strateginį planavimą, bet kaip organizacijoje palaikomą bendrą pokyčio supratimą, kuris atsiskleidžia kasdienėse praktikose ir sprendimuose.

Informantų patirtyse atsiskleidė, kad kryptingumas ikimokyklinio ugdymo įstaigoje nėra suvokiamas kaip nekintanti ar vieną kartą suplanuota kryptis. Organizacijos nuolat peržiūri savo sprendimus, stebi vaikų reakcijas, vertina tai, kas veikia praktikoje, ir koreguoja pasirinktus veikimo būdus. Toks požiūris artimas besimokančios organizacijos sampratai, kurioje pokytis suprantamas kaip nuolatinė refleksija, prisitaikymas ir kolektyvinis mokymasis (Senge, 2006; Fullan, 2007). Dėl to ugdymosi aplinkos kaita labiau primena nenutrūkstantį procesą nei aiškiai apibrėžtą etapų seką. Ji atsiskleidžia ne per pavienes ar trumpalaikes iniciatyvas, bet per nuoseklų bendrų tikslų palaikymą kasdienėje organizacijos veikloje.

Kalbant apie lyderystę, tyrimo dalyviai atskleidė, kad ji dažniausiai buvo siejama ne su formalia vadovo pozicija, bet su gebėjimu telkti žmones bendram veikimui. Svarbus tampa ne tik vadovo vaidmuo inicijuojant pokyčius, bet ir pedagogų įgalinimas, bendruomenės įtraukimas, galimybė siūlyti idėjas bei savarankiškai priimti sprendimus kasdienėje praktikoje. Dėl to lyderystė organizacijoje labiau siejama su bendru veikimu ir pasidalijama atsakomybe nei vien administracine funkcija.

Kita vertus, tyrimo duomenys atskleidė ir įtampų – ne visi organizacijos nariai pokyčių procese jaučiasi vienodai įtraukti. Kai kuriuose pasisakymuose buvo juntamas atsargumas, nepasitikėjimas ar įsitikinimas, kad reali sprendimų galia vis dar priklauso vadovybei. Dalis mokytojų kalbėjo apie mažėjančią motyvaciją siūlyti idėjas, jei atrodo, kad sprendimai jau yra priimti iš anksto. Tai atskleidžia, kad kolegialumo principai organizacijose ne visada reiškia vienodą dalyvavimą praktikoje.

Tyrimo dalyviai nemažai dėmesio skyrė ir praktiniams pokyčių įgyvendinimo ribotumams. Informantai dažnai minėjo finansinių išteklių stoką, laiko trūkumą, fizinių erdvių nepritaikymą ar darbuotojų nuovargį. Kai kuriuose pasisakymuose atsiskleidė prieštaravimai tarp siekiamų pokyčių ir realių organizacijos galimybių juos įgyvendinti. Todėl ugdymosi aplinkos kaita šiame kontekste gali būti suprantama kaip sudėtingas ir nuolat derinamas procesas, kurio neįmanoma palaikyti vien formaliais sprendimais ar naujų priemonių įsigijimu.

Kita vertus, informantų patirtys parodė, kad tvari ugdymosi aplinkos kaita organizacijoje grindžiama ne vien materialiniais ištekliais. Daug reikšmės buvo teikiama bendruomenės susitarimams, pasitikėjimui, galimybei reflektuoti veiklą ir grįžti prie bendrų tikslų. Tose organizacijose, kuriose pedagogai jaučiasi girdimi ir turi daugiau veikimo laisvės, pokyčiai dažniau suvokiami kaip prasmingi ir tvarūs. Tai leidžia interpretuoti, kad ilgalaikę kaitą labiausiai palaiko ne pavienės iniciatyvos, o organizacijos gebėjimas išlaikyti bendrą kryptį kasdienėje praktikoje.

Atliekant tyrimą pastebimi ir tam tikri jo ribotumai. Tyrime dalyvavusių pedagogų ir vadovų patirtys atspindi konkrečių organizacijų situacijas, todėl rezultatų negalima tiesiogiai perkelti visam ikimokyklinio ugdymo sektoriui. Tyrimo rezultatams įtakos galėjo turėti ir individualios informantų patirtys, jų santykis su organizacijoje vykstančiais pokyčiais bei skirtingos darbo sąlygos. Nepaisant šių ribotumų, tyrimas atskleidė, kad ugdymosi aplinkos kaita organizacijoje pirmiausia formuojasi žmonių santykiuose, kasdiniuose susitarimuose ir bendrose pastangose palaikyti organizacijos pasirinktą ugdymo kryptį. Tai leidžia ugdymosi aplinkos kaitą interpretuoti ne kaip pavienių pokyčių visumą, bet kaip nuolat kuriamą organizacinį procesą, grindžiamą bendru prasmės kūrimu ir kolektyvine atsakomybe už ugdymo kokybę.

Išvados

1. Tyrimo dalyviai ugdymosi aplinką suvokia kaip daugialypę sistemą, apimančią fizinę aplinką, emocinį klimatą, tarpusavio santykius ir vaiko patirtį. Ugdymosi aplinkos kokybė siejama su vaiko saugumu, galimybe veikti savarankiškai, tyrinėti ir kurti santykį su aplinka bei kitais žmonėmis.

2. Ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumas siejamas su organizacijos vizija, bendrais susitarimais, refleksija ir ugdymo kokybės siekiu. Kryptingumas atsiskleidžia kasdieniuose pedagoginiuose sprendimuose bei nuosekliame organizacijos veikimo krypties palaikyme.

3. Ugdymosi aplinkos kaitą palaiko bendruomenės įsitraukimas, kolegialus sprendimų priėmimas, refleksinė praktika, pedagogų veikimo laisvė ir galimybė dalyvauti planuojant bei įgyvendinant pokyčius.

4. Pedagoginė ir pasidalytoji lyderystė atsiskleidžia per iniciatyvumą, bendradarbiavimą, atsakomybės pasidalijimą ir pedagogų įgalinimą. Vadovo vaidmuo siejamas su organizacinės krypties palaikymu ir sąlygų pokyčiams kūrimu.

5. Ugdymosi aplinkos kaitą riboja finansinių ir laiko išteklių trūkumas, fizinių erdvių nepritaikymas, nevienodas bendruomenės įsitraukimas bei atotrūkis tarp siekiamų pokyčių ir realių organizacijos galimybių juos įgyvendinti.

Rekomendacijos

Ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovams:

1. Ugdymosi aplinkos kaitą svarbu plėtoti ne tik kaip fizinių erdvių atnaujinimą, bet kaip visuminį ugdymo kokybės procesą, apimančią vaikų savijautą, emocinį klimatą, tarpusavio santykius ir pedagoginę sąveiką.

2. Siekiant nuoseklesnio bendruomenės įsitraukimo, organizacijose svarbu stiprinti bendrų aptarimų, refleksijų ir darbo grupių praktikas, sudarant daugiau galimybių pedagogams dalyvauti planuojant ir koreguojant ugdymosi aplinkos pokyčius.

3. Vadovams svarbu palaikyti pedagogų iniciatyvas ir sudaryti daugiau veikimo laisvės kasdienėje praktikoje, ypač priimant sprendimus dėl grupės erdvių organizavimo, veiklų formų ir ugdymosi aplinkos pritaikymo vaikų poreikiams.

Ikimokyklinio ugdymo mokytojų bendruomenėms:

4. Svarbu stiprinti vaikų dalyvavimo kultūrą, sudarant sąlygas vaikų iniciatyvoms, pasirinkimams ir patirtims tapti reikšminga ugdymosi aplinkos kaitos dalimi.

5. Priimant sprendimus dėl ugdymosi aplinkos kaitos svarbu jautriai reaguoti į vaikų patirtis, įsitraukimą ir savijautą, nes tai padeda atpažinti kaitos poreikį ir kryptį.

6. Organizacijose svarbu nuosekliai palaikyti refleksijos kultūrą, reguliariai aptariant priimtų sprendimų poveikį vaikų patirčiai, ugdymo procesui ir kasdienei pedagoginei praktikai.

Savivaldybėms ir švietimo politikos formuotojams:

7. Savivaldybių lygmeniu svarbu skatinti ilgalaikę ugdymosi aplinkos kaitos strategiją, orientuotą ne tik į infrastruktūros gerinimą, bet ir į organizacinės kultūros bei bendradarbiavimo stiprinimą.

8. Atsižvelgiant į tyrime išryškėjusius praktinius ribotumus, svarbu sudaryti lankstesnes organizacines ir finansines sąlygas ugdymosi aplinkos kaitai, atliepiant skirtingas įstaigų fizines galimybes, bendruomenių poreikius ir realias pokyčių įgyvendinimo sąlygas.

Šaltiniai

- Alpys, A., & Hernández-Torrano, D. (2025). Scoping review of Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS): Assessing and validating quality in early childhood education settings. *Early Education and Development*. <https://doi.org/10.1080/10409289.2025.2585294>
- Baltrušaitienė, J., & Stanikūnienė, B. (2020). Ikimokyklinės ugdymo įstaigos vadovo lyderystės ypatumai. *Technologijų ir verslo aktualijos: studentų mokslinių darbų konferencijos pranešimų medžiaga* (p. 73–80). Kauno technologijos universitetas. https://tva.ktu.edu/wp-content/uploads/sites/312/2021/06/TVA-2020.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Bartkevičienė, R., & Bagdonas, A. (2022). Ugdomosios aplinkos įtaka ikimokyklinio amžiaus vaikų socialinės kompetencijos ugdymui(si). *Studijos – verslas – visuomenė: dabartis ir ateities įžvalgos*, 7, 22–30. <https://doi.org/10.52320/svv.v1iVII.233>
- Bass, B. M. (1997). Personal selling and transformational leadership. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 17(3), 19–28.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage.
- Baršauskienė, V., Almonaitienė, J., Lekavičienė, R., & Antinienė, D. (2010). *Žmonių santykiai organizacijose*. Technologija.
- Bitinas, B., Rupšienė, L., & Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Klaipėdos universiteto leidykla.
- Bonello, C., Baldacchino, A., Dalli, C., & Lombardi Calleja, N. (2025). Emergent curriculum in twenty-first-century early years contexts: A systematic review of global practices advancing SDG 4 (quality education). *European Early Childhood Education Research Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2025.2584396>
- Braslauskienė, R., & Norvilienė, A. (2021). *Ugdymo įstaigų vadyba*. Klaipėda.
- Braslauskienė, R., & Ramanauskienė, L. (2023). Vaiko saugi aplinka ikimokyklinio ugdymo įstaigoje kaip socializacijos veiksnys. In R. Braslauskienė & L. Ramanauskienė (Red.), *Mokomės gyventi įvairovėje* (pp. 7–13). Klaipėdos universitetas.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3–26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bukhalenkova, D., Almazova, O., & Aslanova, M. (2023). Similarities and differences between CLASS and ECERS-R estimates of educational environment quality. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1253154. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1253154>
- Chapman, S. N., & O’Gorman, L. (2022). Transforming learning environments in early childhood contexts through the arts: Responding to the United Nations sustainable development goals. *International Journal of Early Childhood*, 54(1), 33–50. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00320-3>
- Council of the European Union. (2019). *Council recommendation of 22 May 2019 on high-quality early childhood education and care systems*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32019H0605(01))
- Daly, A. J. (2010). *Social network theory and educational change*. Harvard Education Press.
- Day, C. (1999). Professional development and reflective practice: Purposes, processes and partnerships. *Pedagogy, Culture & Society*, 7(2), 221–233. <https://doi.org/10.1080/14681366.1999.11090864>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Douglass, A. (2011). Improving family engagement: The organizational context and its influence on partnering with parents in formal child care settings. *Early Childhood Research & Practice*, 13(2).
- Dukynaitė, R., & Ališauskas, R. (2012). *Švietimo organizacijų strateginis valdymas*. Švietimo aprūpinimo centras.
- Eisner, E. W. (2005). *Reimagining schools: The selected works of Elliot W. Eisner*. Routledge.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- European Commission. (2020). *Achieving the European Education Area by 2025*. Publications Office of the European Union.
- Fonsén, E. (2013). Pedagogical leadership for early childhood education and care. In E. Hujala, M. Waniganayake, & J. Rodd (Eds.), *Researching leadership in early childhood education* (pp. 213–229). Tampere University Press.

- Fonsén, E., & Ukkonen-Mikkola, T. (2019). Early childhood education teachers' professional development towards pedagogical leadership. *Educational Research*, 61(2), 181–196. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1600377>
- Fonsén, E., Szecsi, T., Kupila, P., Liinamaa, T., Halpern, C., & Repo, M. (2022). Teachers' pedagogical leadership in early childhood education. *Educational Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2147855>
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423–451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Hamre, B. K., Hatfield, B. E., Pianta, R. C., & Jamil, F. M. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher–child interactions: Associations with preschool children's development. *Child Development*, 85(3), 1257–1274. <https://doi.org/10.1111/cdev.12184>
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2019). *Profesinis kapitalas: Ugdymo pertvarka kiekvienoje mokykloje*. Eugrimas.
- Harris, A. (2003). Distributed leadership in schools: Leading or misleading? *Management in Education*, 16(5), 10–13.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172–188. <https://doi.org/10.1108/09578230810863253>
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2015). *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3)*. Teachers College Press.
- Heikka, J., Pitkäniemi, H., Kettukangas, T., & Hyttinen, T. (2021). Distributed pedagogical leadership and teacher leadership in early childhood education contexts. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 333–348. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623923>
- Heikka, J., & Waniganayake, M. (2011). Pedagogical leadership from a distributed perspective. *International Journal of Leadership in Education*, 14(4), 499–512. <https://doi.org/10.1080/13603124.2011.577909>
- Hien, N. T. T., Huyen, N. T., & Huong, N. T. (2025). The preschool educational environment and its impact on children's personality development: A theoretical approach. *Macrolinguistics and Microlinguistics*, 6(2), 63–73. <https://doi.org/10.21744/mami.v6n2.39>

- Jovaiša, L. (2007). *Edukologijos pradmenys*. Agora.
- Kardelis, K. (2016). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai* (6-oji red.). Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
- Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. (2011).
<https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480>
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2015). *Geros mokyklos koncepcija*.
https://e-tar.lt/portal/lt/legalAct/f2f65120a7bb11e5be7fbc3f919a1ebe?utm_source=chatgpt.com
- Lietuvos TSR švietimo ministerija. (1989). *Tautinės mokyklos koncepcija*.
- Lietuvos Respublikos Vyriausybė. (2021). *Nacionalinis pažangos planas 2021–2030*.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership*. Department for Education and Skills.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children* (pp. 49–97). Ablex.
- Miniotaitė, A., & Staškevičius, I. (2025). *Lyderystė*. Vaga.
- Monkevičienė, O. (2008). *Ankstyvojo ugdymo pedagogika*. Švietimo aprūpinimo centras.
- Nacionalinė švietimo agentūra. (2020). *Mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo metodika*.
- Neifachas, S. (2021). Virtualios mokymo(si) aplinkos modeliavimas: Naujos mokymo(si) politikos strategijos prioritetas. *Švietimas: politika, vadyba, kokybė / Education Policy, Management and Quality*, 13(2), 62–80. <https://doi.org/10.48127/spvk-epmq/21.13.62>
- Neifachas, S., Slušnienė, G., & Butvilas, T. (2022). Mokymo(si) aplinkos kaitos prasmų suvokimas: Mokytojų veiklos pokyčiai kuriant pamokų turinį. *Studijos – verslas – visuomenė: dabartis ir ateities išvalgos, VII*. <https://doi.org/10.52320/svv.v1iVII.243>
- OECD. (2017). *Starting strong 2017: Key OECD indicators on early childhood education and care*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276116-en>
- OECD. (2018). *Engaging young children: Lessons from research about quality in early childhood education and care*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264085145-en>
- OECD. (2020). *Early learning and child well-being*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>
- Paniagua, A., & Istance, D. (2018). Teachers as designers of learning environments. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264085374-en>
- Pesse, M. (2023). Koncepto „edukacinė aplinka“ kaita ir iššūkiai. *Pedagogika*, 151(3), 52–69. <https://doi.org/10.15823/p.2023.151.3>

- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Viking Press.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Paul H. Brookes Publishing.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Charles Merrill.
- Ruškienė, I., & Slušnienė, G. (2015). Aplinkos reikšmė ikimokyklinio ugdymo(-si) kokybei. In *Ikimokyklinis ir priešmokyklinis ugdymas: situacija ir visuomenės lūkesčiai* (pp. 137–150). Klaipėdos valstybinė kolegija.
- Sakalas, A., Savanevičienė, A., & Girdauskienė, L. (2016). *Pokyčių valdymas*. Technologija.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2008). *Schools that learn*. Crown Business.
- Sengeh, D. M., & Winthrop, R. (2022). *Transforming education systems: A brief*. Brookings Institution.
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377–401. <https://doi.org/10.1080/10409280802582795>
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
- Slot, P. L., Leseman, P. P. M., Verhagen, J., & Mulder, H. (2015). Associations between structural and process quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 64–76. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.06.001>
- Slunjski, E. (2016). Change in the kindergarten educational practice and curriculum as a process of continuous evolution: Croatian experiences. *Journal of Education and Human Development*, 5(1), 134–141. <https://doi.org/10.15640/jehd.v5n1a14>
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23–28. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003023>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. Routledge.
- Švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2021). *Švietimo plėtros programa*.
- Švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2023). *Ikimokyklinio ugdymo programos gairės*.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO.

- Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Van Laere, K., & Peeters, J. (2012). *Competence requirements in early childhood education and care*. European Commission.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Wilson, B. G. (1996). *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. Educational Technology Publications.
- Zakarevičius, P. (2006). *Pokyčių valdymas organizacijoje*. Vytauto Didžiojo universitetas.
- Želvys, R. (2003). *Švietimo organizacijų vadyba*. Vilniaus universiteto leidykla.
- Žibėnienė, G., & Indrašienė, V. (2017). *Šiuolaikinė didaktika*. Edukologija.
- Žydžiūnaitė, V., & Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai: Principai ir metodai*. Vaga.

Priedai

Priedas A Informuoto sutikimo forma

Vilniaus universitetas

Filosofijos fakultetas, Ugdymo mokslų institutas

Dalyvio vardas, pavardė:

Dalyvio kontaktai (el. paštas, tel. nr.):

Tyrėjo vardas, pavardė ir statusas: **Rasa Jurevičienė II kurso magistro studentė**

Tyrėjo afiliacija: **Vilniaus universitetas, Edukologijos magistrantūros studijų programa švietimo politikos ir lyderystės mokyklų vadovams šaka**

Tyrėjo tel. nr.: +370 61632923

Tyrėjo el. paštas: **rasamarc@gmail.com**

Informuoto asmens sutikimo forma

Darbo tema „Pokyčių ikimokyklinio ugdymo įstaigoje kryptingumas ugdymosi aplinkos kaitoje“

Magistro darbo tyrimo aprašymas:

Tyrimo tikslas – atskleisti ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumą ikimokyklinio ugdymo įstaigos veikloje, nagrinėjant, kaip jis formuojamas organizacinių sprendimų ir veiksmų visumoje, atsižvelgiant į organizacijos viziją.

Mokslinė problema: Ikimokyklinio ugdymo įstaigose ugdymosi aplinkos kaita neretai vyksta kaip atskirų sprendimų ir iniciatyvų visuma, stokojant kryptingo ir nuoseklaus šio proceso valdymo. Nors organizacijos vizija moksliniuose tyrimuose įvardijama kaip svarbi strateginė kryptis, vis dar nepakankamai atskleista, kaip ji realiai atsispindi ugdymosi aplinkos kaitos sprendimuose ir kasdienėje praktikoje ikimokyklinio ugdymo įstaigose, taip pat kaip šią sąsają medijuoja pedagoginės (įskaitant pasidalytosios) lyderystės raiška.

Jei sutinkate, Jei nesutinkate,
pažymėkite varnelę pažymėkite varnelę

1. Aš patvirtinu, kad buvau informuotas ir suprantu baigiamojo darbo tyrimo „Mokyklų vadovų technologinės lyderystės raiška ir jos įtaka mokytojų darbo kokybei“ eigą. Turėjau galimybę susipažinti su informacija, užduoti klausimus ir į juos gauti atsakymus.
2. Aš esu informuotas, kad mano dalyvavimas yra savanoriškas ir kad aš galiu iš tyrimo pasitraukti bet kuriuo metu, nenurodydamas priežasties, nepatirdamas jokių neigiamų padarinių ar negaudamas baudų.

☐☐☐☐

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 3. Aš esu informuotas, kad prieigą prie mano pateiktų asmens duomenų turės tik student/as, kaip duomenys bus saugomi ir kas bus su duomenimis parengus baigiamąjį darbą. | ☐ | ☐ |
| 4. Aš esu informuotas, kur kreiptis dėl tyrimo. | ☐ | ☐ |
| 5. Aš sutinku, kad būtų daromas garso įrašas. | ☐ | ☐ |
| 5. Aš esu informuotas, kaip garso įrašai bus naudojami apibendrinant tyrimų rezultatus | ☐ | ☐ |
| 6. Aš sutinku, kad mano citatos būtų anonimizuotos arba pseudonimizuotos apibendrinant tyrimų rezultatus. | ☐ | ☐ |
| 7. Aš sutinku, kad mano pasisakymai / citatos būtų cituojamos tik nenurodant mano asmens duomenų. | ☐ | ☐ |
| 8. Aš sutinku dalyvauti tyrime | ☐ | ☐ |

Dalyvio vardas ir pavardė

data

parašas

Priedas B Pusiau struktūruoto interviu klausimynas ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovams

Tema: Pokyčių ikimokyklinio ugdymo įstaigoje kryptingumas ugdymosi aplinkos kaitos procese

Gerbiamas(-a) Vadove,

Šiuo interviu siekiama atskleisti, kaip ikimokyklinio ugdymo įstaigose formuojamas ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumas, kaip priimami su tuo susiję organizaciniai sprendimai bei kaip šiame procese atsiskleidžia organizacijos vizija ir pedagoginės lyderystės raiška.

Interviu klausimai apima ugdymosi aplinkos sampratą, pokyčių planavimą ir įgyvendinimą, bendruomenės įtraukimą, lyderystės raišką, organizacijos kultūrą bei ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumo požymius.

Tyrimo metu pateikti duomenys bus naudojami tik moksliniais tikslais, užtikrinant tyrimo dalyvių anonimiškumą ir konfidencialumą.

Tyrimo dalyvių duomenys

Įstaigos tipas

☐ *Ikimokyklinio ugdymo įstaiga*

☐ *Ikimokyklinio–priešmokyklinio ugdymo mokykla*

☐ *Kita (įrašyti) _____*

Jūsų amžiaus grupė

☐ *Iki 30 m.*

☐ *31–40 m.*

☐ *41–50 m.*

☐ *51–60 m.*

☐ *61 m. ir daugiau*

Vadovaujamojo darbo stažas (metais)

☐ *Iki 2 metų*

☐ *2–5 metų*

☐ *5–10 metų*

☐ *10–15 metų*

☐ *15–20 metų*

☐ *20–25 metų*

□ Daugiau kaip 25 metai

Klausimai

1. Kaip apibūdintumėte ugdymosi aplinką savo įstaigoje, ją vertindami ne tik kaip kasdienės praktikos, bet ir kaip strateginį ugdymo veiksnį?
2. Kokie požymiai, duomenys, situacijos ar išoriniai veiksniai Jums parodo, kad ugdymosi aplinką reikia keisti ar atnaujinti?
3. Kaip Jūsų įstaigoje paprastai planuojami ugdymosi aplinkos pokyčiai? Kokiais principais vadovaujatės priimdami šiuos sprendimus?
4. Kaip į ugdymosi aplinkos kaitos planavimą ir įgyvendinimą įtraukiami pedagogai ir kiti bendruomenės nariai?
5. Kaip apibūdintumėte sprendimų priėmimo kultūrą Jūsų įstaigoje, ypač susijusią su ugdymosi aplinkos pokyčiais?
6. Kaip Jūs apibūdintumėte savo, kaip vadovo, lyderystės vaidmenį ugdymosi aplinkos kaitos procese? Kaip šis vaidmuo pasireiškia praktikoje?
7. Kaip Jūsų įstaigoje pasireiškia pedagoginė ir pasidalytosios lyderystės raiška ugdymosi aplinkos kūrimo ir kaitos procese?
8. Kaip apibūdintumėte ugdymosi aplinkos kaitos viziją savo įstaigoje ir kaip ši vizija siejasi su strateginiais dokumentais bei realiais sprendimais ir veiksmais?
9. Kaip suprantate, kad ugdymosi aplinkos pokyčiai Jūsų įstaigoje yra kryptingi? Kokie požymiai ar rodikliai tai parodo?
10. Su kokiais iššūkiais susiduriate įgyvendindami ugdymosi aplinkos pokyčius ir kaip siekiate užtikrinti šių pokyčių tęstinumą?

Priedas C Pusiau struktūruoto interviu klausimynas ikimokyklinio ugdymo mokytojams

Tema: Pokyčių ikimokyklinio ugdymo įstaigoje kryptingumas ugdymosi aplinkos kaitoje

Gerbiamas(-a) Mokytojau,

Šiuo interviu siekiama atskleisti, kaip ikimokyklinio ugdymo įstaigose formuojamas ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumas, kaip priimami su tuo susiję organizaciniai sprendimai bei kaip šiame procese atsiskleidžia organizacijos vizija ir pedagoginės lyderystės raiška.

Interviu klausimai apima ugdymosi aplinkos sampratą, pokyčių planavimą ir įgyvendinimą, bendruomenės įtraukimą, lyderystės raišką, organizacijos kultūrą bei ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumo požymius.

Tyrimo metu pateikti duomenys bus naudojami tik moksliniais tikslais, užtikrinant tyrimo dalyvių anonimiškumą ir konfidencialumą.

Tyrimo dalyvių duomenys

Įstaigos tipas

☐ Ikimokyklinio ugdymo įstaiga

☐ Ikimokyklinio–priešmokyklinio ugdymo mokykla

☐ Kita (įrašyti) _____

Jūsų amžiaus grupė

☐ Iki 30 m.

☐ 31–40 m.

☐ 41–50 m.

☐ 51–60 m.

☐ 61 m. ir daugiau

Pedagoginio darbo stažas

☐ Iki 2 metų

☐ 2–5 metų

☐ 5–10 metų

☐ 10–15 metų

☐ 15–20 metų

☐ 20–25 metų

□ *Daugiau kaip 25 metai*

Klausimai

1. Kaip Jūs apibūdintumėte ugdymosi aplinką savo grupėje ir įstaigoje, vertindami ją ne tik kaip kasdienės veiklos vietą, bet ir kaip ugdymo procesą veikiančią visumą?
2. Kokie požymiai ar situacijos Jums parodo, kad ugdymosi aplinką reikia keisti ar atnaujinti?
3. Kaip Jūs paprastai sužinote apie sprendimus, susijusius su ugdymosi aplinkos pokyčiais įstaigoje?
4. Kiek ir kaip esate įtraukiami į ugdymosi aplinkos kaitos planavimą ir įgyvendinimą?
5. Kaip apibūdintumėte sprendimų priėmimo kultūrą įstaigoje, ypač susijusią su ugdymosi aplinkos pokyčiais?
6. Kaip ugdymosi aplinkos kaitos sprendimai atsispindi Jūsų kasdienėse ugdymo praktikose?
(kaip tai keičia veiklą organizavimą, vaikų pasirinkimus, ugdymo formas)
7. Kaip Jūs vertinate savo, kaip pedagogo, galimybes inicijuoti ar siūlyti ugdymosi aplinkos pokyčius?
8. Kaip Jūsų įstaigoje pasireiškia pedagoginė ir (ar) pasidalytosios lyderystės raiška ugdymosi aplinkos kūrimo ir kaitos procese?
9. Kaip Jūs suprantate įstaigos viziją ir ar matote jos ryšį su realiai kuriama ugdymosi aplinka bei kasdieniais sprendimais?
10. Kaip Jūs suprantate, kad ugdymosi aplinkos pokyčiai įstaigoje yra kryptingi? Kokie požymiai ar patirtys tai leidžia pastebėti?*(Kas padeda šiuos pokyčius įgyvendinti, o kas – apsunkina?)*

Priedas D Transkribuoto tyrimo dalyvio interviu pavyzdys

Pateikiamas vieno tyrimo dalyvio pusiau struktūruoto interviu transkripcijos fragmentas. Interviu kalba netaisyta iš esmės, siekiant išlaikyti autentišką tyrimo dalyvio raišką. Koreguoti tik akivaizdūs kalbos ar skyrybos netikslumai.

T. Kaip jūs apibūdintumėte ugdymosi aplinką savo grupėje ir įstaigoje, vertindami ją ne tik kaip kasdienės veiklos vietą, bet ir kaip ugdymo procesą veikiančią visumą?

I. Man atrodo, kad mano grupės aplinka yra nuolat besikeičianti ir net ne visada priklausanti nuo manęs. Aš manau, kad aplinka pirmiausia yra santykis. Kalbant apie įstaigą, atrodo, kad mes visos esame labai individualios – kiekviena kuriame savo erdvę ir savo santykį su vaikais. Todėl apie visą įstaigą tiksliai pasakyti sunku, nebent kalbėtume apie bendrus tikslus. Man aplinka niekada neapsiriboja tik grupe.

Aplinka yra viskas, kur yra pedagogas, vaikas ir bet koks jų santykis. Ir kalbu ne tik apie save – man atrodo, kad santykis yra svarbiausias. Daiktai neturi tokio didelio poveikio kaip santykis. Iš savo patirties matau, kad viskas veikia tada, kai atsiranda santykis: arba vaiko su pedagogu, arba vaiko su pačia aplinka. Kartais atrodo, kad net jeigu būtų baltos sienos ir beveik nieko daugiau, ugdymasis vis tiek vyktų, jeigu atsirastų ryšys, susidomėjimas, tyrinėjimas, klausimai ar pastebėjimai. Todėl man aplinka – tai ne daiktai, o santykis: su žmogumi, su aplinka ar su pačia veikla

T. Noriu pasitikslinti: iš jūsų atsakymų girdžiu, kad labai svarbus vaidmuo atitenka pedagogui?

I. Tikrai taip. Man aplinka – tai ne daiktai ir ne sienos. Aplinka priklauso nuo to, kokia yra diena ir kokie ateina vaikai. Kartais matau, kad tą dieną jiems reikia labai daug apsikabinimų, artumo, santykio. Ir aš pati dar mokausi šitoje vietoje, nes mes, kaip pedagogai, vis dar jaučiame spaudimą, kad turime daug ko išmokyti, daug visko padaryti. Tada pradedi save graužti, galvoti, kad gal per mažai padarei, kad pernai daugiau veikei, o šiemet mažiau. Bet paskui supranti, kad šitiems vaikams pirmiausia reikia tavęs ir santykio su tavimi. Kai matai, kiek jie tau atsiveria, kai girdi net išeidama: „O kur auklėtoja?“, supranti, kiek daug tam vaikui reiški. Tada ir pradedi suprasti, kad reikia keisti ne daiktus. Aš sakau, kad eksperimentus darau kiekvieną dieną – tik ne su vaikais, o su jų susidomėjimu. Pavyzdžiui, grupėje iki šiol kabo juoda palapinė. Aš vis laukiu, kada vaikai ja susidomės, papildau ją naujais daiktais, bet jie vis tiek nesusidomi. Ir tada supranti, kad sukuri aplinką, bet ateina ne ta diena ir reikia veikti visai kitaip. Kartais vaikai net nežino, kad jie gali kažką daryti, nes yra pripratę laukti nurodymų. Pavyzdžiui, jeigu padėti miltai, jie jų neims, kol nepasakysi, ką su jais veikti. Lygiai taip pat buvo ir su ta palapine – jie eidavo aplink ją ratais, bet nesusidomėdavo, o paskui patys susikurdavo visai kitą veiklą. Dar prisimenu

situaciją su prožektoriais. Maniau, kad vaikai tyrinės prie tyrinėjimų stalo, o jie nubėgo į tualetą, nes ten buvo tamsiau. Tada supranti, kad nuo tavęs ne viskas priklauso. Kartais reikia parodyti, kaip naudotis priemonėmis, bet paskui vaikai jau patys kuria savo veiklą.

Aš pastebiu, kad gyvoji aplinka vaikus moko daug daugiau. Jeigu grupėje kalbėsime apie neįgalų žmogų, tai liks tik įsivaizdavimas, bet kai sutinkame žmogų keliaudami, vaikų reakcijos būna visai kitokios. Lygiai taip pat ir miške – galima grupėje kalbėti apie gyvatę, bet kai ją pamatai miške, vaikų emocijos ir reakcijos tampa visai kitokios. Tada pradedi kitaip pažinti vaikus. Pavyzdžiui, vienas berniukas grupėje beveik nežaisdavo su žaislais, nes nemėgo jų tvarkyti. Bet būnant gamtoje pamačiau jo nuostabą, susižavėjimą aplinka, ir tada supratau, kad vaiką pažįstu visai kitaip. Dabar net fotografuoju tokius momentus, nes jie daug pasako apie vaiką. Dar buvau sukūrusi knygų žemėlapi. Daugumai vaikų jis po kelių dienų tapo nebeįdomus, bet vienas berniukas negalėjo nuo jo atsitraukti. Todėl tas žemėlapis iki šiol ir liko grupėje. Gal kažkas sakytų, kad neverta laikyti to, kas įdomu tik vienam vaikui, bet man atrodo, kad jeigu sudomina nors vieną vaiką – jau verta. Tada pradedi matyti vaiką visai kitaip.

Kartais sakoma, kad aplinka turi būti įtraukianti. Taip, ji įtraukia, bet jeigu visi tik trumpai kažką pabando ir nubėga, aš ne visada suprantu, kas jiems iš to liko. Todėl kartais net maži, iš pirmo žvilgsnio nereikšmingi dalykai tampa svarbūs, jeigu jie sudomina bent vieną vaiką. Esmė ta, kad grupės aplinką keičiame tam, kad atlieptume vaikų poreikius. Kas tiko pernai, nebūtinai tinka šiomet, o kas tinka šiomet, galbūt netiks kitais metais.

T. Kokie požymiai ar situacijos jums parodo, kad ugdymosi aplinką reikia keisti ir atnaujinti?

I. Aš atsižvelgiu į metų laikus, nagrinėjamas temas, artėjančias šventes ir į vaikų poreikius. Bet kartais ir man pačiai reikia kaitos – man sunku ilgai būti toje pačioje erdvėje, todėl mėgstu net baldus perstumdyti. Man patinka, kai vaikai ateina ir pastebi, kad grupėje kažkas pasikeitė. Dažnai ateinu su viena idėja, bet spontaniškai viskas pasisuka kitaip. Pavyzdžiui, pamačiau, kad padėjėja valo langus, ir pagalvojau: „Stop, juk langus gali valyti ir vaikai.“ Taip viskas ir vyksta – nuolat stebiu vaikus ir matau, kas jiems įdomu. Tai yra nenutrūkstantis stebėjimas ir nuolatinis darbas, nes tik būdamas su vaikais pradedi juos pažinti, suprasti, kas jiems patinka ir kuo jie domisi. Jeigu matau, kad vaikas visada griebia šluotą, vadinasi, jam to reikia. Pastebiu, kad vaikams dažnai daug įdomiau tai, ką daro suaugęs žmogus, nei specialiai „vaikiškos“ veiklos. Dėl to man svarbu, kad neturėčiau baimės leisti jiems bandyti. Jeigu vaikas bėga nuo kalno ir nugriūva – tai irgi patirtis. Arba jeigu nuolat tik sakysi, kad negalima liesti karštų daiktų, bet jis pats to niekada nepatirs, neatsiras ir tikras supratimas.

Labai svarbu būti čia ir dabar su vaikais. Pavyzdžiui, jeigu matau, kad tą dieną grupėje daug ašarų, pykčio ar emocijų, tai kaip tuo metu kalbėti apie žydinčius medžius? Tada supranti, kad pirmiausia reikia būti su tuo, ką tuo metu išgyvena vaikai.

T. Kaip jūs sužinote apie sprendimus, susijusius su ugdymosi aplinkos pokyčiais visoje įstaigoje?

I. Susirinkimų, posėdžių metu. Susirinkimo metu tam tikrus dalykus apsitariame, bet didžiąja dalimi tai mes visi, kaip ir individualiai veikiame. Bet to bendrumo iš tikrųjų tai galbūt ir nematau tiek daug, kiek galėtų būti. Galbūt mes esam per didelės individualistės, kad bendrai kažkokius sprendimus priimtume.

T. Kiek ir kaip esate įtraukiami į ugdymosi aplinkos kaitos planavimą ir įgyvendinimą?

I. Įtraukiami kieno? Na ką aš veikiu grupėje?

T. Kaip jaučiatės planuojant ir įgyvendinant pokyčius – kiek jaučiatės svarbi šiame procese?

I. Aš pasakysiu taip: aš jaučiuosi svarbi, reikalinga. Bet galvoju, kad labiau priklauso nuo pačio žmogaus požiūrio. Dažniausiai jautiesi svarbi tada, kada kiti kreipiasi į tave. Bet aš esu toks žmogus, kad man net nebūtina kreiptis į mane, kad aš tiesiog pati norėčiau į tai įsitraukti. Tai aš šitoje vietoje pilnai jaučiuosi įtraukta ir į planavimą. Tikrai nesijaučiu nuskriausta.

T. Kaip apibūdintumėte sprendimų priėmimo kultūrą įstaigoje, ypač susijusią su ugdymosi aplinkos pokyčiais?

I. Sprendimus priimame visos kartu susitikusios. Tai dažniausiai būna susirinkimų ar posėdžių metu. Kuriamos tam tikros darbo grupės, kad būtų atsakingos už tam tikras veiklas. Tai aš manau, kad sprendimus priimame visi. Nėra taip, kad kažkas nusprendė ir va taip turi daryti.

T. Kaip ugdymosi aplinkos kaitos sprendimai atsispindi jūsų kasdienėse ugdymo praktikose?

I. Kai vyksta kažkokie sprendimų priėmimai, aš visada sėdžiu, girdžiu ir sakau: „aš tai taikau“, suprantate. Po kiekvienų susirinkimų visada permąstau, ką ir kaip aš darau, tarsi įsivertinu. Truputėlį ir vėl save pagauni tam tikrose vietose. Pavyzdžiui, kaip būdavo anksčiau: turi būti taip ir ne kitaip. Ar galėčiau dirbti tokiom sąlygom? Na man būtų sunku. Aš pasakysiu, kada vaikams yra neįdomu tada, tada ir pedagogui neįdomu. Mat aš tą tai tikrai pastebėjau. Nes jį tai sudomins, tai, kas tave domina. Pavyzdžiui dažniausiai vaikai netgi nesusidomėjo kažkuo. Bet jeigu pedagogas toje vietoje yra susidomėjęs, jis irgi susidomės. Jam įdomu, ir jis eis ir veiks. Aš tikrai už tai, jeigu kažkas atsiranda naujo. Dar pasakysiu kaip pavyzdį. Pavyzdžiui, mūsų įstaigoje atsiranda daug naujų daiktų. Ką aš

pastebiu tais daiktais naudojasi du, na gal trys pedagogai, galbūt žmonės, kuriems įdomu tyrinėti taip, kuriems nereikia liepimo skatinimo. Bet man tai yra tiesiog įdomu, išmėginti su vaikais. Ir pamatai. Ir lygiai tas pats su vaikais. Tai vat irgi tas pats gali būti su daiktais grupėje. Jų gali būti milijonai, bet niekas jų neliečia. Niekam nėra įdomūs. Tai aš ir sakau, kad tikriausiai kad kiekvienas mes turime labai pažinti save iš vidaus ir va tada pažiūrėti kitą.

T. Kaip jūs vertinate savo, kaip pedagogo, galimybes, inicijuoti ar siūlyti ugdymosi aplinkos pokyčius?

I. Galimybės yra tikrai mūsų visų ir mano pačios tikrai plačios ir suteiktos. Mes visi galime pasisakyti. Mes visi galime inicijuoti. Visi siūlymai yra išklausomi. Tarkim, vėlgi pasitaiko, kad esi tas pasyvus klausytojas, bet juk tai yra normalu dėl to, kad mes nė vienas nenorime būti subdytos kolegijų akių žvilgsnio. Kartais pasisakai tai, kas liečia, pavyzdžiui, grupelėse. Aš manau, viskas priklauso nuo mūsų pačių. Ar turime baimių, arba nusistatymų. Tam tikrų, kad kažkas kažką pasakys, kažkas kažko nepriims, kažkas kažką pagalvos, bet, man atrodo, tai koks skirtumas? Aš galiu pasakyti, ką aš galvoju. Patvirtinu, kad galimybės yra mūsų visų siūlyti, inicijuoti.

T. Kaip Jūsų įstaigoje pasireiškia pedagoginė ir pasidalytosios lyderystės raiška ugdymosi aplinkos kūrimo ar kaitos procese.

I. Pavyzdžiui, darbo grupės yra geras dalykas, nes visos gali pasireikšti tam tikrose srityse ir net turi galimybę pasirinkti, kur veikti pagal savo stiprybes. Ne veltui organizuojami įvairūs renginiai, nes kiekviena gali prisidėti tuo, kas jai labiau sekasi ar patinka. Man atrodo, kad savo nuomonę turi išsakyti visi, nors galiausiai vis tiek priimamas vienas bendras sprendimas. Dažniausiai atsiranda žmogus, kuris paskatina ar imasi iniciatyvos. Bet, pažvelgus bendrai, atrodo, kad visos turi galimybę veikti individualiai. Net ir bendroje aplinkoje, jeigu matau, kad noriu kažką padaryti čia ir dabar, galiu tai daryti. Kiti taip pat mato, prisijungia, ir nebūtina primesti savo nuomonės kitam. Aišku, visko pasitaiko, nes mes žmonės – būna ir pavydo.

T. Ką galėtumėt apie pedagoginę lyderystę paminėti? Kaip ji pasireiškia?

I. Pedagoginė lyderystė atsiranda tada, kada tu jauti, kaip turi dirbti. Ji atsiranda natūraliai – nereikia užsidėti karūnos ir sakyti: „Šiandien aš lyderis ir manęs klausykite.“ Tai vyksta savaime. Yra žmonių, kurie galbūt labai gerai dirba, bet lieka nematomi, nes bijo būti įvertinti kolegų ar neigiamai vertinami. Tačiau jie daro labai gerus dalykus – tai tokie tylieji lyderiai. Man atrodo, kad čia labai svarbus žmogaus požiūris į save. Jeigu jaučiuosi nesvarbi, tada net ir kvietimą įsitraukti galiu priimti įtariai. Todėl pedagoginė lyderystė atsiranda tada, kai tiesiog jauti, kad tau reikia taip daryti. Man, pavyzdžiui, smagu, kai kažkas žavisi mano darbu ar pasako gerą žodį. Bet svarbiausia ne tai. Aš žinau, kad su vaikais

atiduodu save maksimaliai – tiek, kiek galiu ir noriu. Nesijaučiu neįvertinta ar nepakankama. Žinoma, kartais pritrūksta dėmesio iš tėvų, taip būna. Bet aš suprantu, dėl ko tai darau – ne dėl įvertinimo, o todėl, kad man gera būti su vaikais čia ir dabar. Gera jausti, kiek daug gali tam vaikui reikšti ir kiek daug gali padaryti dėl jo. Net jeigu sunku, vis tiek eini ir darai. Man atrodo, kad pedagoginė lyderystė ir yra tada, kai nebijai veikti, rodai iniciatyvą ir darai tai, kuo tiki.“

T. Savo atsakyme jūs paminėjote „tylusis lyderis“. Ar aš gerai supratau, net ir tas, kuris dirba, tyliai dirba. Jis gali būti lyderiu?

I. Taip, gali juo sekti, nes jis daro gražius dalykus.

T. Kaip jūs suprantate įstaigos viziją ir ar matote jos ryšį su realiai kuriama ugdymosi aplinka bei kasdieniais sprendimais?

I. Dabartinė mūsų vizija labai turi stiprų ryšį su ugdymosi aplinkos svarba.

T. Ar tikite šia vizija?

I. Taip, aš tikiu šia vizija. Natūraliai ji pati priartėjo prie manęs. Kiekvienam prie savęs. Aš matau ją per vaiko emocinę būseną. Man atrodo, kad pirmiausia svarbu, kaip vaikas jaučiasi. Iš tikrųjų gali būti daug dalykų, kurie galbūt formaliai jau neberekomenduojami, bet jeigu vaikas jaučiasi gerai ir pasitiki tavimi, tada gali ieškoti lankstesnių sprendimų. Dabar jau mažiau nurodinėjama, daugiau paliekama erdvės pačiam pedagogui. Mūsų vizija – tiesiog aukso viduriukas

T. Kaip jūs suprantate, kad ugdymosi aplinkos pokyčiai įstaigoje yra kryptingi? Kokie požymiai ar patirtis tai leidžia pastebėti?

I. Kryptingus pokyčius pastebiu iš to, kaip keičiasi pedagogų požiūris – kaip jie stengiasi, bando, konsultuojasi tarpusavyje. Pastebiu, kad atsiranda daugiau noro eiti, dalyvauti, mokytis, nors anksčiau galbūt tai nebuvo įprasta ar „madinga“. Bet tai labai ilgas darbas, nes pakeisti savo požiūrį, nusistatymus ar įpročius yra sudėtinga. Kaip sakau, kartais lengviau namą pastatyti negu jį renovuoti. Su žmogumi yra panašiai – kai ateini naujai, tau atrodo natūralu dirbti kitaip, bet kai daug metų darei vienaip, keistis sunkiau.

Pastebiu pokyčius ir tarp tėvų. Anksčiau daugeliui svarbiausia būdavo, kad vaikas išmoktų raideles, o dabar požiūris pamažu keičiasi. Aišku, ne visiems ir ne iš karto – tam reikia laiko.“

T. Kas padeda šiuos pokyčius įgyvendinti? Ir galbūt kita klausimo dalis? O kas trukdo?

I. Šiuos pokyčius įgyvendinti padeda, kad mes mūsų įstaigoje galim dirbti laisvai. Jeigu mane, tarkim, ribotų įstaigos vadovas, tada tai labai būtų didžiulis trukdis. Kas dar trukdo? Na, galbūt iniciatyvių žmonių pasyvumas. Ir dar kartais kai kurių tėvų pastabos gali įstrigti žmogui į širdį ir tada trukdyti veikti – atsiranda mintis: „Nedarysiu, neisiu, nes kažkas pasakė, kad buvo negerai.“ Tačiau man

atrodo, kad labiausiai padeda laisvė. Mane labai džiugina tai, kad gali sugalvoti, padaryti ir veikti be nuolatinės kontrolės. Jeigu kiekvienas dalykas būtų įspraustas į rėmus, žmogus nuo to pavargtų. Kontrolė nėra gera nei vaikui, nei suaugusiajam. Mes viduje labai panašūs – jei vaikui kažkas netinka, greičiausiai netinka ir mums. Labai džiaugiuosi, kad nebeliko kai kurių formalių dalykų, kai visi turėdavo vienodai kažką daryti vien todėl, kad „taip reikia“. Anksčiau reikėdavo daug projektų, pasirodymų, dalyvavimų, bet dabar atsirado daugiau laisvės spręsti, ar tai iš tikrųjų prasminga konkrečiai vaikų grupei. Jeigu matai, kad vaikams to nereikia, vadinasi, nereikia. O jeigu matai prasmę – tada darai. Man labai svarbi kūrybinė laisvė tiek vaikui, tiek pedagogui. Vaikai yra skirtingi – vienam jau įdomios raidės, o kitam tuo metu svarbiausia apsikabinti ir pasikalbėti apie meilę. Kiekvienas vaikas atsineša savo patirtis iš šeimos, savo vidinius išgyvenimus. Todėl vis tiek ieškai būdų, kaip jam padėti, kaip pagerinti jo savijautą.

T. Man labai svarbi jūsų nuomonė. Mano klausimyno klausimai pasibaigė, bet gal jūs dar turite kažką svarbaus pasakyti?

I. Neturiu. Gal viską jau išsakiau? Gerai.

T. Ačiū jums už pokalbį.

I. Prašom.

Priedas E Dirbtinio intelekto (di) naudojimo deklaracija

Studentė: Rasa Jurevičienė

Baigiamojo darbo tema: „Pokyčių ikimokyklinio ugdymo įstaigoje kryptingumas ugdymosi aplinkos kaitoje“

Vadovaudamasi „*Dirbtinio intelekto naudojimo Vilniaus universitete gairėmis*“, patvirtinu, kad rengdamas (-a) šį baigiamąjį darbą:

1. **Prisiimu atsakomybę** už viso darbe pateikto turinio kūrimą ir jo originalumą. Patvirtinu, kad generatyvinio DI įrankiai buvo naudojami tik kaip pagalbinė priemonė, o ne kaip darbo bendraautorius ar autorius.
2. **Atlikau turinio patikrą (validaciją).** Visi DI sugeneruoti faktai, nuorodos ir duomenys buvo patikrinti pirminiuose šaltiniuose.
3. **Užtikrinau duomenų saugą.** Į DI sistemas nekėliau konfidencialių tyrimo duomenų, asmens duomenų ar nepublikuotos medžiagos.
4. **Pateikiau įrodymus.** Tais atvejais, kai buvo generuojamas didesnės apimties tekstas ar turinys, visa generavimo išklotinė (transkripcija) pateikiama darbo prieduose (kaip nurodyta lentelėje žemiau).

DI įrankių naudojimo ataskaita:

DI įrankis (pavadinimas ir versija)	Naudojimo tikslas	Taikymo vieta darbe (skyrius / puslapiai)	Studento indėlis ir validacija	Ar pridėta išklotinė?
ChatGPT (GPT-4o / GPT-5)	Konsultacijos ieškant teorinių kryptų, autorių ir mokslinių šaltinių apie ugdymosi aplinkos kaitą, pokyčių kryptingumą, lyderystę ir mokymosi aplinkas	Teorinė dalis	DI pateikti autoriai, sąvokos ir šaltiniai buvo papildomai tikrinami mokslinėse duomenų bazėse ir originaliuose straipsniuose. Nuo rastų šaltinių buvo tęsiama savarankiška literatūros paieška, analizuojami originalūs tekstai ir atrenkami darbui tinkami moksliniai šaltiniai.	Netaikoma
ChatGPT (GPT-4o / GPT-5)	Pagalba struktūruojant teorinės dalies temas ir potemius	Teorinė dalis	DI pasiūlė kelias teorinės dalies struktūros alternatyvas. Dalis siūlymų buvo atmesti kaip pernelyg bendro pobūdžio arba	Netaikoma

DI įrankis (pavadinimas ir versija)	Naudojimo tikslas	Taikymo vieta darbe (skyrius / puslapiai)	Studento indėlis ir validacija	Ar pridėta išsklotinė?
ChatGPT (GPT-4o / GPT-5)	Konsultacijos rengiant tyrimo metodologijos ir interviu klausimų struktūrą	Tyrimo metodologija	nepakankamai susiję su ugdymosi aplinkos kaitos kryptingumo tema. Galutinė struktūra buvo savarankiškai perorganizuota pagal tyrimo problemą, tikslą ir pasirinktą teorinę prieigą. DI naudotas kaip pagalbinė priemonė reflektuojant tyrimo logiką, kategorijų formavimo galimybes. Galutiniai metodologiniai sprendimai priimti savarankiškai, remiantis metodologine literatūra ir tyrimo tikslu.	Netaikoma
ChatGPT (GPT-4o / GPT-5)	Akademinių formuluočių, kategorijų ir analizės pateikimo logikos refleksija	Tyrimo rezultatų analizė	Temos ir subtemos buvo formuojamos remiantis empiriniais interviu duomenimis. DI naudotas kaip pagalbinė priemonė svarstant alternatyvias formuluotes, analizės struktūrą ir temų pateikimo logiką. Galutinės interpretacijos ir išvados formuotos savarankiškai.	Netaikoma
ChatGPT (GPT-4o / GPT-5)	Teksto nuoseklumo, akademinio stiliaus ir APA pateikimo tikslinimas	Visas darbas	DI naudotas reflektuojant teksto aiškumą, akademinį stilių ir loginį nuoseklumą tarp darbo dalių. Konsultuotasi dėl formuluočių tikslumo, pasikartojimų mažinimo, teorijos ir empirinių duomenų sąsajų pateikimo bei APA citavimo aspektų. DI pasiūlymai buvo kritiškai peržiūrėti, koreguojami ir pritaikomi pagal darbo kontekstą, akademinio rašymo principus bei naudotus mokslinius šaltinius. Galutinės formuluotės ir teksto redagavimo sprendimai priimti savarankiškai.	Netaikoma

Studento (-ės) parašas:  Data: 2026-05-18