



VILNIAUS UNIVERSITETAS
FILOSOFIJOS FAKULTETAS
UGDYMO MOKSLŲ INSTITUTAS

ŠVIETIMO POLITIKA IR LYDERYSTĖ MOKYKLŲ VADOVAMS

STUDIJŲ PROGRAMA

Vilma Smaliukienė

**NEFORMALIOJO VAIKŲ UGDYMO KOKYBĖ:
SAMPRATA IR KRITERIJAI VILNIAUS MIESTE**

Magistro darbas

Darbo vadovė: Dr. Justina Garbauskaitė-Jakimovska

Vilnius
2026

Santrauka

Šiame magistro darbe analizuojama neformaliojo vaikų ugdymo kokybės samprata ir kriterijai Vilniaus mieste. Darbo aktualumas grindžiamas tuo, kad neformalusis vaikų švietimas tampa vis reikšmingesne Lietuvos švietimo sistemos dalimi, tačiau kiekybiniai rodikliai nepakankamai atskleidžia ugdymo proceso kokybę, vaikų patirtį, įsitraukimą ir ilgalaikį ugdomąjį poveikį.

Tyrimo objektas – neformaliojo vaikų ugdymo kokybės samprata ir kriterijai Vilniaus mieste. Tyrimo tikslas – išanalizuoti neformaliojo vaikų ugdymo kokybės sampratą ir jos vertinimo priegas bei, remiantis ekspertiniu sutarimu, identifikuoti ir konceptualiai pagrįsti Vilniaus miesto neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijus.

Darbe taikyta mokslinės literatūros, strateginių, teisinių ir norminių dokumentų analizė bei trijų etapų Delfi metodas. Tyrimo rezultatai parodė, kad neformaliojo vaikų ugdymo kokybė siejama su vaiko įsitraukimu, saugia ir palaikančia aplinka, ugdytojo kompetencijomis, refleksija, prasminga ugdymosi patirtimi ir veiklų poveikiu vaiko raidai.

Tyrimas leidžia teigti, kad Vilniaus miesto neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijai turėtų būti suprantami kaip tarpusavyje susijusių ugdymo proceso, sąlygų, dalyvių patirties, įtraukties, poveikio ir kokybės tobulinimo aspektų visuma. Išgryninta kriterijų sistema gali būti naudinga vertinant ir įsivertinant programas, stiprinant teikėjų veiklą bei priimant kokybės gerinimu grįstus savivaldybės lygmens sprendimus. Ši sistema sudaro prielaidas nuosekliau stebėti neformaliojo vaikų ugdymo kokybę, kryptingiau tobulinti programas ir labiau orientuoti ugdymo procesą į vaikų poreikius, patirtį bei ilgalaikį ugdomąjį poveikį.

Raktiniai žodžiai: neformalusis vaikų ugdymas, neformalusis vaikų švietimas, ugdymo kokybė, kokybės kriterijai, Delfi metodas, Vilniaus miestas.

Summary

This master's thesis analyses the concept and criteria of the quality of non-formal education of children in the city of Vilnius. The relevance of the study lies in the growing importance of non-formal education of children within the Lithuanian education system. However, quantitative indicators alone are insufficient to capture the quality of the educational process, children's experiences, their engagement and the long-term educational impact of non-formal education.

The research focuses on the concept and criteria of the quality of non-formal education of children in the city of Vilnius. The aim of the study is to analyze the concept of quality in non-formal education of children and approaches to quality assessment, and, based on expert consensus, to identify and conceptually justify the quality criteria for non-formal education of children in the city of Vilnius.

The research methodology included an analysis of scientific literature, strategic, legal and regulatory documents, as well as a three-round Delphi method. The findings show that the quality of non-formal education of children is associated with children's engagement, a safe and supportive environment, educators' competencies, reflection, meaningful learning experiences and the impact of activities on children's development.

The study suggests that the quality criteria for non-formal education of children in the city of Vilnius should be understood as an integrated system of interrelated dimensions the educational process, enabling conditions, children's experiences, inclusion, impact and continuous quality improvement. The proposed system of criteria may be useful for the evaluation and self-evaluation of programmes, for improving the practices of non-formal education providers and for supporting municipal-level decisions aimed at quality improvement. This system provides a basis for more consistent monitoring of the quality of non-formal education of children, more targeted improvement of programmes and a stronger focus of the educational process on children's needs, experiences and long-term educational development.

Keywords: non-formal education of children, quality of education, quality criteria, Delphi method, the city of Vilnius.

Sąvokos

Neformalusis ugdymas

Neformalusis ugdymas šiame darbe vartojamas kaip bendroji teorinė sąvoka, apibrėžianti pedagoginį procesą, vykstantį už formaliosios švietimo sistemos ribų arba greta jos. Jis pasižymi savanoriškumu, lankstumu, orientacija į dalyvių patirtį ir interesus, taip pat grindžiamas socialine sąveika ir refleksija (Rogers, 2004; Jarvis, 2004). Ši sąvoka šiame darbe pasitelkiama analizuojant ugdymo turinį, dalyvių patirtis ir ugdymo poveikį.

Neformalusis vaikų švietimas (NVŠ)

Neformalusis vaikų švietimas šiame darbe suprantamas kaip Lietuvos švietimo sistemos dalis, skirtinga „tenkinti mokinių pažinimo, ugdymosi ir saviraiškos poreikius, padėti jiems tapti aktyviais visuomenės nariais“ (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2011). Ši sąvoka vartojama kalbant apie institucinį, teisinį ir politinį šios srities lygmenį, apimančią įvairius teikėjus, finansavimo modelius ir organizavimo formas.

Neformalusis vaikų ugdymas

Neformalusis vaikų ugdymas šiame darbe apibrėžiamas siauriau nei visa neformaliojo švietimo sistema. Juo laikomas pedagoginis procesas, dažniausiai įgyvendinamas būrelių ar kitų organizuotų ugdomųjų veiklų forma. Ši sąvoka vartojama nusakant pagrindinį magistrinio darbo tyrimo objektą, kuris analizuojamas ugdymo kokybės aspektu. Toks sąvokos vartojimas dera su Vilniaus miesto neformaliojo švietimo koncepcijoje (Vilniaus miesto neformaliojo švietimo koncepcija, 2025) pateiktu neformaliojo švietimo ir neformaliojo ugdymo atskyrimu. Joje neformalusis ugdymas apibrėžiamas kaip mokymosi procesas, apimantis „turinį, metodus ir veiklas, dalyvių įsitraukimą, patirtį ir refleksiją, pasiekimų įprasminimą ir pritaikymą“ (2025). Taigi šiame darbe dėmesys telkiamas ne į visą NVŠ sistemą apskritai, bet į joje vykstantį vaikų ugdymo procesą.

Formalųjį švietimą papildantis ugdymas (FŠPU)

Formalųjį švietimą papildantis ugdymas organizuojamas pagal ilgalaikes programas, kurios skirtos sistemškai plėsti tam tikros srities žinias, stiprinti gebėjimus ir įgūdžius ir suteikti asmeniui papildomas dalykines kompetencijas“ kaip apibrėžiama Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2011). Praktikoje FŠPU dažniausiai siejamas su kryptingu ir nuosekliu tam tikros srities meistriškumo ugdymu specializuotose įstaigose, pavyzdžiui, muzikos, dailės, menų ar sporto mokyklose. Nors ši sąvoka teisės aktuose pateikiama kartu su neformaliojo

vaikų švietimo apibrėžtimi, šiame tyrime FŠPU nenagrinėjamas, nes pasižymi savita programų struktūra, organizavimo logika ir ugdymo tikslais, kurie išplėstų šio darbo analizės lauką.

Turinys	
Sąvokos.....	4
Įvadas.....	7
Neformaliojo ugdymo samprata ir vieta Lietuvos švietimo sistemoje	10
Neformaliojo ugdymo samprata	10
Neformaliojo vaikų švietimo vieta Lietuvos švietimo sistemoje	14
Neformaliojo vaikų švietimo sistema ir jos organizavimas Lietuvoje	17
Neformaliojo vaikų švietimo kokybės užtikrinimas: normatyvinė sistema ir praktiniai iššūkiai .	20
Neformaliojo vaikų ugdymo kokybės samprata ir vertinimo dimensijos.....	22
Ugdymo kokybės samprata neformaliojo vaikų ugdymo kontekste	22
Ugdymo kokybės dimensijos: analitinė sintezė.....	25
Tyrimo metodologija	29
Delfi metodo tinkamumas neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijų tyrimui.....	29
Tyrimo dizainas ir Delfi etapai.....	31
Tyrimo dalyviai ir ekspertų atrankos pagrindimas	33
Delfi tyrimo rezultatai	35
Pirmojo Delfi tyrimo rezultatai.....	35
Antrojo Delfi etapo rezultatai	53
Trečiojo Delfi etapo rezultatai	55
Stabiliausi ir diskutiniai neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijai.....	59
Neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijų sistemos struktūra ir jo praktinis taikymas	61
Tyrimo rezultatų diskusija	65
Tyrimo rezultatų sąsajos su teorine literatūra.....	66
Refleksija kaip ugdymo ir vertinimo jungtis	68
Praktinė tyrimo reikšmė ir taikymo galimybės.....	69
Išvados	72
Šaltiniai	74
Priedai	79

Ivadas

Pastaraisiais metais neformaliojo vaikų ugdymo reikšmė Lietuvos švietimo sistemoje nuosekliai didėja. Šią tendenciją rodo augantis valstybės dėmesys neformaliojo vaikų švietimo finansavimui ir didėjanti mokinių dalyvavimo aprėptis. Lietuvos neformaliojo švietimo agentūros duomenimis, NVŠ tikslinio finansavimo programoms skiriamos lėšos nuo 2023 m. iki 2025 m. padidėjo nuo 17 mln. Eur iki 25 mln. Eur, o tikslinio finansavimo programose dalyvavusių mokinių aprėptis 2025 m. spalio 1 d. siekė 33,5 proc. (Lietuvos neformaliojo švietimo agentūra [LINEŠA], 2025). Agentūros pateikiama analizė taip pat rodo, kad, skaičiuojant mokinių dalyvavimą per visus 2025 metus, aprėptis siekė 44,5 proc. (LINEŠA, 2025). Tokie duomenys leidžia teigti, kad neformalusis vaikų ugdymas tampa reikšminga ugdymo sistemos dalimi, į kurią įsitraukia didelė mokinių dalis ir kuriai skiriamos vis didesnės viešosios investicijos.

Augantis finansavimas ir dalyvių įsitraukimas pirmiausia rodo sistemos plėtrą ir prieinamumą, t. y. jos kiekybinius aspektus. Tai kelia klausimą, ar didėjantis finansavimas ir augantis dalyvių skaičius savaime leidžia spręsti apie aukštesnę ugdymo kokybę. Kitaip tariant, ar kiekybinė plėtra atskleidžia ugdymo turinio prasmingumą, ugdymosi patirties kokybę ir ilgalaikį poveikį vaikų raidai? Ši problema dera su platesne Lietuvos švietimo politikos tendencija, kurią analizuoja Želvys ir kt. (2020): platūs švietimo tikslai politiniuose dokumentuose dažnai virsta siauresniais rezultatų rodikliais. Todėl ir neformaliojo vaikų švietimo atveju svarbu klausti, ar sistemos plėtra ir dalyvavimo aprėptis pakankamai atskleidžia ugdymo kokybę, ar reikalingi kriterijai, leidžiantys matyti patį ugdymo procesą, vaiko patirtį ir ilgalaikį poveikį. Šiuolaikinėse Europos švietimo politikos diskusijose pabrėžiama, kad mokymosi visą gyvenimą sistema turi užtikrinti prieigą prie mokymosi galimybių ir jų kokybę, plėtojant veiksmingus mokymo ir mokymosi metodus, sudarant tinkamas mokymosi sąlygas ir orientuojantis į besimokančiųjų poreikius (European Commission, 2000). Europos Komisijos dokumentuose, analizuojant neformaliojo mokymosi ir jaunimo darbo kokybę, taip pat akcentuojami tokie aspektai kaip ugdymo procesas, dalyvių įsitraukimas, mokymosi aplinka, ugdytojų kompetencijos, veiklos sąlygos ir rezultatų refleksija (European Commission, 2015). Tai leidžia neformaliojo ugdymo kokybę suprasti kaip tarpusavyje susijusių veiksnių visumą, atsiskleidžiančią ugdymo proceso metu.

Neformaliojo vaikų švietimo kokybės vertinimas Lietuvoje išlieka nevienalytis. Nacionaliniu lygmeniu yra parengti dokumentai, reglamentuojantys neformaliojo vaikų švietimo teikėjų veiklos kokybės užtikrinimą (Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas, 2019), tačiau jų praktinis taikymas savivaldybių lygmeniu nėra vienodas. Viešai prieinami duomenys rodo, kad vertinimo rezultatų kaupimas ir skelbimas nėra nuoseklus visose savivaldybėse,

o kokybės užtikrinimo praktikos gali skirtis (Švietimo valdymo informacinė sistema [ŠVIS], n. d.). Tai leidžia kelti klausimą, kaip neformaliojo vaikų švietimo kokybės vertinimas savivaldybėse veikia praktikoje ir kiek jis padeda priimti kokybės gerinimu grįstus sprendimus. Nacionaliniu lygmeniu neformaliojo vaikų švietimo būklė dažniausiai matoma per administracinius ir kiekybinius sistemos rodiklius: finansavimą, mokinių aprėptį, programų ir teikėjų skaičių, savivaldybių skirtumus bei programų kryptis. Lietuvos neformaliojo švietimo agentūros apžvalgose pateikiami duomenys leidžia įvertinti sistemos mastą, plėtrą ir prieinamumą, tačiau jie ne iki galo atskleidžia tai, kas vyksta pačiame ugdymo procese – kokias patirtis vaikai įgyja, kaip kuriamas ugdytojo ir vaiko santykis, kaip vaikai įsitraukia ir kokį ilgalaikį poveikį veiklos turi jų raidai (LINEŠA, 2025).

Šis poreikis ypač aktualus savivaldybės lygmeniu, nes Lietuvos neformaliojo vaikų švietimo sistema yra decentralizuota: nacionaliniu lygmeniu nustatomos bendrosios veiklos gairės ir finansavimo principai, o praktinis programų administravimas, finansavimo paskirstymas, pasiūlos formavimas ir prieinamumo užtikrinimas didele dalimi priklauso nuo savivaldybių sprendimų. Kadangi savivaldybės taip pat vertina programų tinkamumą finansuoti ir skirtingai prisideda prie NVŠ finansavimo, jų vaidmuo tiesiogiai veikia sistemos prieinamumą ir kokybės užtikrinimo praktikas (Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija [ŠMSM], 2022; LINEŠA, 2025). Todėl savivaldybių kontekstas svarbus analizuojant, kaip neformaliojo vaikų švietimo kokybės samprata ir kokybės kriterijai gali būti suprantami bei taikomi praktikoje.

Vilniaus miesto kontekstas šiuo požiūriu yra reikšmingas dėl veiklų masto, teikėjų įvairovės ir stiprėjančio dėmesio kokybės klausimams. Vilniaus miesto savivaldybės iniciatyva patvirtintoje Neformaliojo švietimo koncepcijoje kokybės stiprinimas įvardijamas kaip vienas iš strateginių prioritetų, numatant miesto lygmens kokybės sistemos kūrimą (Vilniaus miesto savivaldybės taryba, 2025). Ši nuostata sudaro prielaidas sistemiškiau analizuoti, kokie neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijai galėtų būti laikomi reikšmingais Vilniaus miesto kontekste ir kaip jie galėtų būti taikomi vertinant, įsivertinant, tobulinant programas, stiprinant teikėjų veiklą ir priimant kokybės gerinimu grįstus savivaldybės lygmens sprendimus.

Šiame darbe ugdymo kokybės klausimas pirmiausia nagrinėjamas kaip sisteminis ir teorinis pagrindas, leidžiantis analizuoti siauresnį tyrimo objektą – neformaliojo vaikų ugdymo kokybę. Mokslinėje literatūroje ugdymo kokybė apibrėžiama kaip daugiamatis, procesinis ir kontekstui jautrus reiškinys, apimantis ugdymo tikslus, procesą, sąlygas, rezultatus, poveikį, dalyvių patirtį ir socialinio teisingumo aspektą (Harvey & Green, 1993; Tikly & Barrett, 2011; UNESCO, 2005; UNICEF, 2000). Šios teorinės prieigos leidžia kokybę suprasti kaip tarpusavyje susijusių ugdymo veiksmų visumą. Neformaliojo ugdymo kontekste ši samprata ypač aktuali, nes ši sritis grindžiama savanoriškumu, lankstumu, patirtiniu mokymusi, socialine sąveika ir orientacija į dalyvio interesus, o jos kokybės vertinimas negali būti tiesiogiai perimamas iš formaliojo švietimo logikos (European

Commission, 2015; Johnson & Majewska, 2022; Kiilakoski et al., 2025). Dėl to neformaliojo vaikų ugdymo kokybę tikslinga vertinti plačiau – kaip ugdymo proceso, pedagoginės sąveikos, vaiko ugdymosi patirties, sąlygų ir veiklų poveikio jo raidai visumą.

Neformaliojo vaikų ugdymo kokybei tirti svarbu derinti teorines išvalgas, praktinę patirtį ir ekspertinį vertinimą. Mokslinėje literatūroje pabrėžiama, kad neformaliojo ugdymo samprata ir jo vertinimo metodologija nėra iki galo apibrėžta (Johnson & Majewska, 2022), o kokybės samprata tarptautiniame diskurse siejama su ugdymo procesu, dalyvavimu, įtrauktimi, saugia aplinka, kompetencijų ugdymu ir nacionaliniu kontekstu (European Commission, 2015; Kiilakoski et al., 2025). Todėl, siekiant išskirti neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijus, svarbu remtis skirtingų sričių ekspertų patirtimi ir profesinėmis išvalgomis. Šiame darbe pasirenkamas Delfi metodas, leidžiantis sistemiškai rinkti, tikslinti ir apibendrinti ekspertų nuomones bei siekti sutarimo dėl neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijų. Šis metodas taikomas tiriant kompleksinius, nevienareikšmiškai apibrėžtus reiškinius, kai svarbu suderinti skirtingas ekspertines perspektyvas (Green, 2014, Hasson et al., 2025; Landeta & Lertxundi, 2024; Oxley et al., 2025). Tokia prieiga leidžia pereiti nuo platesnių ekspertinių išvalgų prie struktūruotai pagrįstų kokybės kriterijų, aktualių Vilniaus miesto kontekste.

Tyrimo objektas – neformaliojo vaikų ugdymo kokybės samprata ir kriterijai Vilniaus mieste.

Tyrimo tikslas – išanalizuoti neformaliojo vaikų ugdymo kokybės sampratą ir jos vertinimo prieigas bei, remiantis ekspertiniu sutarimu, identifikuoti ir konceptualiai pagrįsti Vilniaus miesto neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijus.

Tyrimo uždaviniai:

Išanalizuoti neformaliojo vaikų ugdymo kokybės sampratą ir jos vertinimo prieigas mokslinėje literatūroje bei strateginiuose, teisiniuose ir norminiuose dokumentuose.

Atskleisti, kaip neformaliojo vaikų ugdymo kokybę Vilniaus miesto kontekste supranta skirtingų sričių ekspertai.

Identifikuoti ir konceptualiai pagrįsti neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijus Vilniaus miesto kontekste, taikant Delfi metodą.

Tyrimo metodai – mokslinės literatūros, strateginių ir norminių dokumentų analizė bei Delfi metodas, taikomas siekiant ekspertinio sutarimo dėl neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijų.

Neformaliojo ugdymo samprata ir vieta Lietuvos švietimo sistemoje

Neformaliojo ugdymo samprata

Neformaliojo ugdymo sampratai suprasti svarbus jos istorinis atsiradimo kontekstas. Tarptautiniame švietimo diskurse ši sąvoka pradėjo ryškėti XX a. antroje pusėje, kai buvo ieškoma lankstesnių mokymosi formų, galinčių papildyti formalųjį švietimą ir pasiekti tas gyventojų grupes, kurių poreikių tradicinės mokyklinės struktūros ne visada galėjo pakankamai atliepti. Todėl ankstyvoji neformaliojo švietimo samprata buvo glaudžiai susijusi su švietimo prieinamumo, socialinės plėtros, praktinių gebėjimų ugdymo ir konkrečių bendruomenių poreikių klausimais.

Vienas ankstyvųjų neformaliojo švietimo sampratos formavimosi šaltinių yra Coombs, Prosser ir Ahmed (1973) tyrimas *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*, parengtas UNICEF ir skirtas kaimo vaikų bei jaunimo neformaliojo švietimo galimybėms besivystančiose šalyse analizuoti. Šiame tyrime neformalusis švietimas buvo siejamas su organizuotomis mokymosi galimybėmis už formaliosios mokyklos ribų, siekiant atliepti konkrečių vaikų ir jaunimo grupių poreikius. Šią sampratą toliau išplėtojo Coombs ir Ahmed (1974) Pasaulio bankui skirtoje tyrimo ataskaitoje *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help*, kurioje neformalusis švietimas nagrinėtas kaip viena iš priemonių spręsti kaimo skurdo, įgūdžių, produktyvumo ir švietimo prieinamumo problemas besivystančiose šalyse.

Coombs ir Ahmed (1974) neformalųjį ugdymą apibrėžė kaip „any organized, systematic, educational activity carried on outside the framework of the formal system to provide selected types of learning to particular subgroups in the population, adults as well as children“ (p. 8). Šis apibrėžimas svarbus tuo, kad neformalųjį ugdymą įtvirtino kaip organizuotą ir kryptingą ugdymo veiklą, vykstančią už formaliosios švietimo sistemos ribų. Taigi istoriškai neformaliojo ugdymo sąvoka formavosi kaip atsakas į poreikį papildyti formalųjį švietimą lankstesnėmis, konkretiems socialiniams kontekstams ir skirtingų gyventojų grupių poreikiams pritaikytomis mokymosi galimybėmis.

Vėliau neformaliojo ugdymo samprata įgijo platesnį politinį ir norminį turinį. Aiškesnis norminis neformaliojo švietimo pripažinimas Europos lygmeniu siejamas su 2000 m. Europos Tarybos Parlamentinės Asamblėjos rekomendacija Nr. 1437, kurioje pabrėžta, kad formaliosios švietimo sistemos vienos negali atsakyti į sparčius technologinius, socialinius ir ekonominius pokyčius, todėl turėtų būti papildomos neformaliojo švietimo praktikomis (Council of Europe Parliamentary Assembly, 2000). Europos Komisijos Memorandume dėl mokymosi visą gyvenimą formalusis, neformalusis ir savaiminis mokymasis pristatomi kaip vientiso mokymosi kontinuumo dalys (European Commission, 2000). CEDEFOP neformalųjį mokymąsi apibrėžia kaip mokymąsi, kuris besimokančiojo požiūriu yra sąmoningas ir gali būti struktūruotas pagal tikslus, laiką ar

mokymosi pagalbą, tačiau vyksta už formaliojo švietimo ir mokymo sistemos ribų (CEDEFOP, n. d.).

Tokia sampratos raida rodo, kad neformalusis ugdymas palaipsniui buvo suprantamas vis plačiau: nuo organizuotų mokymosi galimybių už mokyklos ribų iki svarbios mokymosi visą gyvenimą sistemos dalies. Europos Komisijos dokumentuose neformalusis ugdymas siejamas su kompetencijų ugdymu, socialine įtrauktimi, aktyviu dalyvavimu ir įsidarbinamumo stiprinimu, o jaunimo politikos kontekste – su savanoriškumu, aktyviu dalyvavimu, saugios ir palaikančios aplinkos kūrimu, refleksija ir kompetencijų plėtojimu (European Commission, 2015). Tai leidžia teigti, kad tarptautiniu lygmeniu neformalusis ugdymas ilgainiui įsitvirtino kaip mokymosi, socialinio dalyvavimo, asmeninio augimo ir įgalinimo erdvė.

Mokslinėje literatūroje neformaliojo ugdymo samprata toliau plėtojama aiškinant jos santykį su formaliojo ir savaiminio mokymosi bei pabrėžiant patirtinį šio ugdymo pobūdį. Livingstone (2001) ir Eraut (2000) atkreipia dėmesį į tai, kad reikšminga mokymosi dalis vyksta už formaliojo švietimo ribų – kasdienėse, profesinėse ir socialinėse veiklose. Šių autorių darbai svarbūs tuo, kad mokymąsi leidžia suprasti kaip platesnį procesą, neapribotą vien institucinio ugdymo erdvėmis ir galintį turėti reikšmingą poveikį asmens kompetencijų raidai.

Šią kryptį sustiprina Colley, Hodkinson ir Malcolm (2003), analizuodami formaliojo, neformaliojo ir savaiminio mokymosi santykį. Autoriai pabrėžia, kad šių mokymosi formų atskyrimas dažnai yra labiau analitinis nei realiai egzistuojantis, nes praktikoje jos persipina. Tai reiškia, kad neformaliojo ugdymo samprata negali būti suprantama vien pagal jo vietą už formaliosios švietimo sistemos ribų. Svarbu matyti, kaip ugdymas vyksta, kokį vaidmenį jame turi dalyvis, kokios patirtys kuriamos ir kaip jos siejasi su platesniu socialiniu kontekstu.

Panašiai neformalųjį ugdymą aiškina Rogers (2005), siedamas jį su lankstesnėmis, į dalyvio poreikius ir interesus orientuotomis ugdymo formomis. Šioje perspektyvoje neformalusis ugdymas suprantamas kaip kryptingas, bet kartu atviras ir prisitaikantis procesas, kuriame svarbi dalyvio motyvacija, aktyvumas ir mokymosi prasmingumas. Procesinę ir patirtinę šios sampratos kryptį papildė Jarvis (2004), mokymąsi visą gyvenimą siedamas su nuolatine žmogaus sąveika su socialine aplinka ir patirties transformacija. Tokia prieiga leidžia neformalųjį ugdymą suprasti ne vien kaip programą ar organizuotą veiklą, bet kaip ugdymą patirtį, kuri formuojasi dalyvaujant, veikiant, reflektuojant ir kuriant santykį su kitais.

Naujesniuose tyrimuose ši sampratos problema išlieka aktuali. Johnson ir Majewska (2022) pažymi, kad formalusis ugdymas mokslinėje literatūroje paprastai apibrėžiamas aiškiau, o neformaliojo ir savaiminio mokymosi sampratos išlieka sudėtingesnės. Autorės neformalųjį mokymąsi apibūdina kaip hibridinę mokymosi formą, jungiančią formaliojo ir savaiminio mokymosi bruožus. Dėl to neformaliojo ugdymo savitumas atsiskleidžia šių mokymosi formų persipynime: jis

gali būti organizuotas ir kryptingas, išlaikydamas lankstumą, dalyvio aktyvumą, patirtinį pobūdį ir ryšį su konkrečiu socialiniu kontekstu.

Johnson ir Majewska (2022) taip pat atkreipia dėmesį, kad neformaliojo ugdymo sąvoka mokslinėje literatūroje dažnai apibrėžiama per santykį su formaliojo ugdymu, todėl jos savitas turinys, profilis ir kokybė lieka nepakankamai aiškiai apibrėžti. Autorių atlikta literatūros apžvalga rodo, kad neformaliojo mokymosi identifikavimo ir vertinimo metodologija vis dar nėra pakankamai išplėtotą. Tai svarbu šio darbo kontekste, nes rodo, kad neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijai negali būti tiesiogiai perimami iš formaliojo švietimo ar iš anksto nustatytų standartizuotų modelių. Juos būtina aiškinti atsižvelgiant į patį ugdymo procesą, dalyvio patirtį, santykius, kontekstą ir ugdymo poveikį.

Tarptautiniame ir Europos diskurse neformaliojo ugdymo samprata dažniausiai plėtojama suaugusiųjų mokymosi, mokymosi visą gyvenimą ir darbo su jaunimu kontekstuose. Suaugusiųjų mokymosi tyrimuose akcentuojamas asmeninis tobulėjimas, kvalifikacijos plėtra, profesinių gebėjimų stiprinimas, socialinių kompetencijų ugdymas ir įsidarbinimo galimybių didinimas (Bjørnåvold, 2007; Carron & Carr-Hill, 1991; Colley et al., 2002; Rogers, 2005). Europos jaunimo politikos dokumentuose neformalusis ugdymas glaudžiai siejamas su jaunimo darbu, dalyvavimu, savanoriškumu, įtrauktimi, saugios ir palaikančios aplinkos kūrimu bei kompetencijų plėtojimu (European Commission, 2015). Naujesniuose Europos jaunimo darbo kokybės tyrimuose taip pat pabrėžiama, kad kokybės samprata šiame lauke priklauso nuo nacionalinių tradicijų, politikos prioritetų ir taikomų kokybės įrankių, todėl vieno universalaus kokybės apibrėžimo nėra (Kiilakoski et al., 2025).

Mokyklinio amžiaus vaikų ir jaunimo neformaliojo ugdymo tyrimų laukas yra labiau fragmentuotas. Čia dažniau analizuojamos atskiros veiklos formos ar konkretūs poveikio aspektai: meninio, tarpkultūrinio, gamtamokslinio, patyriminio, socialinio ir emocinio ar verslumo ugdymo kontekstai (Ferrer-Fons et al., 2022; Kaya et al., 2026; Młynarczuk-Sokołowska, 2022; Napierala et al., 2020; Norqvist & Leffler, 2017; Toh et al., 2025). Tokiuose tyrimuose svarbus tampa konkrečios veiklos kuriama patirtis ir jos poveikis vaikų ar jaunimo socialiniams, emociniams, kūrybiniais, pažintiniams ar verslumo gebėjimams.

Tai leidžia teigti, kad vaikų neformaliojo ugdymo tyrimų lauke vis dar stokojama nuoseklesnio sampratinių ir vertinimo pagrindo. Suaugusiųjų mokymosi ir jaunimo darbo diskursai padeda suprasti bendrą neformaliojo ugdymo logiką – savanoriškumą, lankstumą, patirtinį mokymąsi, dalyvavimą ir kompetencijų ugdymą. Mokyklinio amžiaus vaikų neformaliojo ugdymo analizėje svarbu atsižvelgti į vaikystės ir paauglystės raidos ypatumus, ugdymo aplinkos saugumą, vaiko pasirinkimo ir tėvų sprendimų santykį, veiklų prieinamumą, ugdytojo atsakomybę ir ilgalaikį

poveikį vaiko asmeninei bei socialinei raidai. Dėl to vaikų neformaliojo ugdymo kokybės kriterijai turi būti aiškinami atsižvelgiant į vaikų ugdymo specifiką ir konkretų nacionalinį kontekstą.

Lietuvos kontekste neformaliojo vaikų švietimo samprata yra teisiškai įtvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme, kuriame ji siejama su mokinių pažinimo, ugdymosi ir saviraiškos poreikių tenkinimu bei pagalba tapti aktyviais visuomenės nariais (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2011, 15 str.). Svarbu pažymėti, kad tame pačiame įstatyme neformalusis vaikų švietimas ir neformalusis suaugusiųjų švietimas reglamentuojami atskirai. Neformaliojo suaugusiųjų švietimo paskirtis siejama su mokymosi visą gyvenimą sąlygų sudarymu, pažinimo poreikių tenkinimu, kvalifikacijos tobulinimu ir papildomų kompetencijų įgijimu, o šis švietimas teikiamas asmenims nuo 18 metų (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2011, 16 str.). Toks teisinis atskyrimas rodo, kad Lietuvos švietimo sistemoje neformalusis vaikų švietimas turi savitą paskirtį, susijusią su vaiko ugdymusi, saviraiška ir socialine branda.

Šalia švietimo sistemos reguliavimo svarbus ir jaunimo politikos laukas. Lietuvos Respublikos jaunimo politikos pagrindų įstatyme jaunimas apibrėžiamas kaip jauni žmonės nuo 14 iki 29 metų, o neformalusis jaunimo ugdymas suprantamas kaip veikla, kuria plėtojamos jaunų žmonių asmeninės, socialinės ir edukacinės kompetencijos ir kuri vykdoma ne pagal formaliojo švietimo programas (Lietuvos Respublikos jaunimo politikos pagrindų įstatymas, 2018, 2 str.). Šiame įstatyme taip pat įtvirtinami darbo su jaunimu principai: atviras ir neformalus bendravimas, savanoriškas dalyvavimas, bendra veikla, individualumas, mokymasis iš patirties, nukreipimas ir saugi aplinka (Lietuvos Respublikos jaunimo politikos pagrindų įstatymas, 2018, 6 str.). Tai rodo, kad jaunimo politikos srityje neformalusis ugdymas siejamas su kompetencijų plėtojimu, savanorišku dalyvavimu, patirtiniu mokymusi, santykiu ir saugios aplinkos kūrimu.

Šis teisinis kontekstas leidžia matyti, kad Lietuvoje neformalusis ugdymas nėra vienalytė sritis. Vaikų, jaunimo ir suaugusiųjų neformalusis švietimas turi bendrų bruožų – lankstumą, kompetencijų ugdymą, mokymosi už formaliosios sistemos ribų logiką, tačiau kiekviena kryptis turi savitą tikslinę grupę, paskirtį ir reguliavimo pagrindą. Todėl šiame darbe neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijai analizuojami atsižvelgiant į vaikų ugdymo specifiką, vaiko raidą, saugią ugdymo aplinką, saviraišką, socialinę brandą ir praktinį ugdymo procesą.

Aiškesnis neformaliojo vaikų švietimo sąvokos įtvirtinimas teisės aktuose siejamas su 2003 m. priimta Švietimo įstatymo redakcija, kurioje ši sritis apibrėžta kaip savarankiška švietimo sistemos dalis (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2003). Vėliau jos paskirtis ir organizavimo principai detalizuoti Neformaliojo vaikų švietimo koncepcijoje, patvirtintoje 2005 m. ir vėliau atnaujintoje. Ši raida sudaro pagrindą toliau analizuoti neformalųjį vaikų švietimą kaip konkrečią Lietuvos švietimo sistemos sritį, turinčią savitą istorinę raidą, teisinį reguliavimą ir kokybės vertinimo iššūkius.

Apibendrinant galima teigti, kad neformaliojo ugdymo samprata yra daugialypė ir kontekstuali. Ji formavosi kaip atsakas į poreikį papildyti formalųjį švietimą, vėliau įsitvirtino mokymosi visą gyvenimą, jaunimo politikos ir kompetencijų ugdymo diskursuose, o mokslinėje literatūroje vis labiau siejama su patirtimi, dalyvavimu, refleksija ir ugdymo poveikiu. Kartu vaikų neformaliojo ugdymo tyrimų lauke išlieka poreikis aiškiau apibrėžti kokybės kriterijus, atsižvelgiant į vaikų ugdymo specifiką ir nacionalinį kontekstą. Todėl toliau tikslinga pereiti prie neformaliojo vaikų švietimo vietos Lietuvos švietimo sistemoje analizės.

Neformaliojo vaikų švietimo vieta Lietuvos švietimo sistemoje

Analizuojant neformaliojo vaikų ugdymo kokybę ir neformaliojo vaikų švietimo vietą Lietuvos švietimo sistemoje, svarbu atsižvelgti į šios srities istorinę raidą ir transformacinį pobūdį. Ankstesniame poskyryje aptarta, kad tarptautiniame kontekste neformaliojo ugdymo samprata formavosi kaip atsakas į poreikį papildyti formalųjį švietimą lankstesnėmis mokymosi galimybėmis, kurios galėtų atliepti skirtingų gyventojų grupių poreikius. Lietuvos vaikų neformaliojo švietimo raida turi savitą trajektoriją: ji formavosi perimant ir perkonstruojant sovietiniu laikotarpiu susiklosčiusias užklasinės ir popamokinės veiklos organizavimo formas. Kaip pažymi Garbauskaitė-Jakimovska (2023), pereinant iš sovietinės sistemos į vakarietišką švietimo modelį Lietuvoje susiformavo konceptualiai nevienalytė situacija, kurioje skirtingos neformaliojo ugdymo sampratos ir praktikos ilgą laiką koegzistavo ir nebuvo aiškiai atskirtos. Ši įžvalga leidžia suprasti, kad Lietuvos neformaliojo vaikų švietimo sistema formavosi kelių istorinių, pedagoginių ir politinių sluoksnių sankirtoje. Ši transformacija buvo glaudžiai susijusi su neformaliojo vaikų švietimo koncepcijos formavimusi. Pirmosios šiuolaikinės šios sampratos užuomazgos siejamos su M. Lukšienės vadovaujama Tautinės mokyklos koncepcija ir Lietuvos švietimo koncepcija, kuriose pabrėžta asmens vertingumo, pasirinkimo laisvės, atsakomybės, demokratiškumo ir visapusiško ugdymo svarba (Tautinė mokykla, 1989; Lietuvos švietimo koncepcija, 1992). Šie dokumentai sudarė prielaidas pereiti nuo ideologizuotos užklasinės veiklos tradicijos prie vaiko interesais, pasirinkimu ir visapusiška raida grindžiamos ugdymo sampratos. Reikšmingas etapas buvo Neformaliojo vaikų švietimo koncepcijos patvirtinimas 2005 m., kurioje aiškiau apibrėžta šios srities vieta bendroje švietimo sistemoje, pabrėžtas neformaliojo ugdymo savitumas ir bendrųjų kompetencijų ugdymo svarba per vaikams patrauklias veiklas (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministras, 2005). Vėlesnė koncepcijos redakcija sustiprino kompetencinį požiūrį, akcentuodama asmeninių, socialinių ir pažinimo kompetencijų plėtojimą bei aiškesnius programų įgyvendinimo ir finansavimo pagrindus (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministras, 2005/2012).

Ši koncepcinė raida sudarė prielaidas dabartiniam neformaliojo vaikų švietimo modeliui Lietuvoje, kuriame vis daugiau dėmesio skiriama ugdymo turinio prasmingumui, vaikų poreikių atliepimui ir ugdomajam poveikiui (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministras, 2005/2012). Lyginant tarptautinį ir Lietuvos kontekstą, išryškėja skirtingi sampratos formavimosi keliai. Tarptautiniame diskurse neformaliojo ugdymo sąvoka pirmiausia ryškėjo kaip lankstesnių mokymosi galimybių paieška, glaudžiai susijusi su socialine plėtra, suaugusiųjų mokymusi, mokymosi visą gyvenimą, jaunimo dalyvavimu ir kompetencijų ugdymu (Coombs & Ahmed, 1974; European Commission, 2000; Rogers, 2004). Šis diskursas iš esmės orientuotas į suaugusiuosius ir jaunimą, todėl vaikų neformaliojo ugdymo klausimas jame lieka mažiau išplėtotas.

Lietuvos atveju neformaliojo vaikų švietimo raida vyko savitu keliu: ji formavosi transformuojant sovietiniu laikotarpiu susiklosčiusias užklausinės ir popamokinės veiklos tradicijas bei palaipsniui jas siejant su vaiko saviraiška, pasirinkimo laisve, individualumu, socialine branda ir kompetencijų ugdymu (Garbauskaitė-Jakimovska, 2023; Lietuvos švietimo koncepcija, 1992; Tautinė mokykla, 1989). Tai reiškia, kad tarptautinis neformaliojo ugdymo diskursas Lietuvos vaikų neformaliojo ugdymo analizei suteikia svarbų, tačiau nepakankamą pagrindą: jo principai aktualūs, bet Lietuvos vaikų neformaliojo švietimo specifika, susiformavusi iš savitos istorinės ir institucinės tradicijos, reikalauja atskiros teorinio ir empirinio nagrinėjimo.

Toks istorinės raidos savitumas leidžia kelti ir neformaliojo vaikų švietimo kokybės klausimą. Jeigu ši sritis ilgą laiką buvo siejama su užklausine, popamokine ar laisvalaikio veikla, šiandien svarbu vertinti, kiek vykdomos veiklos atitinka šiuolaikinę neformaliojo ugdymo paskirtį. Kokybės klausimas čia susijęs su tuo, ar veiklos sudaro sąlygas vaiko saviraiškai, pasirinkimui, socialiniam dalyvavimui, bendradarbiavimui, asmeniniam augimui ir prasmingai ugdymosi patirčiai (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministras, 2005/2012; Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2011.)

Mokslinėje literatūroje neformalusis vaikų ugdymas Lietuvos švietimo sistemoje aiškinamas keliais tarpusavyje susijusiais aspektais. Ruškus, Žvirdauskas ir Stanišauskienė (2009) neformalųjį vaikų švietimą sieja su socialinio dalyvavimo samprata. Autoriai pažymi, kad „neformalusis švietimas yra socialinio dalyvavimo vieta par excellence" (p. 16). Jų požiūriu, neformaliajame ugdyme vaikai ugdo socializacijos ir individuacijos gebėjimus, susijusius su bendradarbiavimu, konfliktų sprendimu, saviraiška, lyderyste ir kūrybingumu. Ši perspektyva leidžia neformalųjį ugdymą suprasti kaip vaikų socialinio veikimo erdvę, kurioje kuriamos sąlygos saviraiškai, atsakomybei ir aktyviam dalyvavimui. Socializacijos ir prevencijos funkciją išryškina Skirmantienės (2013) tyrimas. Autorė neformalųjį ugdymą sieja su pozityviaja socializacija ir pažymi, kad formaliojo ugdymo metu įgytų žinių ir gebėjimų nepakanka visapusiškai asmenybei ugdyti. Šiuo požiūriu neformalusis ugdymas svarbus kaip priemonė, padedanti vaikams ugdytis socialinius

gebėjimus, prasmingai leisti laiką ir pasirengti savarankiškai bei atsakingai veikti visuomenėje. Žygaitienė ir Sinkevičienė (2015) šias išvagas papildė Vilniaus miesto empiriniais duomenimis, analizuodamos neformaliojo ugdymo vaidmenį pozityviosios socializacijos kontekste. Jų tyrimo rezultatai rodo, kad tėvai neformaliojo ugdymo veiklas sieja su vaiko saviraiška, talento atsiskleidimu, pasitikėjimo savimi stiprinimu, kūrybiškumo ugdymu, bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimų plėtra. Tyrimo nustatyta, kad 99,4 proc. tėvų manė, jog neformaliojo ugdymo veiklose geriau atsiskleidžia vaiko talentas ir vaikas save išreiškia, taip pat įgyja daugiau pasitikėjimo savimi, o 98,1 proc. tėvų nurodė, kad šios veiklos ugdo vaikų kūrybiškumą (Žygaitienė & Sinkevičienė, 2015, pp. 68–69). Šie duomenys svarbūs tuo, kad atskleidžia neformaliojo ugdymo reikšmę per tėvų matomą vaiko patirtį ir asmeninį augimą.

Garbauskaitė-Jakimovska (2014) ankstesniame tyrime neformalųjį ugdymą analizuoja per jo santykį su formaliojo švietimu, pripažinimo problemą ir kokybės formalizavimo riziką. Autorė pažymi, kad neformalusis ugdymas vis dažniau pripažįstamas formaliojo švietimo partneriu, o jo savitumą lemia savanoriškumas, lankstumas ir ne visada įprastais būdais dokumentuojami mokymosi rezultatai. Garbauskaitė-Jakimovska (2014) taip pat atkreipia dėmesį į kokybės siekimo priemonių riziką, nes jos „neretai pasižymi autoritarinėmis, ribojančiomis ir formalizuojančiomis savybėmis“ (p. 64). Ši išvalga ypač aktuali kalbant apie kokybės vertinimą, nes neformaliojo ugdymo kokybė negali būti suprantama vien per administracinius reikalavimus ar standartizuotus rodiklius. Vertinant šią sritį svarbu išlaikyti jautrumą savanoriškumui, lankstumui, patirtiniam ugdymuisi ir ugdytojo bei dalyvio santykiui.

Vėlesniame darbe Garbauskaitė-Jakimovska (2023) šią problematiką išplečia, disertacijoje išryškindama neformaliojo ugdymo daugiaprasmiškumą, ribų ir standartizavimo klausimus. Autorės išvagos leidžia suprasti, kad neformaliojo ugdymo savitumas siejamas su procesu, patirtimi ir santykiais, todėl jo esmės negalima suprasti vien per programinius aprašus ar administracinius reikalavimus. Nors šios išvados suformuluotos neformaliojo jaunimo ugdymo kontekste, jos aktualios ir neformaliojo vaikų ugdymo analizei, nes abiem atvejais svarbus savanoriškas dalyvavimas, ugdytojo ir dalyvio santykis, saugi aplinka ir prasminga patirtis. Tokia lietuviškos mokslinės literatūros kryptis dera su tarptautiniu neformaliojo ugdymo diskursu: Europos Komisijos ataskaitoje jaunimo darbo ir neformaliojo mokymosi kokybė siejama su dalyvių įtraukimu, ugdytojo ir dalyvio santykiu, saugia bei įgalinančia aplinka ir veiklos refleksija (European Commission, 2015).

Apibendrinant aptartas pozicijas matyti, kad lietuviškoji mokslinė literatūra neformalųjį vaikų ugdymą suvokia kaip savitą ugdymo erdvę, kurioje plėtojama vaiko saviraiška, socialinis aktyvumas, bendradarbiavimas, atsakomybė, kūrybiškumas ir pasitikėjimas savimi – ir kartu kaip sritį, kurioje kokybės klausimas neatsiejamas nuo savanoriškumo, proceso ir santykių. Lietuvos kontekste ši sritis turi savitą istorinę raidą, todėl jos kokybės klausimas susijęs su šio savitumo

supratimu. Tarptautinis neformaliojo ugdymo diskursas suteikia bendrą teorinį pagrindą – lankstumą, savanoriškumą, patirtinį mokymąsi, dalyvavimą ir kompetencijų ugdymą. Lietuvos neformaliojo vaikų švietimo atveju šis pagrindas susijungia su vietine užklausinės ir popamokinės veiklos transformacija, teisiniu srities įtvirtinimu ir praktine būrelinės veiklos tradicija. Todėl, siekiant visapusiškai suprasti neformaliojo vaikų švietimo reikšmę ir jo kokybės sąlygas, svarbu aptarti ir sisteminių bei organizacinių šios srities kontekstą – kaip sistema veikia, kas ją administruoja ir kaip užtikrinamas jos prieinamumas bei finansavimas.

Neformaliojo vaikų švietimo sistema ir jos organizavimas Lietuvoje

Organizaciniu požiūriu neformalusis vaikų švietimas Lietuvoje yra daugialypė ugdymo sritis, sudaranti vaikams galimybes plėsti ugdymosi patirtį renkantis veiklas pagal individualius interesus, poreikius ir gebėjimus. Nacionaliniu lygmeniu Švietimo, mokslo ir sporto ministerija formuoja bendrąją valstybės strategiją, nustato neformaliojo švietimo kokybės reikalavimus ir rengia lėšų skyrimo metodiką. Savivaldybės atsako už veiklų organizavimą, administravimą, finansavimo paskirstymą ir pasiūlos formavimą, todėl neformaliojo vaikų švietimo sistema pasižymi decentralizuotu valdymu (LINEŠA, 2025).

Neformalųjį vaikų švietimą organizuoja įvairūs teikėjai: neformaliojo švietimo įstaigos, bendrojo ugdymo mokyklos, nevyriausybinės organizacijos, laisvieji mokytojai bei kiti švietimo paslaugų teikėjai. Formalųjį švietimą papildančio ugdymo programas dažniausiai vykdo specializuotos įstaigos – muzikos, dailės, sporto mokyklos ar kitos kryptingo ugdymo organizacijos (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2011). Tokia teikėjų įvairovė sudaro sąlygas platesnei ugdymo pasiūlai ir suteikia vaikams daugiau pasirinkimo, o savivaldybėms leidžia lanksčiau reaguoti į vietos bendruomenės poreikius. LINEŠA (2025) duomenys rodo, kad NVŠ programų teikėjų skaičius nuosekliai didėja: 2023 m. programas vykdė 1253 teikėjai, 2024 m. – 1285, o 2025 m. – 1313, iš kurių 601 buvo laisvasis mokytojas, o 712 – institucijos ir organizacijos. Tarp didžiausių NVŠ teikėjų minimos tokios organizacijos kaip Lietuvos šaulių sąjunga, Sostinės krepšinio mokykla, Robotikos akademija, Sostinės vaikų ir jaunimo centras ir Lietuvos skautija, dažnai veikiančios keliose savivaldybėse (LINEŠA, 2025).

Šiame kontekste svarbios Neformaliojo vaikų švietimo koncepcijoje (2005) įtvirtintos nuostatos, pagal kurias ugdymas turėtų būti prieinamas vaikams, atliepti jų poreikius, skatinti savanorišką dalyvavimą, saviraišką ir asmeninį tobulėjimą. Šios nuostatos reikšmingos rengiant, vertinant ir įgyvendinant neformaliojo vaikų švietimo programas, nes jos leidžia programų kokybę sieti ne vien su jų pasiūla, bet ir su ugdymo turiniu, prieinamumu bei vaiko poreikių atliepimu.

Savivaldybės, turėdamos įgaliojimus įgyvendinti ir administruoti neformalųjį vaikų švietimą, priima sprendimus dėl lėšų paskirstymo, finansavimo dydžių bei prioritetinių kryptų

nustatymo. Todėl finansavimo modeliai tampa vienu iš svarbiausių veiksnių, darančių įtaką neformaliojo vaikų švietimo organizavimo praktikai. Neformalusis vaikų švietimas Lietuvoje finansuojamas keliais skirtingais modeliais, priklausomai nuo programos tipo ir teikėjo (žr. 1 lentelę).

Lentelė Nr 1.

Neformaliojo vaikų švietimo finansavimo modeliai Lietuvoje

Programos tipas	Finansavimo šaltinis	Finansavimo principas
NVŠ mokyklose būreliai bendrojo ugdymo mokykloje	Valstybės biudžetas	Pagal klasių komplektų skaičių lėšos skiriamos mokyklai, ne vaikui
NVŠ krepšelis būreliai už mokyklos ribų, vienas būrelis vienam vaikui	Valstybės tikslinė dotacija/ Savivaldybės biudžetas /Tėvų lėšos paskirstoma per savivaldybes, galimas papildomas prisidėjimas	Lėšos seka paskui vaiką, savivaldybė nustato krepšelio dydį, įstaiga nustato galutinę ugdymo kainą.
NVŠ savivaldybės įstaigos vaikų ir jaunimo centrai, klubai ir kt.	Savivaldybės biudžetas/Tėvų lėšos bazinis įstaigos išlaikymas (patalpos, pedagogų atlyginimai)	Lėšos skiriamos įstaigai nepriklausomai nuo dalyvių skaičiaus, savivaldybė priima sprendimus
FŠPU muzikos, dailės, sporto mokyklos	Valstybės ir savivaldybės biudžetas/ Tėvų lėšos valstybė skiria lėšas, savivaldybėms pagal programas lankančių mokinių skaičių (mokinio krepšelio principas)	Lėšos skiriamos įstaigai savivaldybė paskirsto įstaigoms pagal Mokinių registro duomenis savivaldybė sprendžia dėl papildomo tėvų mokesčio

Pastaba. Sudaryta autorės, remiantis Lietuvos Respublikos švietimo įstatymu (2011), ŠMSM (2022) ir LINEŠA (2025) duomenimis. FŠPU – formalųjį švietimą papildantis ugdymas; NVŠ – neformalusis vaikų švietimas.

Bendrojo ugdymo mokyklose vykdomos neformaliojo švietimo veiklos finansuojamos iš valstybės biudžeto lėšų, skiriamų pagal klasių komplektų skaičių, taip sudarant galimybes mokiniams nemokamai dalyvauti veiklose (ŠMSM, 2025). LINEŠA (2024) duomenimis, 2024 m. bendras mokinių dalyvavimas neformaliojo ugdymo veiklose Lietuvoje sudarė 69,36 proc., o bendrojo ugdymo mokyklų programas lankė 49,24 proc. mokinių. Šį rodiklį tikslinga vertinti atsargiai, nes mokyklų veiklos mokiniams yra nemokamos, todėl registracijos duomenis būtų naudinga papildyti faktinio lankomumo informacija.

Už mokyklos ribų vykdomos neformaliojo vaikų švietimo programos finansuojamos taikant tikslinio finansavimo modelį – vadinamąjį NVŠ krepšelį. Šis modelis grindžiamas principu, kad

finansavimas skiriamas mokiniui, o ne institucijai, todėl lėšos „seka paskui vaiką“ ir suteikia galimybę rinktis skirtingus ugdymo paslaugų teikėjus (ŠMSM, 2022). NVŠ krepšelio dydį nustato savivaldybės, atsižvelgdamos į valstybės skirtas lėšas ir vietos prioritetus – paprastai jis svyruoja nuo 15 iki 25 eurų vienam mokiniui per mėnesį. Savivaldybėse taikomi dydžiai skiriasi: Vilniaus mieste skiriama 25 Eur, Šiaulių mieste – 17 Eur, Klaipėdos mieste – 20 Eur, o Panevėžio mieste – 15 Eur (LINEŠA, 2025). Prioritetinėms STEAM, technologijų, gamtos ir ekologijos programoms dažniausiai taikomas didesnis finansavimas, o mokiniams, turintiems vidutinių, didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, gali būti skiriamas dvigubas krepšelis (LINEŠA, 2025). Pažymėtina, kad ne visos NVŠ programos finansuojamos per krepšelio modelį – dalis jų vykdoma remiantis savivaldybių, projektinėmis, tėvų ar kitomis lėšomis.

Skirtingi finansavimo ir administravimo modeliai lemia nevienodas neformaliojo vaikų švietimo įgyvendinimo sąlygas. LINEŠA (2025) duomenimis, 2024 m. tikslinio finansavimo NVŠ programas lankė 31,17 proc. Lietuvos mokinių, o kitas programas – 15 proc. Regioniniu požiūriu šie skirtumai dar ryškesni: žiedinėse savivaldybėse NVŠ krepšelio programų aprėptis siekė 33,90 proc., didžiuosiuose miestuose – 32,03 proc., mažesniosiose savivaldybėse – 29,72 proc. Tai rodo, kad NVŠ krepšelio modelis padeda užtikrinti platesnį mokinių dalyvavimą, o kitų NVŠ programų prieinamumas labiau priklauso nuo vietos savivaldybių sprendimų, teikėjų aktyvumo ir papildomų finansavimo šaltinių.

Programų įvairovės požiūriu taip pat matomi netolygumai. Nacionaliniu lygmeniu išskiriama 16 NVŠ krypčių, tačiau dalis savivaldybių neturi kai kurių krypčių programų, o be bendrojo ugdymo mokyklose vykdomų programų šis skaičius sumažėja iki beveik 11 (LINEŠA, 2025). Viena iš nacionalinių prioritetinių krypčių – STEAM – lieka mažiau populiari: 2024 m. informacinių technologijų programose dalyvavo 7,1 proc. mokinių, techninės kūrybos – 4,6 proc., gamtos ir ekologijos – 3,4 proc., o medijų – tik 0,9 proc. Tuo tarpu sporto kryptis sudarė 33,6 proc., muzika – 14,7 proc., choreografija ir šokis – 10,2 proc., dailė – 10 proc. mokinių dalyvavimo. Tokia situacija sietina su Lietuvos neformaliojo ugdymo tradicijomis – sporto, muzikos, dailės ir šokio veiklos turi ilgą istoriją, nusistovėjusį teikėjų tinklą ir infrastruktūrą, o STEAM krypties veikloms reikia specialios įrangos ir pasirengusių specialistų.

Nors 2024 m. valstybės finansavimas vienam mokiniui padidėjo nuo 396,7 Eur iki 420,6 Eur, savivaldybių indėlis sumažėjo nuo 81,9 Eur iki 70,4 Eur, todėl bendra vienam mokiniui tenkanti suma sumažėjo – nuo 491 Eur iki 478,6 Eur (LINEŠA, 2025). Tai parodo, kad programų pasiūla ir įgyvendinimo sąlygos priklauso nuo valstybės finansavimo, savivaldybių ekonominio pajėgumo ir pasirinktų prioritetų. Kitas nacionalinis prioritetas – vyresnių mokinių įtraukimas – taip pat išlieka iššūkiu, nes baigiamosiose gimnazijos klasėse NVŠ dalyvavimas mažėja (LINEŠA, 2025). Nuo 2016 m. įdiegus NVŠ krepšelio modelį, neformaliojo vaikų švietimo finansavimas ir mokinių įsitraukimas

nuosekliai didėjo, o rekomenduojamas finansavimo dydis augo nuo 15 eurų iki galimybės siekti 25 eurus ir daugiau vienam vaikui per mėnesį (LINEŠA, 2025).

Apibendrinant galima teigti, kad neformalusis vaikų švietimas Lietuvoje veikia kaip lankstesnė ir labiau į vaiko interesus orientuota ugdymosi erdvė, kurios plėtra matoma per didėjantį finansavimą, augantį teikėjų skaičių ir mokinių dalyvavimą. Kartu išryškėja savivaldybių, programų krypčių, finansavimo ir kokybės užtikrinimo praktikų netolygumai. Administraciniai rodikliai leidžia įvertinti sistemos mastą ir prieinamumą, tačiau neatskleidžia visos ugdymo proceso vertės vaikui. Dėl to kitame skyriuje analizuojama ugdymo kokybės samprata ir jos taikymo galimybės neformaliojo vaikų ugdymo kontekste.

Neformaliojo vaikų švietimo kokybės užtikrinimas: normatyvinė sistema ir praktiniai iššūkiai

Atsižvelgiant į tai, kad neformaliojo ugdymo kokybė mokslinėje literatūroje suprantama kaip daugialypė, procesinė ir sunkiai vienareikšmiškai pamatuojama kategorija, svarbus tampa jos užtikrinimas praktikoje. Teoriniu lygmeniu pabrėžiami ugdymo proceso, dalyvių patirties, savanoriškumo, prasmingumo ir poveikio asmens raidai aspektai, o praktiniame lygmenyje kyla poreikis šias nuostatas susieti su aiškesniais kokybės stebėsenos, vertinimo ir tobulinimo mechanizmais. Todėl neformaliojo vaikų švietimo sistemoje svarbu analizuoti, kas laikoma kokybe ir kokiomis priemonėmis ji stebima, vertinama bei tobulinama.

Lietuvoje neformaliojo vaikų švietimo kokybės užtikrinimo pagrindai įtvirtinti Neformaliojo vaikų švietimo ir jo teikėjų veiklos kokybės užtikrinimo metodikoje, patvirtintoje 2019 m. švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymu Nr. V-342 (ŠMSM, 2019). Ši metodika rodo, kad kokybės užtikrinimas suprantamas kaip nuoseklus procesas, orientuotas į kokybės kultūros stiprinimą. Metodikoje kokybė labiau atskleidžiama per kokybės užtikrinimo veiklas – stebėseną, įsivertinimą, išorinį vertinimą ir tyrimus – nei per vieną apibendrintą teorinį apibrėžimą. Joje numatyti keli kokybės užtikrinimo lygmenys: nacionaliniu ir savivaldybių lygmeniu vykdoma stebėseną, o teikėjų lygmeniu numatomas kasmetinis įsivertinimas ir periodinis išorinis vertinimas. Vertinimas apima ugdymo pasiekimus ir pažangą, ugdymo organizavimą, ugdymosi aplinką, lyderystę ir vadybą. Tai rodo, kad normatyviniu lygmeniu kokybė siejama su ugdymo rezultatais, procesu, sąlygomis, santykiais, aplinkos saugumu ir organizaciniu veiklos pagrįstumu.

Kartu metodikos analizė leidžia matyti, kad kokybės samprata joje išskaidoma į kelias sritis ir rodiklius, todėl praktikoje gali atsirasti skirtingų interpretacijų, kurie kokybės aspektai laikytini svarbiausiais. Metodika pateikia kokybės užtikrinimo struktūrą, tačiau palieka erdvės savivaldybių ir teikėjų sprendimams, kaip šios nuostatos bus taikomos konkrečiose situacijose. Dėl šios priežasties kokybės užtikrinimas gali priklausyti nuo normatyvinių dokumentų, savivaldybių administracinių gebėjimų, prioritetų, turimų išteklių ir pačių teikėjų pasirengimo.

Kadangi metodika yra rekomendacinio pobūdžio, jos praktinis taikymas skirtingose savivaldybėse gali būti nevienodas (ŠMSM, 2019). Neformaliojo vaikų švietimo teikėjų įsivertinimo duomenys rodo ryškius svyravimus: 2019 m. įsivertinimą atliko 18 institucijų, 2020 m. – 25, 2021 ir 2022 m. – po 5, 2023 m. – 17, o 2024 m. – 4 institucijos (ŠVIS, n. d.). Tokia dinamika leidžia kelti prielaidą, kad įsivertinimas kol kas nėra tapęs stabilia ir nuosekliai taikoma kokybės užtikrinimo praktika visoje sistemoje. Tai rodo, kad tarp metodikoje numatyto kokybės užtikrinimo modelio ir jo praktinio taikymo gali egzistuoti nevienodas įgyvendinimo intensyvumas.

Šiame kontekste galima išskirti dvi neformaliojo vaikų švietimo kokybės vertinimo logikas. Pirmoji – formalioji, grindžiama metodikomis, stebėseną, įsivertinimu ir išoriniu vertinimu. Antroji – dalyvių pasirinkimu grindžiama logika, atsiskleidžianti per vaikų ir jų tėvų sprendimus dalyvauti veiklose, veiklų patrauklumą ir dalyvavimo tęstinumą. Savanoriškai pasirenkamos veiklos gali signalizuoti, kad dalyviai jas laiko vertingomis ir prasmingomis. Tačiau vien pasirinkimu grindžiamas vertinimas turi ribotumą, nes pasirinkimą gali lemti veiklos kaina, vieta, tėvų sprendimai, draugų lankymas, transporto galimybės, informacijos prieinamumas ar ribota programų pasiūla konkrečioje teritorijoje. Todėl ugdymo kokybei suprasti svarbu vertinti ugdymo turinį, pedagoginę sąveiką, vaikų patirtį ir ilgalaikį ugdymo poveikį.

Vertinimo poreikį sustiprina ir ankstesni neformaliojo vaikų švietimo tyrimai. Valstybės kontrolės tyrime (2015) buvo vertinta NVŠ programų pasiūla, jų turinio atitiktis neformaliojo švietimo paskirčiai ir savivaldybių taikomi programų vertinimo kriterijai. Tyrime nustatyta, kad dalyje savivaldybių programų pasiūla buvo ribota, o kai kurių užsiėmimų turinys labiau priminė formaliojo ugdymo konsultacijas nei mokinių saviraišką, kūrybiškumą ar socialinę brandą plėtojančias veiklas. Ši išvada rodo, kad programų buvimas ar dalyvių skaičius savaime neleidžia spręsti apie jų ugdomąją vertę. Todėl NVŠ kokybės vertinimas turėtų apimti programų turinį, ugdymo procesą, vaikų poreikių atliepimą ir ugdomąjį poveikį.

Taigi NVŠ kokybės užtikrinimo sistema Lietuvoje sukuria formalius stebėsenos ir vertinimo pagrindus, tačiau praktikoje išlieka poreikis aiškiau apibrėžti, kokie ugdymo proceso, vaikų patirties ir ugdomojo poveikio požymiai turėtų būti laikomi kokybės kriterijais. Dėl to toliau analizuojama ugdymo kokybės samprata ir jos taikymo galimybės neformaliojo vaikų ugdymo kontekste.

Neformaliojo vaikų ugdymo kokybės samprata ir vertinimo dimensijos

Ugdymo kokybės samprata neformaliojo vaikų ugdymo kontekste

Aptarus neformaliojo vaikų švietimo vietą Lietuvos švietimo sistemoje ir šios srities organizavimo ypatumus, toliau svarbu pereiti prie ugdymo kokybės sampratos. Kokybės klausimas švietime nėra savaime aiškus, nes ugdymas apima ne vien rezultatą, bet ir procesą, dalyvių patirtį, santykius, sąlygas, vertybines nuostatas ir ilgalaikį poveikį žmogaus raidai. Todėl prieš analizuojant neformaliojo vaikų ugdymo kokybę, svarbu trumpai aptarti bendresnes kokybės sampratos teorines prielaidas.

Vienas reikšmingų sisteminio kokybės supratimo pagrindų siejamas su W. E. Demingo darbais. Demingo, kokybės vadybos teoretiko ir organizacijų tobulinimo tyrėjo, požiūriu kokybė nėra vien galutinio rezultato patikrinimas ar klaidų nustatymas. Kokybė kuriama visoje sistemoje: planuojant veiklą, ją įgyvendinant, stebint procesą, analizuojant grįžtamąjį ryšį, atpažįstant problemas ir nuolat tobulinant veikimą (Deming, 1986). Demingo kokybės samprata kilo iš organizacijų ir gamybos procesų analizės, todėl jos negalima tiesiogiai perkelti į ugdymą – ugdymas nėra gamybos procesas, o vaiko augimas negali būti vertinamas vien efektyvumo logika. Kartu Demingo idėja apie kokybę kaip visos sistemos veikimo rezultatą gali būti reikšminga ugdymo proceso kokybės analizei. Ji leidžia kokybę suprasti kaip nuolatinį ugdymo proceso tobulinimą, kuriame svarbu ne tik galutinis rezultatas, bet ir tai, kaip – savivaldybė, organizacija ar mokytojas – planuoja procesą, kaip jį įgyvendina, kaip reaguoja į besimokančiųjų poreikius ir kaip mokosi iš praktikos.

Neformaliojo vaikų ugdymo kontekste ši sisteminė kokybės samprata ypač aktuali. Kokybė nėra sukurama vien parengus programos aprašą ar patvirtinus veiklą finansavimui – ji atsiskleidžia kasdienėje ugdymo praktikoje: kaip ugdytojas kuria santykį su vaikais, kaip vaikai įtraukiami į veiklą, kaip atliepiami jų poreikiai, kaip reflektuojama patirtis ir kaip programa tobulinama. Todėl Demingo požiūris padeda matyti, kad kokybė yra nuolatinis veiklos stebėjimo, reflektavimo ir gerinimo procesas.

Šią sisteminę kokybės sampratą papildė Harvey ir Green (1993) modelis, kuriame kokybė apibrėžiama kaip daugiareikšmė kategorija. Autoriai išskiria penkias kokybės sampratas: kokybę kaip išskirtinumą, tobulumą arba nuoseklumą, tinkamumą paskirčiai, vertę už pinigus ir transformaciją. Šis modelis parodo, kad kokybė nėra viena universali sąvoka – jos turinys priklauso nuo to, kas vertina, kokiais kriterijais remiasi ir kokią ugdymo paskirtį laiko svarbiausia. Modelis buvo sukurtas aukštojo mokslo kokybės analizei, tačiau jo išskirtos sampratos leidžia plačiau suprasti ir bendrą švietimo kokybės problematiką. Neformaliojo vaikų ugdymo kontekste ypač reikšmingos dvi šio modelio sampratos. Tinkamumo paskirčiai samprata leidžia klausti, ar neformaliojo ugdymo veikla

iš tiesų atliepia tai, kam ji skirta: vaiko pažinimo, saviraiškos, ugdymosi ir socialinio dalyvavimo poreikius. Transformacijos samprata leidžia kokybę sieti su tuo, kaip ugdymas keičia vaiką – stiprina jo savarankiškumą, pasitikėjimą savimi, kūrybiškumą, socialinius gebėjimus ir santykį su mokymusi.

Šias išvalgas papildo Biestos (2009, 2010) ugdymo teorija, kurioje pabrėžiama, kad kalbant apie ugdymo kokybę svarbu aiškiai suprasti, kokios ugdymo paskirties siekiama ir kokios vertybinės nuostatos ją grindžia. Biesta (2010) ugdymo paskirtį aiškina per tris tarpusavyje susijusias dimensijas: kvalifikaciją, socializaciją ir subjektyvaciją. Kvalifikacija siejama su žinių, gebėjimų ir kompetencijų įgijimu; socializacija – su mokymusi būti su kitais, dalyvauti bendruomenėje ir perimti socialines praktikas; subjektyvacija – su asmens savarankiškumo, atsakomybės, savivokos ir gebėjimo veikti stiprėjimu. Neformaliojo vaikų ugdymo kontekste ši schema leidžia kokybę suprasti per vaiko gebėjimų plėtrą, santykį su kitais, dalyvavimą bendruomenėje ir asmeninį augimą. Taigi Harvey ir Green (1993) modelis padeda kelti klausimą, ar ugdymas yra tinkamas savo paskirčiai ir ar jis kuria transformacinį poveikį, o Biestos (2009, 2010) teorija padeda konkrečiau suprasti, kokios ugdymo paskirties šiame procese siekiama.

Platesnį ugdymo kokybės supratimą padeda pagrįsti tarptautinių organizacijų dokumentai. UNESCO (2005) ugdymo kokybę aiškina kaip daugiamatį reiškinį, apimančią besimokančiųjų ypatybes, ugdymo aplinką, turinį, procesus ir rezultatus – tai leidžia kokybę suprasti kaip tarpusavyje susijusių sąlygų, proceso, patirties ir poveikio visumą. Procesinio pobūdžio kokybės supratimą papildo Kim (2012), pabrėždamas, kad ugdymo kokybė negali būti vertinama vien rezultatų rodikliais, nes procesiniai rodikliai padeda suprasti, kas vyksta ugdymo praktikoje, ir sudaro prielaidas duomenimis grįstam sprendimų priėmimui. Chapman ir Adams (2002) atkreipia dėmesį, kad kokybė priklauso ir nuo platesnių sąlygų – ugdytojų pasirengimo, mokymo priemonių, ugdymo proceso, rezultatų ir poveikio. UNICEF (2009) vaikui draugiškos mokyklos sampratoje pabrėžia daugiamatę kokybę, kurioje dėmesys skiriamas visuminiams vaiko poreikiams, saugumui, gerovei, dalyvavimui ir aplinkos palaikymui. Ši prieiga artima neformaliojo ugdymo laukui, nes padeda kokybę sieti su vaiko savijauta, įtrauktimi ir aktyviu dalyvavimu. UNESCO Education 2030 / Incheon deklaracijoje formuluojamas siekis užtikrinti įtraukų ir lygiavertį kokybišką švietimą visiems (UNESCO, 2015), o UNESCO GEM Report įtrauktį aptaria kaip vieną esminių kokybiško švietimo klausimų (UNESCO, 2020). Neformaliojo vaikų ugdymo kontekste tai leidžia kelti klausimą, ar kokybiškos veiklos yra realiai prieinamos visiems vaikams, nepriklausomai nuo jų šeimos finansinių galimybių, gyvenamosios vietos ar specialiųjų ugdymosi poreikių.

Ugdymo kokybės sampratą papildo socialinio teisingumo perspektyva. Tikly ir Barrett (2011) kokybę sieja su prieinamumu, prasmingumu ir ugdymo galimybėmis skirtingoms socialinėms grupėms. Neformaliojo vaikų ugdymo kontekste tai leidžia klausti, ar kokybiškos veiklos realiai pasiekia visus vaikus.

Lietuvos kontekste ugdymo kokybės sampratos daugiareikšmiškumą papildo Stonkuvienės, Juškevičienės ir Šabanovo (2021) tyrimas. Autoriai pažymi, kad švietimo kokybės sąvoka dažnai vartojama švietimo politikos dokumentuose ir moksliniuose tekstuose, tačiau jos turinys priklauso nuo skirtingų ideologinių, socialinių ir politinių vertybinių nuostatų. Tyrime išryškinamos dvi kokybės supratimo kryptys: humanistinė, orientuota į visuminį vaiko ugdymą, kūrybiškumą, atsakomybę, kritinį mąstymą ir ugdymo procesą, bei ekonomistinė, siejama su efektyvumu, pasiekimais ir kiekybiškai pamatuojamais rezultatais. Tyrimo rezultatai rodo, kad Lietuvos švietimo dalyviai ugdymo kokybę dažniau sieja su humanistine ugdymo paradigma: vaiko individualių poreikių atpažinimu, personalizuotu ugdymu, mokytojo vaidmeniu, vertybėmis, bendradarbiavimu ir visuminės asmenybės ugdymu. Šios įžvalgos artimos neformaliojo vaikų ugdymo kokybės sampratai, nes šiame ugdymo lauke ypač svarbūs vaiko poreikiai, ugdytojo ir vaiko santykis, kūrybiškumas, saviraiška, emocinis saugumas ir prasminga patirtis. Straipsnyje taip pat pabrėžiama, kad humanistinis kokybės supratimas praktikoje gali išlikti labiau siekiamybe, kai ugdymo sistema stipriai remiasi administraciniais kokybės užtikrinimo mechanizmais.

Želvys, Dukynaitė, Vaitekaitis ir Jakaitienė (2020) atkreipia dėmesį, kad švietimo politikoje platūs ugdymo tikslai dažnai redukuojami į siauresnius, lengviau išmatuojamus rezultatų rodiklius. Ši įžvalga aktuali neformaliojo vaikų švietimo srityje, kur kokybę nesunku sieti su administraciniais duomenimis – dalyvaujančių mokinių skaičiumi, programų pasiūla ar finansavimu. Tokie rodikliai padeda matyti sistemos mastą ir prieinamumą, tačiau ugdymo kokybės analizei būtina įtraukti ir proceso, patirties, santykio, refleksijos bei ilgalaikio poveikio aspektus.

Neformaliojo ugdymo kontekste kokybės vertinimo klausimas tampa ypač jautrus dėl pačios šios ugdymo formos savitumo. Johnson ir Majewska (2022) neformalųjį mokymąsi apibūdina kaip hibridinę mokymosi formą, jungiančią formaliojo ir savaiminio mokymosi bruožus, ir pabrėžia, kad neformaliojo mokymosi identifikavimo bei tyrimo metodologija mokslinėje literatūroje išlieka nepakankamai išplėtotą. Ši įžvalga svarbi, nes kokybės kriterijai šioje srityje turi būti jautrūs lankstumui, savanoriškumui, dalyvio patirčiai ir konkrečiam kontekstui.

Apibendrinant galima teigti, kad ugdymo kokybė šiame darbe suprantama kaip daugiamatis, kontekstui jautrus ir vertybiškai sąlygotas reiškiny, apimantis ugdymo procesą, sąlygas, dalyvių patirtį, paskirtį ir ilgalaikį poveikį. Šios teorinės prieigos sudaro pagrindą tolesnei neformaliojo vaikų ugdymo kokybės analizei per šešias tarpusavyje susijusias dimensijas.

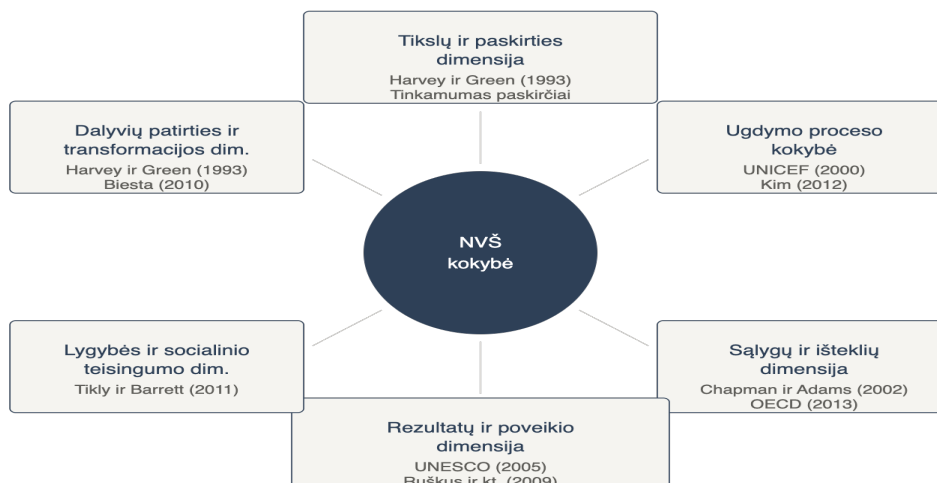
Ugdymo kokybės dimensijos: analitinė sintezė

Remiantis aptartomis ugdymo kokybės teorinėmis prieigomis ir atsižvelgiant į neformaliojo ugdymo kokybės diskursą tarptautiniame bei Lietuvos kontekste, šiame darbe ugdymo kokybė analitiškai skaidoma į šešias tarpusavyje susijusias dimensijas. Kiekviena dimensija kyla iš konkrečios teorinės prieigos, akcentuojančios skirtingą ugdymo kokybės aspektą.

Harvey ir Green (1993) tinkamumo paskirčiai samprata leidžia klausti, ar ugdymo veikla iš tiesų atliepia savo paskirtį – iš čia kyla tikslų ir paskirties dimensija. Tų pačių autorių transformacijos samprata, papildyta Biestos (2009, 2010) subjektyvacijos idėja apie asmens savarankiškumo ir atsakomybės stiprėjimą, sudaro pagrindą dalyvių patirties ir transformacijos dimensijai. UNICEF (2000) ir Kim (2012) pabrėžia, kad kokybė atsiskleidžia ne tik per rezultatus, bet ir per patį ugdymo procesą – santykius, metodus, dalyvavimą ir aplinką – iš čia kyla ugdymo proceso kokybės dimensija. Chapman ir Adams (2002) atkreipia dėmesį, kad kokybė priklauso nuo platesnių sąlygų – ugdytojų pasirengimo, mokymo priemonių, ugdymo aplinkos ir išteklių – iš čia kyla sąlygų ir išteklių dimensija. UNESCO (2005) ir Ruškus ir kt. (2009) kokybę leidžia sieti su poveikiu besimokančiajam – jo kompetencijų raida, socialiniu dalyvavimu ir ilgalaikiu augimu – iš čia kyla rezultatų ir poveikio dimensija. Tikly ir Barrett (2011) kokybę sieja su prieinamumu, įtrauktimi ir socialinio teisingumo klausimais – iš čia kyla lygybės ir socialinio teisingumo dimensija.

Šios dimensijos pateikiamos kaip analitinė sintezė – jos nekyla iš vieno teorinio modelio, o atspindi skirtingų teorinių prieigų derinio logiką. Neformaliojo ugdymo kontekste šis skaidymas ypač prasmingas, nes, kaip pabrėžia Johnson ir Majewska (2022), neformalusis mokymasis pasižymi formaliojo ir savaiminio mokymosi bruožų derme, lankstumu ir priklausomybe nuo konteksto. Dėl to jo kokybė negali būti vertinama vien tais pačiais standartizuotais instrumentais kaip formaliojo švietimo kokybė. Dimensijų sistema sudaro interpretacinį pagrindą tyrimo rezultatų diskusijai – ji leis sistemingai analizuoti, kaip ekspertų identifikuoti neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijai siejasi su teorinėje literatūroje išskirtomis dimensijomis.

1 pav. *Neformaliojo vaikų ugdymo kokybės dimensijos*



Pastaba. Sudaryta autorės, remiantis mokslinėje literatūroje plėtojamomis ugdymo kokybės prieigomis: Harvey ir Green (1993), UNESCO (2005), UNICEF (2000), Kim (2012), Chapman ir Adams (2002), Tikly ir Barrett (2011), Biesta (2010), Ruškus ir kt. (2009).

Pirmoji dimensija – tikslų ir paskirties dimensija. Harvey ir Green (1993) tinkamumo paskirčiai logika leidžia kokybę suprasti kaip ugdymo atitiktį užsibrėžtiems tikslams ir paskirčiai – tai yra, ar ugdymo veikla iš tiesų įgyvendina tai, kam buvo sukurta. Neformaliojo vaikų švietimo paskirtis Lietuvoje siejama su vaiko pažinimo, ugdymosi ir saviraiškos poreikių tenkinimu bei socialine branda (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2011.). Remiantis šia perspektyva, kyla klausimas, ar konkrečios NVŠ veiklos iš tiesų atliepia vaiko interesus ir poreikius, ar labiau atspindi teikėjo galimybes, finansavimo reikalavimus ar administracinius lūkesčius.

Antroji dimensija – ugdymo proceso kokybė. UNICEF (2000) ugdymo procesus išskiria kaip vieną centrinių kokybės ašių – kaip vaikas dalyvauja, ar aplinka yra saugi, ar jis jaučiasi išgirstas ir matomas. UNESCO (2005) pabrėžia, kad kokybė atsiskleidžia per tai, kaip organizuojamas ugdymas ir kokią patirtį vaikas įgyja. Kim (2012) primena, kad procesiniai rodikliai – santykiai, metodai, aplinka – parodo tai, ko skaičiai neatskleidžia. Europos Komisija (European Commission, 2015) akcentuoja, kad kokybiško neformaliojo ugdymo šerdis glūdi pačiame procese – kaip ugdytojas bendrauja su vaiku, kaip jį įtraukia ir ar aplinka yra įgalinanti. Šios teorinės išvalgos leidžia kelti klausimą: ar esami NVŠ stebėsenos įrankiai leidžia pamatyti, kas iš tikrųjų vyksta ugdymo procese – ar tik tai, kiek vaikų dalyvavo?

Trečioji dimensija – ugdymo sąlygos ir ištekliai. Chapman ir Adams (2002) atkreipia dėmesį, kad ugdymo kokybė priklauso nuo ugdytojo pasirengimo, priemonių, erdvės ir organizavimo. OECD (2013) nurodo ryšį tarp to, kas įdedama į sistemą, kaip procesas vyksta ir kokie gaunami rezultatai. Lietuvos NVŠ kontekste teikėjų sąlygos labai skiriasi – laisvas mokytojas ir didelė organizacija su profesionaliais pedagogais dirba visiškai skirtingomis aplinkybėmis, o NVŠ krepšelio

skirtumai tarp savivaldybių tiesiogiai lemia programų įgyvendinimo galimybes (LINEŠA, 2025). Remiantis šia dimensija, kyla klausimas: ar skirtingos sąlygos, kuriomis dirba NVŠ teikėjai, lemia ir skirtingą ugdymo kokybę – ir jei taip, kaip tai vertinama ir valdoma?

Ketvirtoji dimensija – rezultatų ir poveikio dimensija. UNESCO (2005) pabrėžia, kad kokybiškas ugdymas turi sukurti realų pokytį vaikui – ne tik perduoti žinių, bet ir prisidėti prie jo socialinės, emocinės ir asmeninės raidos. Žygaitienė ir Sinkevičienė (2015) rodo, kad tėvai neformaliojo ugdymo vertę sieja su vaiko saviraiška, kūrybiškumo ugdymu ir pasitikėjimo savimi stiprėjimu. Ruškus ir kt. (2009) pažymi, kad čia kuriamos patirtys formuoja socialinio dalyvavimo gebėjimus – tai ilgalaikis ir ne visada tiesiogiai matomas poveikis. Lietuvos NVŠ stebėsenoje dažniau fiksuojami kiekybiniai rodikliai, o kokybinis ugdymo poveikis vaikui lieka mažiau sistemingai stebimas (LINEŠA, 2025). Remiantis šia perspektyva, kyla klausimas: ar dabartiniai NVŠ vertinimo mechanizmai leidžia pamatyti, kokį realų poveikį veiklos daro vaiko asmeninei ir socialinei raidai – ar tik tai, kiek vaikų dalyvavo?

Penktoji dimensija – lygybė ir socialinis teisingumas. Tikly ir Barrett (2011) siūlo ugdymo kokybę vertinti socialinio teisingumo požiūriu – ar ugdymas yra prieinamas visiems, nepriklausomai nuo gyvenamosios vietos, šeimos finansinės padėties ar specialiųjų ugdymosi poreikių. Lietuvos kontekste NVŠ krepšelio programų aprėptis skiriasi tarp didžiųjų miestų ir mažesnių savivaldybių (LINEŠA, 2025). Specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams numatytas dvigubas krepšelis, tačiau kiekybiniai dalyvavimo rodikliai dar neatsako į klausimą, ar veiklos realiai pritaikytos jų poreikiams. Neformaliojo vaikų švietimo koncepcijoje (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministras, 2005/2012) įtvirtintas prieinamumo principas šiuo požiūriu tampa ne tik deklaratyvia nuostata, bet ir kokybės vertinimo kriterijumi. Remiantis šia perspektyva, kyla klausimas: ar NVŠ sistema užtikrina lygias galimybes visiems vaikams – ar prieinamumas ir dalyvavimas priklauso nuo to, kur vaikas gyvena ir kokios jo šeimos aplinkybės?

Šeštoji dimensija – dalyvių patirties ir transformacijos dimensija. Harvey ir Green (1993) transformacinė samprata pabrėžia, kad kokybiškas ugdymas keičia žmogų – skatina jo asmeninį augimą, savarankiškumą ir aktyvų dalyvavimą. Biesta (2010) papildo: ugdymas turi padėti vaikui tapti savarankišku ir atsakingu veikėju savo gyvenime. Neformaliajame ugdyme ši dimensija ypač reikšminga, nes vaikas ateina savo noru ir renkasi veiklą pagal savo interesus – būtent tokioje erdvėje gali įvykti prasminga transformacija. Johnson ir Majewska (2022) pabrėžia, kad neformalusis ugdymas, kaip hibridinė mokymosi forma, turi unikalų potencialą kurti tokią patirtį. Remiantis šia perspektyva, kyla klausimas: ar NVŠ veiklos iš tiesų sudaro sąlygas vaiko asmeniniam augimui ir savarankiškumo stiprėjimui – ar jos lieka tik organizuotu užimtumu be gilesnio ugdomojo poveikio?

Apibendrinant galima teigti, kad šešios aptartos dimensijos – tikslų ir paskirties, ugdymo proceso, sąlygų ir išteklių, rezultatų ir poveikio, lygybės ir socialinio teisingumo bei dalyvių patirties

ir transformacijos – sudaro analitinę sintezę, leidžiančią ugdymo kokybę suprasti kaip daugiasluksnį reiškinį. Neformaliojo vaikų ugdymo kontekste ypač svarbūs proceso, patirties, santykių ir dalyvavimo aspektai, o rezultatai dažnai pasireiškia ne kaip tiesiogiai išmatuojami pasiekimai, bet kaip ilgalaikis poveikis vaiko asmeninei ir socialinei raidai. Tokia kompleksinė kokybės dimensijų sistema sudaro interpretacinį pagrindą tyrimo rezultatų diskusijai – ji leis sistemingai analizuoti, kaip ekspertų identifikuoti neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijai siejasi su teorinėje literatūroje išskirtomis dimensijomis ir kiek empiriniai duomenys jas patvirtina, papildo ar problematizuoja.

Tyrimo metodologija

Teorinėje darbo dalyje atskleista, kad neformaliojo vaikų ugdymo kokybė yra daugiamatis ir kontekstui jautrus reiškinys, apimantis ugdymo tikslų atitikimą paskirčiai, ugdymo proceso kokybę, sąlygas ir išteklius, ugdymo poveikį vaiko asmeninei bei socialinei raidai, lygybės ir prieinamumo klausimus bei vaiko ugdymosi patirties ir transformacijos dimensiją. Taip pat parodyta, kad neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijai nėra vienareikšmiškai apibrėžti nei tarptautiniame diskurse, nei Lietuvos teisiniuose ir strateginiuose dokumentuose. Johnson ir Majewska (2022) atlikta literatūros apžvalga patvirtina, kad mokslinėje literatūroje stokojama išsamios neformaliojo mokymosi identifikavimo ir vertinimo metodologijos. Ši įžvalga svarbi šio darbo kontekste, nes leidžia pagrįsti poreikį neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijus aiškintis ne vien remiantis esamais standartizuotais modeliais, bet pasitelkiant skirtingų sričių ekspertinę analizę.

Todėl šiame tyrime siekiama empiriškai nustatyti, kokius neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijus išskiria šios srities ekspertai Vilniaus miesto kontekste. Pasirinktas Delfi metodas, kuris ne tik leidžia nuosekliai rinkti, tikslinti ir apibendrinti ekspertų nuomones, bet ir sudaro sąlygas derinti skirtingų sričių – švietimo politikos, mokslo ir ugdymo praktikos – perspektyvas, siekiant pagrįsto sutarimo sudėtingame ir nevienareikšmiškai apibrėžtame lauke. Taikant šį metodą šiame darbe siekiama išskirti ir konceptualiai pagrįsti neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijus, aktualius Vilniaus miesto kontekstui.

Delfi metodo tinkamumas neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijų tyrimui

Delfi metodas mokslinėje literatūroje apibrėžiamas kaip struktūruotas socialinio tyrimo metodas, skirtas gauti pagrįstą kolektyvinę ekspertų nuomonę apie sudėtingą, kompleksinę ar nepakankamai apibrėžtą problemą. Klasikinė šio metodo versija grindžiama keliais esminiais bruožais: keliais etapais organizuojamu procesu, dalyvių anonimiškumu, kontroliuojamu grįžtamojo ryšio ir apibendrintu grupės atsaku (Hasson et al., 2025; Landeta & Lertxundi, 2024). Tokia struktūra leidžia Delfi metodą suprasti ne kaip paprastą ekspertų apklausą, o kaip nuoseklų ekspertinės komunikacijos organizavimo būdą, padedantį nagrinėti kompleksinius klausimus ir siekti pagrįsto ekspertų sutarimo.

Vienas svarbiausių Delfi metodo privalumų yra dalyvių anonimiškumas. Literatūroje pažymima, kad anonimiškumas padeda sumažinti socialinio spaudimo, hierarchinės įtakos ir dominuojančių asmenybių poveikio riziką, kuri gali būti būdinga tiesioginėms grupinėms diskusijoms (Hasson et al., 2025). Oxley ir kt. (2025) edukacinių tyrimų kontekste pabrėžia, kad ši savybė leidžia vienodžiau išgirsti skirtingo profesinio statuso dalyvius, pavyzdžiui, pedagogus,

vadovus, administratorius ar politikos įgyvendintojus. Tai svarbu neformaliojo vaikų ugdymo kokybės tyrime, nes šios srities kokybė gali būti suprantama skirtingai priklausomai nuo ekspertų profesinės patirties, veiklos srities ir santykio su NVŠ sistema.

Kitas reikšmingas Delfi metodo bruožas yra iteratyvus, keliais etapais organizuojamas procesas. Hasson ir kt. (2025) pabrėžia, kad Delfi tyrimo tikslas yra sistemingai generuoti, gryninti ir sintetinti ekspertų nuomones. Oxley ir kt. (2025) nurodo, kad pirmasis etapas gali būti grindžiamas atviraus klausimais, kurių pagrindu vėliau formuluojami ir vertinami teiginiai. Tokia tyrimo struktūra leidžia pirmiausia surinkti pirmines ekspertų įžvalgas, vėliau jas sisteminti, tikslinti ir vertinti platesniame ekspertų atsakymų kontekste. Todėl šis metodas tinkamas tada, kai siekiama palaipsniui išgryninti kokybės kriterijus, o ne vieną kartą užfiksuoti atskiras ekspertų nuomones.

Delfi metodas vertingas ir tuo, kad leidžia derinti teorines įžvalgas su praktine ekspertų patirtimi. Green (2014) pabrėžia, kad Delfi tyrimų rezultatai turėtų būti interpretuojami siejant juos su esama mokslinių tyrimų baze ir konkrečiu edukaciniu kontekstu. Tai aktualu neformaliojo vaikų ugdymo srityje, nes kokybės kriterijai turi būti susiję su realiomis ugdymo praktikomis. Neformaliojo ugdymo veiklos skiriasi savo turiniu, tikslais, dalyvių poreikiais, ugdytojų pasirengimu ir organizavimo sąlygomis, todėl kriterijų sistema turėtų būti grindžiama mokslinėmis įžvalgomis ir ekspertų profesine patirtimi. Šiame tyrime Delfi metodas leidžia susieti abu šiuos lygmenis ir taip pagrįsčiau formuoti neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijus.

Svarbi Delfi metodo dalis yra ekspertų sutarimo vertinimas. Oxley ir kt. (2025) pažymi, kad Delfi tyrimuose konsensusas dažnai analizuojamas taikant centrinės tendencijos rodiklius, ypač medianą, o atsakymų sklaidai įvertinti gali būti naudojamas interkvartilinis intervalas. Hasson ir kt. (2025) taip pat pabrėžia, kad konsensuso lygio nustatymo būdas turi būti aiškiai apibrėžtas iš anksto, nes literatūroje nėra vieningo sutarimo, kaip tiksliai jis turėtų būti matuojamas. Tai reiškia, kad šiame tyrime būtina iš anksto pristatyti, kokiais kriterijais remiantis bus vertinamas ekspertų sutarimas dėl neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijų.

Mokslininkai pabrėžia, kad Delfi metodas tinkamas tais atvejais, kai problema yra sudėtinga, nepakankamai apibrėžta ir negali būti išspręsta vien tik taikant tikslus analitinius metodus. Green (2014), remdamasi Linstone ir Turoff tradicija, pažymi, kad Delfi metodas taikytinas tada, kai nagrinėjama problema yra plati ar kompleksinė, reikalauja skirtingą patirtį turinčių dalyvių įžvalgų, o jų heterogeniškumas yra svarbus rezultatų pagrįstumui. Ši prieiga aktuali švietimo tyrimuose, nes ugdymo reiškiniai dažnai priklauso nuo konteksto, institucinių skirtumų ir skirtingų profesinių perspektyvų. Landeta ir Lertxundi (2024) taip pat pabrėžia, kad Delfi metodo ištakos siejamos su sprendimų priėmimu neapibrėžtumo sąlygomis, kai trūksta objektyvių duomenų arba jų negalima tiesiogiai pritaikyti konkrečiai situacijai.

Šios Delfi metodo prielaidos atitinka neformaliojo vaikų ugdymo kokybės tyrimo logiką. Neformaliojo vaikų ugdymo kokybė yra kompleksinis ir kontekstui jautrus reiškinys, kurio negalima iki galo įvertinti remiantis vien iš anksto nustatytais administraciniais ar kiekybiniais rodikliais. Šioje srityje svarbu atsižvelgti į skirtingų ekspertų žinias, profesinę patirtį ir praktinį neformaliojo ugdymo proceso supratimą. Delfi metodas suteikia tam tinkamą struktūrą: jis leidžia surinkti skirtingas ekspertų pozicijas, jas tikslinti per kelis etapus ir palaipsniui išgryninti kontekstui jautrius kokybės kriterijus.

Švietimo tyrimų kontekste Delfi metodas gali būti taikomas ir praktiniams prioritetams bei rekomendacijoms formuoti. Oxley ir kt. (2025) pažymi, kad Delfi metodas edukaciniuose tyrimuose gali būti naudojamas kaip būdas išgryninti praktikų požiūrius, nustatyti prioritetus ir kurti pagrindą tolesniems sprendimams ar intervencijoms. Tai svarbu šiame tyrime, nes siekiama ne tik aptarti neformaliojo vaikų ugdymo kokybės sampratą, bet ir išgryninti kokybės kriterijus, kurie galėtų būti reikšmingi praktikoje.

Kartu literatūroje pabrėžiama, kad Delfi metodas turi ir tam tikrų ribotumų. Hasson ir kt. (2025) pažymi, kad nėra vieno visuotinai priimto Delfi metodo apibrėžimo, todėl jo taikymas skirtinguose tyrimuose gali skirtis. Diskusijų kelia etapų skaičius, grįžamojo ryšio pobūdis, skalės pasirinkimas ir konsensuso nustatymo kriterijai. Green (2014) atkreipia dėmesį, kad Delfi tyrimų rezultatai gali tapti pernelyg apibendrinti, jei ekspertų atranka, teiginių formulavimas ar duomenų interpretavimas atliekami nepakankamai nuosekliai. Todėl šio metodo taikymo kokybė priklauso nuo aiškos ekspertų atrankos, pagrįstų konsensuso kriterijų, nuoseklaus tyrimo etapų organizavimo ir rezultatų siejimo su teoriniu bei praktiniu kontekstu.

Apibendrinant galima teigti, kad Delfi metodas yra tinkamas šiam tyrimui, nes jis leidžia nagrinėti sudėtingą ir skirtingai interpretuojamą neformaliojo vaikų ugdymo kokybės reiškinį. Šis metodas sudaro sąlygas įtraukti skirtingą neformaliojo ugdymo patirtį turinčius ekspertus, surinkti jų nuomones, jas sisteminti, tikslinti ir siekti pagrįsto sutarimo dėl neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijų. Dėl šių priežasčių Delfi metodas šiame darbe pasirinktas kaip pagrindinis empirinio tyrimo metodas.

Tyrimo dizainas ir Delfi etapai

Šiame tyrime taikomas trijų etapų Delfi metodas, grindžiamas iteratyvaus grįžamojo ryšio principu. Tokia struktūra leidžia nuosekliai pereiti nuo pirminių ekspertinių įžvalgų surinkimo prie jų struktūravimo ir vėlesnio ekspertinio vertinimo, siekiant išgryninti neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijus. Duomenų rinkimo ir analizės strategija šiame tyrime grindžiama kokybinių ir kiekybinių analizės elementų derinimu: pirmajame etape renkamos atviros ekspertų įžvalgos, kurios

vėliau sisteminamos ir paverčiamos struktūruotai vertinamais teiginiais, o antrajame ir trečiajame etapuose vertinamos taikant aprašomosios statistikos rodiklius.

Pirmajame tyrimo etape buvo atlikti individualūs pusiau struktūruoti ekspertiniai interviu. Šio etapo tikslas buvo surinkti kuo platesnį ekspertinių įžvalgų apie neformaliojo vaikų ugdymo kokybę, jos sampratą, esminius kokybės požymius, ugdymo proceso ypatumus, ugdymo poveikį bei praktinį kokybės kriterijų taikymą spektrą. Visiems ekspertams buvo pateikti tie patys klausimai (žr. Priedą Nr. 1), todėl buvo užtikrintas tyrimo kryptingumas ir galimybė vėliau lyginti atsakymų turinį. Interviu vyko individualiai: dalis jų buvo organizuojami nuotoliniu būdu per „Microsoft Teams“, kita dalis – tiesioginio susitikimo metu. Vidutinė vieno interviu trukmė siekė apie 45 minutes. Visi interviu buvo įrašyti, o vėliau pažodžiui transkribuoti. Pirminės transkripcijos buvo parengtos naudojant „Microsoft Word“ transkribavimo funkciją, o vėliau autorės peržiūrėtos ir patikslintos (žr. Priedą Nr. 2). Pirmojo etapo pusiau struktūruotų interviu klausimai pateikiami 1 priede.

Tokia pirmojo etapo forma atitinka atviro pirmojo Delfi etapo logiką, kai pirminės ekspertų įžvalgos renkamos neapribojant jų iš anksto suformuluotais vertinamais teiginiais. Tai leidžia išryškinti svarbiausias temas ir sudaryti pagrindą vėlesniam jų struktūravimui (Oxley et al., 2025).

Pirmojo etapo duomenys buvo analizuojami taikant teminę analizę, remiantis refleksyvosios teminės analizės principais (Braun & Clarke, 2006, 2019, 2021). Šis analizės būdas pasirinktas todėl, kad leidžia sistemingai identifikuoti pasikartojančius prasminius vienetus, grupuoti juos į kategorijas ir išskirti platesnius prasminius modelius. Atsižvelgiant į tai, kad interviu klausimynas buvo sudarytas pagal iš anksto numatytas temines sritis, analizė nebuvo visiškai atvira visos teminės struktūros lygmeniu. Teminių sričių vidinės kategorijos, prasminiai kodai ir akcentai buvo formuojami remiantis pačių duomenų turiniu.

Pirmojo etapo duomenų analizė vyko keliais žingsniais. Pirmiausia ekspertų atsakymai buvo skaidomi į prasminius vienetus, kuriems vėliau priskirti kodai. Antruoju žingsniu tarpusavyje artimi kodai buvo grupuojami į analitines kategorijas. Trečiuoju žingsniu kategorijos buvo sisteminamos pagal platesnes tyrimo temas. Tokia analizės seka leido išgryninti pagrindines neformaliojo vaikų ugdymo kokybės temas, kategorijas ir teiginius, kurie sudarė pagrindą tolesniems tyrimo etapams (žr. Priedą Nr. 3).

Antrajame tyrimo etape, remiantis pirmojo etapo rezultatų analize, buvo suformuluoti teiginiai, pateikti struktūruotam ekspertų vertinimui. Šio etapo paskirtis – įvertinti, kiek ekspertai pritaria iš pirmojo etapo išgrynintiems neformaliojo vaikų ugdymo kokybės aspektams. Teiginiai buvo kuriami konceptualiai apibendrinant pirmojo etapo metu išgrynintas kategorijas, pasikartojančius prasminius akcentus ir ekspertų požiūrio niuansus. Jie buvo grupuojami pagal pagrindines tematinės sritis, susijusias su neformaliojo vaikų ugdymo kokybės samprata, kokybės kriterijais, ugdymo proceso kokybe, ugdymo poveikiu ir kriterijų taikymu praktikoje. Į antrąjį etapą

buvo įtraukti aspektai, kurie ekspertų atsakymuose kartojosi dažniausiai, taip pat tie, kurie išryškėjo kaip konceptualiai ar praktiškai reikšmingi, nors buvo įvardyti mažesnio ekspertų skaičiaus (žr. Priedą Nr. 4). Ekspertai šiuos teiginius vertino naudodami penkiabalę Likerto skalę.

Trečiajame etape ekspertams buvo pateikti apibendrinti antrojo etapo rezultatai ir pasiūlyta dar kartą įvertinti tuos teiginius, kurie antrajame etape nepasiekė konsensuso. Prie kiekvieno teiginio ekspertai matė savo ankstesnį vertinimą ir grupės medianą (žr. priedą Nr. 5). Šio etapo tikslas buvo sudaryti galimybę ekspertams peržiūrėti savo ankstesnę poziciją ir, atsižvelgiant į bendrus grupės rezultatus, ją palikti nepakitusia arba patikslinti. Jei ekspertas vertinimo nekeisdavo, trečiojo etapo vertinimu buvo laikomas jo antrojo etapo balas.

Antrojo ir trečiojo etapų duomenys buvo analizuojami taikant aprašomosios statistikos rodiklius. Ekspertų sutarimo lygiui vertinti buvo naudojama mediana ir interkvartilinis režis (IQR), kurie Delfi tyrimuose laikomi tinkamais centrinės tendencijos ir atsakymų sklaidos rodikliais. Mediana leido nustatyti bendrą ekspertų vertinimo kryptį, o interkvartilinis režis – įvertinti nuomonių išsiskyrimo mastą. Šiame tyrime konsensusas laikytas pasiektu tada, kai teiginio mediana buvo ne mažesnė kaip 4, o IQR neviršijo 1. Šis konsensuso kriterijus buvo pasirinktas siekiant aiškiai atskirti teiginius, dėl kurių ekspertų vertinimai buvo pakankamai aukšti ir sutelkti, nuo teiginių, kuriems būdingesnė didesnė nuomonių sklaida.

Taigi šiame tyrime duomenų rinkimo ir analizės strategija buvo grindžiama nuosekliu kokybinių ir kiekybinių analizės elementų derinimu. Pirmajame etape surinktos atviros ekspertų įžvalgos buvo sistemiškai analizuojamos ir struktūruojamos, antrajame etape jų pagrindu suformuluoti teiginiai buvo vertinami, o trečiajame – pakartotinai tikslinami, siekiant aiškiau atskirti stabilius ir diskusinius neformaliojo vaikų ugdymo kokybės aspektus.

Tyrimo dalyviai ir ekspertų atrankos pagrindimas

Tyrimo dalyvavo 14 ekspertų, atrinktų taikant tikslinę atranką. Atrenkant dalyvius buvo siekiama į tyrimą įtraukti asmenis, turinčius tiriamam klausimui reikšmingos profesinės patirties ir galinčius neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijus vertinti iš skirtingų perspektyvų.

Lentelė Nr. 2.

Tyrimo dalyvavusių ekspertų grupės sudėtis

Sritis		Patirtis, veiklos laukas	Ekspertų skaičius
Politika	ir	Švietimo politikos formavimas, koordinavimas ir įgyvendinimas nacionaliniu ir savivaldybių lygmeniu	3
Mokslas	ir	Neformaliojo ugdymo ir platesnio švietimo lauko pažinimas, analizė ir plėtra; moksliniai tyrimai	3
tyrimai			

Vadyba	Ugdymo įstaigų vadovai; metodinis darbas neformaliojo vaikų ugdymo srityje	3
Ugdymo praktika	Tiesioginė ugdomoji, metodinė ir vadybinė patirtis	5

Pastaba. Sudaryta autorės, remiantis tyrimo dalyvių charakteristikomis. Iš viso tyrime dalyvavo 14 ekspertų.

Tyrime dalyvavę ekspertai turėjo ne mažesnę kaip penkerių metų profesinę patirtį neformaliojo vaikų švietimo, jo administravimo, tyrimų, politikos formavimo ar platesnio švietimo lauko srityse. Toks atrankos kriterijus pasirinktas siekiant užtikrinti, kad ekspertų vertinimai būtų grindžiami ne paviene ar epizodine patirtimi, bet pakankamai nuosekliu profesiniu veikimu ir susiformavusia refleksija apie tiriamą reiškinį. Delfi metode pabrėžiama, kad dalyvių kompetencija ir jų ryšys su tyrimo objektu yra svarbūs tyrimo kokybei bei vėlesnio ekspertinio sutarimo pagrįstumui (Landeta & Lertxundi, 2024).

Ekspertų grupė buvo sudaryta taip, kad atspindėtų pagrindinius neformaliojo vaikų švietimo lauko lygmenis. Tyrime dalyvavo trys švietimo politikos ir administravimo atstovai, turintys patirties švietimo politikos formavimo, koordinavimo ar įgyvendinimo srityje; trys ekspertai, savo profesine veikla prisidėję prie neformaliojo ugdymo pažinimo, analizės ir plėtros; trys vadybinės patirties ekspertai – neformaliojo vaikų švietimo įstaigų vadovai arba asmenys, turintys reikšmingos organizacinės patirties šioje srityje; ir penki praktikai, turintys tiesioginės ugdomosios, metodinės bei vadybinės patirties.

Tyrimo dalyvių atranka buvo grindžiama siekiu įtraukti ekspertus, kurie turi profesinės patirties su neformaliojo vaikų švietimo kokybe susijusiose srityse ir gali reflektuoti šios srities klausimus platesniame kontekste. Delfi metodo literatūroje pabrėžiama, kad ekspertų grupės tinkamumas priklauso ne vien nuo dalyvių skaičiaus, bet pirmiausia nuo jų kompetencijos, patirties tinkamumo ir nuo to, kiek grupės sudėtis aprėpia reikšmingas tiriamo reiškinio perspektyvas (Landeta & Lertxundi, 2024). Taip pat pažymima, kad įvairios sudėties ekspertų grupė ypač tinkama tada, kai nagrinėjama daugialypė problema, kuriai suprasti nepakanka vienos profesinės grupės požiūrio (Green, 2014). Neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijų tyrime tai ypač svarbu, nes kokybės samprata gali skirtis priklausomai nuo to, ar ją vertina tyrėjas, politikos ar administravimo atstovas, įstaigos vadovas ar praktikas.

Pasirinkta 14 ekspertų imtis atitinka Delfi metodui būdingą logiką. Literatūroje nurodoma, kad Delfi tyrimuose nėra vieno universalios optimalaus ekspertų grupės dydžio, tačiau mažesnės, tikslingai sudarytos grupės gali būti tinkamos, jei dalyviai yra gerai parinkti ir turi su tyrimo objektu susijusią patirtį (Oxley et al., 2025; Hasson et al., 2025). Toks požiūris tinkamas šiam tyrimui, nes

juo siekiama ne statistinio apibendrinimo, o ekspertiškai pagrįsto požiūrių išgryninimo į neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijus.

Apibendrinant galima teigti, kad šio tyrimo ekspertų grupė suformuota remiantis Delfi tyrimui svarbiais principais: kompetencijos tinkamumu, profesinės patirties reikšmingumu ir skirtingų perspektyvų įvairove. Tokia atranka sudaro prielaidas neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijus analizuoti kompleksiskai ir grįsti juos įvairialype ekspertine patirtimi.

Tyrimo etika

Tyrimas buvo vykdomas laikantis pagrindinių mokslinių tyrimų etikos principų. Visiems tyrimo dalyviams prieš dalyvavimą buvo pateikta informacija apie tyrimo tikslą, tematiką, taikomą Delfi metodą ir numatomą tyrimo etapų eigą. Ekspertams buvo paaiškinta, kad tyrimu siekiama išgryninti neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijus, remiantis jų profesine patirtimi ir ekspertinėmis įžvalgomis. Dalyvavimas tyrime buvo savanoriškas, o prieš įsitraukdami į tyrimą ekspertai davė informuotą sutikimą dalyvauti.

Ekspertų tapatybė darbe neatskleidžiama, o visi atsakymai su koduoti nuo E1 iki E14. Toks kodavimas leidžia analizuoti ir pristatyti duomenis neidentifikuojant konkrečių ekspertų. Anonimiškumas taikytas siekiant sumažinti socialinio spaudimo ir hierarchinės įtakos riziką bei sudaryti prielaidas atviresniam ir lygiaverčiam ekspertų dalyvavimui tyrime (Hasson et al., 2025; Oxley et al., 2025).

Surinkti duomenys naudojami tik moksliniais tikslais. Interviu įrašai ir jų transkripcijos tvarkomi laikantis konfidencialumo principo, o šiame darbe pateikiami tyrimo duomenys ir ekspertų komentarai yra anonimizuoti.

Tyrimo organizavime taip pat buvo laikomasi pagarbos dalyviui principo. Pirmojo etapo interviu buvo organizuojami individualiai, derinant ekspertams patogų laiką ir jiems tinkamą dalyvavimo formą – tiesioginį susitikimą arba nuotolinį pokalbį per „Microsoft Teams“. Tokiu būdu buvo siekiama sudaryti ekspertams palankias sąlygas dalyvauti tyrime ir užtikrinti, kad jų įsitraukimas būtų grindžiamas laisvu apsisprendimu bei profesiniu suinteresuotumu.

Delfi tyrimo rezultatai

Pirmojo Delfi tyrimo rezultatai

Šioje dalyje pristatomi pirmojo Delfi tyrimo etapo rezultatai, gauti išanalizavus ekspertinius interviu. Šis etapas buvo skirtas pirminėms ekspertų įžvalgoms apie neformaliojo vaikų ugdymo kokybės sampratą, kriterijus, ugdymo proceso požymius, poveikį ir kriterijų taikymą praktikoje išryškinti. Kadangi pirmojo etapo klausimynas buvo sudarytas pagal iš anksto numatytas temas

sritis, rezultatų analizė orientuota į šių sričių turinio atskleidimą ir jų vidinių kategorijų bei prasminių akcentų išgryninimą. Šiame etape gauti rezultatai laikomi pirminiu kokybiniu pagrindu, kuriuo remiantis buvo formuluojami antrojo Delfi etapo teiginiai. Toliau kiekviena teminė sritis pristatoma analitiniu tekstu ir apibendrinama lentelėje, sisteminančioje pagrindines empirines kategorijas.

Neformaliojo vaikų ugdymo kokybės samprata

Interviu analizė atskleidė, kad neformaliojo vaikų ugdymo kokybės samprata ekspertų požiūriu yra daugialypė, kontekstuali ir neturinti vieno universalaus apibrėžimo. Ji apibrėžiama kaip kompleksinis reiškiny, apimantis ugdymo tikslus, ugdymo procesą, dalyvio patirtį ir ugdymo poveikį vaikui. Šią nuostatą aiškiai atspindi vieno eksperto teiginys, kad „vieno apibrėžimo nėra – yra per daug kintamųjų“ (E7). Tokia pozicija rodo, kad kokybės klausimas ekspertų akimis yra glaudžiai susijęs su konkrečiu ugdymo kontekstu, jo paskirtimi ir dalyvio patirtimi. Pagrindinės šios teminės srities kategorijos ir ekspertų įžvalgos sisteminamos 2 lentelėje.

Lentelė Nr. 3

I tyrimo etapo ekspertinių interviu analizės teminė sritis: Neformaliojo vaikų ugdymo kokybės samprata

Kategorija	Orientacija	Pagrindinės citatos ir ekspertai
Orientacija į vaiką	<i>Į vaiką orientuota</i>	„Ugdymo turinys kyla iš vaiko interesų“ (E8); kokybė per vaiko santykį su veikla (E3)
Kompetencijų ugdymas	<i>Į vaiką orientuota</i>	„Gyvenimui reikalingos kompetencijos“ (E2); „kompetencijos, kurias atranda“ (E6)
Prasmingumas ir motyvacija	<i>Į procesą orientuota</i>	„Kokybė matuojama per vertę“ (E3); „savarankiškas pasirinkimas“ (E5)
Procesinis pobūdis	<i>Į procesą orientuota</i>	„Ugdymas vyksta per patirtį“ (E8); „svarbus pats procesas“ (E13)
Asmeninis augimas	<i>Į poveikį orientuota</i>	„Asmenybinė augtis“ (E3); „savęs atradimas“ (E6); „sąmoninga asmenybė“ (E11)
Sistemingumas	<i>Į poveikį orientuota</i>	„Kokybė – kaip stalas ant keturių kojų“ (E12); „vieno apibrėžimo nėra – yra per daug kintamųjų“ (E7)

Pastaba. Sudaryta autorės, remiantis ekspertinių interviu analizės duomenimis.

Viena ryškiausių ekspertų atsakymuose išsiskyrusių temų buvo **orientacija į vaiką ir jo patirtį**. Ekspertai pasisako, kad kokybiškas neformalusis vaikų ugdymas pirmiausia turi būti grindžiamas vaiko poreikiais, interesais ir prasminga patirtimi. Kaip pažymėjo vienas ekspertas, „ugdymo turinys kyla iš vaiko interesų ir jo smalsumo“ (E8). Kitas ekspertas akcentavo, kad kokybė

siejama su tuo, kiek veikla yra reikšminga pačiam vaikui (E3). Šios įžvalgos leidžia teigti, kad ekspertų požiūryje kokybė pirmiausia atsiskleidžia ne per iš anksto nustatytą turinį, bet per vaiko santykį su ugdymo veikla ir joje patiriamą prasmę.

Kita svarbi kategorija – **kompetencijų ugdymas, kaip pagrindinis kokybės pagrindas**. Ekspertų atsakymuose nuosekliai kartojosi mintis, kad kokybė pirmiausia atsiskleidžia ne per perduodamą turinį, bet per tai, ką vaikas iš tikrųjų ugdosi ir geba pritaikyti gyvenime. Tai išreiškia tokie pasisakymai kaip „svarbu, kad būtų ugdomos gyvenimui reikalingos kompetencijos“ (E2) ir „kokybė yra vaiko kompetencijos, kurias jis atranda arba vysto“ (E6). Tokia samprata išryškina neformaliojo ugdymo specifiką: kokybė siejama su asmeninių, socialinių ir praktinių gebėjimų plėtojimu, o ne su vien turinio perteikimu.

Ekspertai kokybę taip pat siejo su **ugdymo prasmingumu, verte ir motyvacija**. Jų atsakymuose išryškėjo nuostata, kad neformalusis ugdymas yra kokybiškas tada, kai vaikas jį patiria kaip vertingą ir prasmingą. Tai atspindi teiginiai, jog „kokybė matuojama per vertę, kurią gauna dalyvis“ (E3), o dalyvio vidinė motyvacija suvokiama kaip svarbus kokybės rodiklis. Vienas ekspertas pažymėjo, kad „neformalus švietimas yra savarankiškas pasirinkimas“ (E5), todėl dalyvavimo savanoriškumas tampa reikšmingu kokybės dėmeniu. Šie pasisakymai leidžia teigti, kad ekspertai kokybę sieja su vaiko noru dalyvauti, jo vidiniu įsitraukimu ir veiklos prasmingumu.

Dar viena reikšminga tema buvo **procesinis ir patirtinis ugdymo pobūdis**. Ekspertų atsakymuose išryškėjo, kad neformaliojo ugdymo kokybė negali būti suprantama vien per galutinius rezultatus, nes svarbus pats ugdymo procesas ir jame kuriama patirtis. Šią mintį atskleidžia tokie pasisakymai kaip „ugdymas vyksta per patirtį“ (E8), „tai nėra tik žinių perdavimas, bet asmens augimo procesas“ (E8) ir „svarbus ne tik rezultatas, bet ir pats procesas“ (E13). Tokios ekspertų įžvalgos leidžia teigti, kad neformaliojo vaikų ugdymo kokybė suprantama kaip gyvas, patirtimi grįstas ir santykyje vykstantis procesas. Jame svarbu ne tik tai, ką vaikas pasiekia, bet ir tai, kaip jis mokosi, ką patiria ir kaip įprasmina savo veiklą.

Ekspertų atsakymuose taip pat ryškiai išsiskyrė **asmeninio augimo ir transformacinio poveikio** kategorija. Kokybė buvo siejama su vidiniais vaiko pokyčiais, savęs pažinimu, pasitikėjimo savimi stiprėjimu ir asmenybės augimu. Tai atskleidžia tokie teiginiai kaip „asmenybinė augtis“ (E3), „savęs atradimas“ (E6) ir „sąmoningos asmenybės ugdymas“ (E11). Šie pasisakymai leidžia teigti, kad ekspertai neformaliojo ugdymo kokybę suvokia kaip ilgalaikį transformacinį procesą, kurio rezultatai nėra lengvai išmatuojami, tačiau gali būti reikšmingi vaiko raidai.

Galiausiai ekspertai pažymėjo ir **kokybės daugialypiškumą bei sistemiškumą**. Jų atsakymuose atsikartojo mintis, kad kokybė priklauso ne nuo vieno atskiro veiksnio, bet nuo kelių tarpusavyje susijusių elementų dermės. Šią idėją vaizdžiai atspindi vieno eksperto metafora, kad „kokybė – kaip stalas ant keturių kojų“ (E12). Tokia metafora leidžia suprasti, kad kokybė ekspertų

akimis yra sisteminis reiškiny, kuriame svarbi skirtingų elementų pusiausvyra: ugdymo tikslai, procesas, patirtis, santykiai, poveikis ir organizacinės sąlygos.

Apibendrinant teminę sritį „**Neformaliojo vaikų ugdymo kokybės samprata**“, galima teigti, kad pirmojo tyrimo etapo analizė atskleidė neformaliojo ugdymo kokybę kaip daugialypę, į vaiką orientuotą, patirtimi grindžiamą ir transformacinį poveikį pabrėžiančią kategoriją. Ekspertų požiūriu kokybė pirmiausia siejama su vaiko patirtimi, ugdymo prasmingumu, kompetencijų ugdymu, procesiniu ugdymo pobūdžiu ir ilgalaikiu poveikiu asmens raidai. Tai rodo, kad neformaliojo ugdymo kokybės samprata ekspertų akimis yra gerokai platesnė nei vien formalūs kokybės rodikliai ar administraciniai vertinimo kriterijai.

Neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijai

Pirmojo tyrimo etapo analizė atskleidė, kad neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijai ekspertų suvokiami kaip visuma, kuri apima ugdymo procesą, dalyvio patirtį, ugdytojo veiklą ir ugdymo aplinką. Ekspertų atsakymai rodo, kad kokybės vertinimas šioje srityje susijęs ir su sunkiau pamatuojamais aspektais, tokiais kaip patirtis, santykis, motyvacija ar vidiniai pokyčiai. Dėl to kokybės kriterijai ekspertų požiūriu siejami su tuo, kas realiai vyksta ugdymo procese ir kokią vertę jis kuria vaikui. Išskirtos kokybės kriterijų empirinės kategorijos ir ekspertų įžvalgos pateikiamos 4 lentelėje.

Lentelė Nr. 4.

I tyrimo etapo ekspertinių interviu analizės teminė sritis: Neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijai

Kategorija	Orientacija	Pagrindinės citatos ir ekspertai
Ugdytojo vaidmuo	<i>Į santykį orientuota</i>	„Fasilitatorius, misija vesti procesą" (E7); „matyti, suprasti, reaguoti" (E2)
Vaiko patirtis	<i>Į santykį orientuota</i>	„Vaikas – geriausias šaltinis vertinti" (E2); „svarbiau ką vaikas gauna" (E4)
Refleksija	<i>Į santykį orientuota</i>	„Padėti apmąstyti patirtį" (E3); refleksija padeda suvokti pažangą (E11)
Motyvacija ir savanoriškumas	<i>Į procesą orientuota</i>	„Jei vaikas nori ateiti – yra kokybė" (E10); „savarankiškas pasirinkimas" (E5)
Patirtinis ugdymas	<i>Į procesą orientuota</i>	Mokymasis „darant" (E8); eksperimentavimas, lankstumas
Emocinis saugumas	<i>Į ugdymo aplinką orientuota</i>	„Kuriam saugią atmosferą" (E3); bendruomeniškumas, ryšys

Kritinė įtampa	<i>I ugdymo aplinką orientuota</i>	„Spaudimas formalizuoti" (E1); „per daug struktūros mažina kokybę" (E2)
-----------------------	------------------------------------	---

Pastaba. Sudaryta autorės, remiantis ekspertinių interviu analizės duomenimis.

Vienas ryškiausių ekspertų atsakymuose buvo **ugdytojo vaidmuo kaip centrinis kokybės veiksnys**. Ekspertai pabrėžė, kad kokybė didele dalimi priklauso nuo ugdytojo kompetencijos, gebėjimo kurti santykį, reflektuoti procesą ir sąmoningai veikti ugdymo situacijose. Ugdytojas apibūdinamas ne kaip tradicinis žinių perteikėjas, bet kaip fasilitatorius, mentorius ar palydėtojas. Tai aiškiai atsispindi tokiuose pasisakymuose kaip „ugdytojas yra fasilitatorius“ ir „jo misija – vesti procese, kad vaikas atrastų atsakymus pats“ (E7). Kitas ekspertas pabrėžė, kad ugdytojas turi gebėti „matyti, suprasti ir reaguoti“ (E2). Šie pasisakymai atskleidžia, kad ugdytojo kompetencija ekspertų akimis apima tarpasmeninę, emocinę bei refleksinę kompetenciją.

Kita svarbi kategorija buvo **vaiko patirtis kaip pagrindinis kokybės indikatorius**. Pasisakymai rodo, kad kokybė pirmiausia atsiskleidžia per tai, kaip ugdymą patiria pats vaikas. Vienas ekspertas teigė, kad „pats vaikas yra geriausias šaltinis vertinti kokybę“ (E2), o kitas pažymėjo, kad „svarbiau ne veikla, o ką vaikas gauna“ (E4). Taip pat pabrėžiama, kad vienas iš kokybės indikatorių yra vaiko noras sugrįžti į veiklą. Tai leidžia teigti, kad ekspertų atsakymuose dalyvio patirtis išryškėja kaip svarbus kokybės vertinimo šaltinis.

Reikšminga ekspertų atsakymuose išryškėjusi kategorija yra **refleksija, kaip kokybės užtikrinimo priemonė**. Interviu duomenys rodo, kad refleksija svarbi kaip ugdymo proceso dalis ir kartu kaip būdas įvertinti, kas vaikui iš veiklos iš tiesų liko. Vienas ekspertas pažymėjo, kad ugdytojas turi „padėti apmąstyti patirtį“ (E3), kitas akcentavo, kad refleksija padeda dalyviui suvokti savo pažangą (E11). Tokia pozicija rodo, kad kokybės kriterijai ekspertų akyse neapsiriboja išoriniais požymiais, bet apima ir tai, ar ugdymo procese sudaromos sąlygos sąmoningam patirties įprasminimui. Refleksija čia veikia dvejopai – kaip ugdymo (si) metodas ir kaip kokybės atpažinimo būdas.

Ekspertų atsakymuose ryškiai kartojosi ir **motyvacijos bei savanoriškumo** aspektas. Kadangi neformalusis ugdymas grindžiamas pasirinkimu, dalyvio noras dalyvauti veikloje ekspertų laikomas svarbiu kokybės požymiu. Šią mintį taikliai išreiškia teiginys: „jei vaikas nori ateiti – yra kokybė“ (E10). Svarbus ir veiklos tęstinumas, t. y. sugrįžimas į veiklą. Ekspertų požiūriu tai rodo, kad ugdymas vaikui yra prasmingas ir motyvuojantis. Tokia perspektyva sudaro prielaidas savanoriškumą ir motyvaciją vertinti kaip reikšmingus neformaliojo ugdymo kokybės aspektus..

Kitas svarbus aspektas – **patirtinis, individualizuotas ir lankstus ugdymas**. Analizė leidžia teigti, kad kokybiškas ugdymas turi būti grindžiamas patirtimi, prisitaikymu prie individualių poreikių ir metodiniu lankstumu. Vienas ekspertas akcentavo mokymąsi „darant“ (E8), kiti pabrėžė galimybę eksperimentuoti, ieškoti savų sprendimų ir reaguoti į konkrečią situaciją. Šie pasisakymai

rodo, kad kokybė ekspertų akimis siejama su gebėjimu kurti adaptyvų ugdymo procesą, kuris ne mechaniškai vykdomas, bet jautriai reaguoja į vaiko poreikius, interesus ir ugdymosi tempą.

Ekspertai taip pat išskyrė **emocinio saugumo ir santykių kokybės** svarbą. Ugdymo aplinka jų požiūriu yra kokybiška tuomet, kai joje kuriamas pasitikėjimas, pagarba, priėmimas ir bendruomeniškumas. Vienas ekspertas pabrėžė, kad ugdytojas „kuria saugią atmosferą“ (E3), o kiti akcentavo bendradarbiavimo, ryšio su vaiku ir bendruomeniškumo svarbą. Tai leidžia daryti prielaidą, kad emocinis saugumas ekspertų vertinimu nėra foninė sąlyga, tai vienas iš esminių kokybės kriterijų, nuo kurio priklauso vaiko įsitraukimas, saviraiška ir ugdymosi patirtis.

Svarbi šios teminės srities dalis yra ir kritinė refleksija apie nepakankamai vertinamus kokybės aspektus. Ekspertų atsakymai rodo, kad dabartinėse neformaliojo ugdymo vertinimo praktikose ne visada pakankamai matomi tie aspektai, kurie jiems atrodo svarbūs. Vienas ekspertas pažymėjo, kad „yra spaudimas formalizuoti neformalųjį ugdymą“ (E1), o kitas pabrėžė, jog „per daug struktūruota programa gali mažinti kokybę“ (E2). Taip pat pastebima, kad „mes dažniausiai operuojame skaičiais“ (E3), o patirties, refleksijos ar vidinės motyvacijos aspektai lieka mažiau matomi. Ekspertų įžvalgos rodo įtampą tarp formalizuotų vertinimo sistemų ir pačios neformaliojo ugdymo esmės, kuri remiasi procesiškumu, prasmingumu ir subjektyvia dalyvio patirtimi.

Apibendrinant teminę sritį **„Neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijai“** galima teigti, kad pirmojo tyrimo etapo analizė atskleidė neformaliojo ugdymo kokybės kriterijus kaip daugialypę sistemą, kurioje svarbiausiomis kategorijomis tampa ugdytojo vaidmuo ir kompetencija, vaiko patirtis, refleksija, motyvacija ir savanoriškumas, patirtinis ir individualizuotas ugdymas, taip pat emocinis saugumas ir santykių kokybė. Ekspertų požiūriu kokybės kriterijai turi būti siejami su tuo, kas ugdymo procese iš tiesų kuria vertę vaikui ir sudaro sąlygas jo augimui. Tai rodo, kad neformaliojo ugdymo kokybės kriterijų samprata ekspertų akimis yra gerokai platesnė nei administracinė ar vien kiekybiniais rodikliais grindžiama vertinimo logika.

Neformaliojo vaikų ugdymo proceso kokybė

Pirmojo etapo analizė parodė, kad ugdymo proceso kokybė ekspertų buvo aptariama plačiausiai ir detaliausiai. Ugdymo proceso kokybė ekspertų požiūriu išryškėjo kaip viena centrinių neformaliojo vaikų ugdymo kokybės temų (žr. lentelę nr.5).

Lentelė Nr. 5.

I tyrimo etapo ekspertinių interviu analizės teminė sritis: Neformaliojo vaikų ugdymo proceso kokybė

Kategorija	Orientacija	Pagrindinės citatos ir ekspertai
Refleksija ir įsisąmoninimas	<i>I vaiką ir santykį orientuota</i>	„Refleksija yra švietimo motina“ (E4); „vaikas turi gebėti įvardyti, ką patyrė“ (E2)

Aktyvus dalyvavimas ir bendrakūra	<i>Į vaiką ir santykį orientuota</i>	„Vaikai – atradėjai, kūrėjai" (E4); „įsitraukimas prasideda nuo planavimo" (E13)
Santykiai ir ryšys	<i>Į vaiką ir santykį orientuota</i>	„Ryšys su vaiku – tada galim daug padaryti" (E5); „žmogiškas santykis" (E9)
Emocinis saugumas	<i>Į procesą orientuota</i>	„Klaidos nėra baudžiamos" (E3); „saugi aplinka" (E1, E2, E8)
Patirtinis mokymasis	<i>Į procesą orientuota</i>	„Mokymasis iš patirties" (E1); „ne mechaniniu išmokimu" (E11)
Ugdytojo vaidmuo procese	<i>Į procesą orientuota</i>	„Fasilitatorius, kontekstų kūrėjas" (E4); „reaguoti į tai, kas vyksta" (E11)
Lankstumas ir prisitaikymas	<i>Į procesą orientuota</i>	„Procesas suplanuotas, bet lankstus" (E11); „jei neveikia – keisk" (E13)
Procesiškumas ir tęstinumas	<i>Į procesą orientuota</i>	„Procesas ne mažiau svarbus nei rezultatas" (E1); „svarbus tęstinumas" (E14)
Kritiniai aspektai	<i>Į sistemos kritiką orientuota</i>	„Per struktūruota kaip pamokos" (E4); „nepastebim nedrąsių vaikų" (E12)

Pastaba. Sudaryta autorės, remiantis ekspertinių interviu analizės duomenimis.

Ryškiausia ir dažniausiai kartota proceso kokybės kategorija buvo **refleksija ir mokymosi įsisąmoninimas**. Ekspertai refleksiją apibūdino kaip esminę kokybiško ugdymo proceso dalį, leidžiančią vaikui įsisąmoninti patirtį, suvokti savo pažangą ir atrasti mokymosi prasmę. Tai aiškiai atsispindi pasisakymuose: „po patirties eina refleksija“ (E1), „refleksija yra labai svarbus momentas“ (E2), „refleksija yra švietimo motina“ (E4). Ekspertai pabrėžė, kad neužtenka vien veikti ar patirti – svarbu padėti vaikui suprasti, ką jis išgyveno ir ką iš to pasiėmė. Šią mintį stiprina tokie teiginiai kaip „vaikas turi gebėti įvardyti, ką patyrė“ (E2), „per klausimus vaikas supranta, ką patyrė, ką jautė“ (E13) ir „svarbu, kad matytčiau savo ūgtį“ (E3). Tai leidžia teigti, kad ekspertai proceso kokybę glaudžiai sieja su ugdymo gebėjimu paversti veiklą sąmoningu mokymusi.

Antra itin ryški kategorija – **aktyvus dalyvavimas ir bendrakūra**. Ekspertų požiūriu kokybiškas ugdymas nevyksta tada, kai vaikas yra pasyvus veiklos gavėjas. Priešingai, jis turi būti aktyvus proceso dalyvis, galintis veikti, rinktis, siūlyti, kurti ir prisidėti prie ugdymo eigos. Tai atskleidžia tokie pasisakymai kaip „pilnavertiškai įsitrauki į veiklą“ (E3), „vaikai – atradėjai, kūrėjai, bendradarbiautojai“ (E4), „kai vaikai patys kuria procesą – motyvacija didesnė“ (E5). Ypač svarbi čia bendrakūros idėja: „vaikas gali susikonstruoti savo veiklą“ (E3), „įsitraukimas prasideda nuo to, kad vaikas pats dalyvauja planavime“ (E13), „kai jis pasako, ko nori išmokti, kaip nori mokytis – jis

jau tampa proceso dalimi“ (E13). Šie pasisakymai rodo, kad ekspertai kokybišką ugdymo procesą suvokia kaip bendrai kuriamą ugdymosi aplinką.

Ekspertų atsakymuose kartojosi **santykių bei ryšio** svarba. Neformaliajame vaikų ugdyme, jų požiūriu, svarbus ryšys tarp ugdytojo ir vaiko, tarpusavio pasitikėjimas, pagarba ir galimybė būti matomam. Šią poziciją atspindi tokie pasisakymai kaip „jeigu aš atrandu ryšį su vaiku, jis manimi pasitiki – tada mes galim daug padaryti“ (E5), „kada yra pasitikėjimas tarp mokytojo ir vaiko“ (E6), „svarbus žmogiškas santykis“ (E9). Ekspertai akcentuoja, kad vaiko dalyvavimas veikloje siejamas ir su jo jausena būti svarbiu grupės nariu: „vaikas turi jaustis grupės dalimi“ (E2), „vaikas turi jaustis laukiamas“ (E3), „svarbus emocinis ryšys“ (E14). Tai leidžia daryti išvadą, kad santykių kokybė ekspertų požiūriu yra vienas iš kertinių neformaliojo ugdymo proceso požymių.

Su santykių kokybe glaudžiai susijusi ir **emocinio saugumo bei priėmimo** kategorija. Ekspertai pabrėžė, kad kokybiškas ugdymo procesas negali vykti ten, kur vaikas nejaučia saugumo, pasitikėjimo ar priėmimo. Tai atsiskleidžia tokiuose teiginiuose kaip „mokymasis vyksta saugioje aplinkoje“ (E1), „vaikas turi jaustis saugus“ (E2), „svarbi saugi aplinka“ (E8), „svarbus saugumas“ (E14). Saugumas čia suprantamas ne kaip fizinė, bet pirmiausia kaip psichologinė ir emocinė sąlyga. Vaikas turi turėti teisę klysti, atsiskleisti, būti išgirstas ir nejauti nuolatinio vertinimo spaudimo. Tai rodo ir tokie pasisakymai kaip „klaidos nėra baudžiamos“ (E3), „turi būti galimybė klysti“ (E13), „svarbu pašalinti stabdžius“ (E14). Tokiu būdu emocinis saugumas ekspertų požiūriu yra reikšminga ir būtina kokybiško ugdymosi sąlyga.

Dar vienas aiškiai išsiskyręs aspektas, tai **patirtinis mokymasis**. Ekspertai neformaliojo vaikų ugdymo procesą suvokia kaip mokymąsi per veiklą, bandymą, žaidimą, realias situacijas ir jų apmąstymą. Šį požiūrį atspindi tokie pasisakymai kaip „mokymasis iš patirties“ (E1), „ugdymas vyksta per patirtį ir veikimą“ (E4), „mokomasi iš patirties, ne mechaniniu išmokimu“ (E11), „svarbus praktinis išbandymas“ (E13). Pasisakymai rodo, kad kokybiškas procesas ekspertų akimis neapsiriboja informacijos perdavimu. Jis siejamas su galimybe mokytis veikiant, eksperimentuojant ir per asmeninį išgyvenimą ir patirtį.

Proceso kokybės analizėje reikšminga vieta tenka ir **ugdytojo vaidmeniui bei kompetencijai procese**. Ekspertai ugdytoją apibūdina ne kaip tradicinį dėstytoją, bet kaip fasilitatorių, palydėtoją, mentorių ir jautrų proceso vedėją. Tai išreiškia tokie pasisakymai kaip „mokytojas turėtų būti fasilitatorius, palydėtojas, kontekstų kūrėjas“ (E4), „ugdytojas veda procesą, o ne dėsto“ (E7), „pedagogas turi reaguoti į tai, kas vyksta“ (E11). Šie teiginiai rodo, kad ugdytojo profesionalumas neformaliojo ugdymo procese pirmiausia reiškiasi per jautrumą situacijai, santykiui, refleksijai ir gebėjimui palaikyti mokymąsi, o ne vien kontroliuoti turinį.

Ekspertų atsakymuose taip pat išryškėjo **lankstumo ir prisitaikymo** kategorija. Kokybiškas neformaliojo ugdymo procesas, jų požiūriu, negali būti pernelyg griežtas, iki galo uždaras ar

mechaniškai vykdomas. Jis turi būti jautrus situacijai, vaikų poreikiams ir pačiam ugdymo procesui, kuris ne visada yra nuspėjamas. Tai iliustruoja tokie pasisakymai kaip „metodas nebūtinai griežtai struktūruotas, bet prisitaikantis prie situacijos“ (E6), „procesas turi būti suplanuotas, bet kartu lankstus“ (E11), „kartais viskas sugriūna ir turi prisitaikyti“ (E12), „jei kažkas neveikia, procesą galima keisti“ (E13). Tokios išvalgos rodo, kad proceso kokybė ekspertų požiūriu neatsiejama nuo pedagogo gebėjimo veikti dinamiškoje, kintančioje aplinkoje.

Kita reikšminga šios teminės srities kategorija buvo **procesiškumas, tęstinumas ir proceso prioritetas rezultato atžvilgiu**. Ekspertai nuosekliai akcentavo, kad ugdymo procese svarbu ne vien momentinis rezultatas, bet pats procesas, jo tęstinumas ir nuoseklumas. Tai atsispindi pasisakymuose: „procesas yra ne mažiau svarbus nei rezultatas“ (E1), „kokybė atsiskleidžia per ilgalaikį procesą“ (E4), „svarbus tęstinumas“ (E14). Tokie teiginiai rodo, kad ekspertai neformaliojo ugdymo proceso kokybę sieja su ilgalaikę ugdomąją verte, kuri ne visada iš karto pamatuojama, bet kaupiasi per nuoseklų dalyvavimą, santykį ir patirtį.

Proceso kokybės analizėje išryškėjo ir **kritiniai aspektai**, susiję su pernelyg dideliu struktūravimu, nepakankamu lankstumu ir nelygia įtrauktimi. Ekspertai pabrėžė, kad praktikoje neformaliojo ugdymo procesas kartais pernelyg formalizuojamas ir pradeda panašėti į formaliojo ugdymo logiką. Tai atskleidžia tokie pasisakymai kaip „mokykla dažnai to nesuteikia – ji per struktūruota“ (E4), „net savivaldybės įstaigose veiklos vyksta kaip pamokos“ (E4), „per daug struktūruota programa gali mažinti kokybę“ (E2). Kartu ekspertai atkreipė dėmesį, kad ne visi vaikai vienodai matomi ir išgirsti: „nepastebim nedrąsių vaikų“ (E12), „individualūs vaikų poreikiai ne visada pakankamai atliepiami“ (E13). Ekspertai akcentuoja, kad vaiko dalyvavimas veikloje siejamas ir su jo jausena būti svarbiu grupės nariu. Šios išvalgos rodo, kad kokybiškas procesas reikalauja ne tik bendrų ugdymo principų, bet ir nuolatinio jautrumo skirtingų vaikų patirtims bei poreikiams.

Apibendrinant teminės srities „**Neformaliojo vaikų ugdymo proceso kokybė**“ analizę, galima teigti, kad ugdymo proceso kokybė atsiskleidė kaip centrinė neformaliojo ugdymo kokybės dimensija. Ekspertų požiūriu kokybiškas procesas grindžiamas refleksija, aktyviu dalyvavimu ir bendrakūra, pasitikėjimu grįstais santykiais, emociniu saugumu, patirtiniu mokymusi, ugdytojo fasilituojančiu vaidmeniu, lankstumu ir tęstinumu. Kartu ekspertų atsakymai rodo, kad proceso kokybė negali būti suprantama kaip statiška ar universali struktūra – ji formuojasi jautrioje pusiausvyroje tarp lankstumo ir struktūros, tarp bendrumo ir individualizavimo, tarp ugdymo logikos ir institucinių ribų.

Neformaliojo vaikų ugdymo poveikis

Šios teminės srities analizė parodė, kad neformaliojo ugdymo poveikį ekspertai suvokia kaip ilgalaikį, daugiasluoksnį ir neapsiribojantį vien tiesioginiais ugdymo rezultatais. Kokybiškas

neformalusis ugdymas ekspertų akimis vertinamas pagal tai, kas lieka vaikui po dalyvavimo ugdymo procese, kaip keičiasi jo santykis su savimi, kitais ir mokymusi. Ugdymo poveikio kategorijos ir ekspertų įžvalgos sisteminamos 6 lentelėje.

Lentelė Nr 6.

I tyrimo etapo ekspertinių interviu analizės teminė sritis: Neformaliojo vaikų ugdymo poveikis

Kategorija	Orientacija	Pagrindinės citatos ir ekspertai
Asmeninis augimas	<i>I individualų augimą orientuota</i>	„Asmenybės sustiprėjimas" (E3); „jam atsiranda jausmas 'aš galiu'" (E5)
Kompetencijų ugdymas	<i>I individualų augimą orientuota</i>	„Asmeninis, socialinis ir dalykinis augimas" (E1); „svarbiausia kompetencijos" (E5)
Socialinis augimas	<i>I individualų augimą orientuota</i>	„Mokosi spręsti konfliktus" (E2); „supranta, kad yra bendruomenės dalis" (E13)
Savęs pažinimas	<i>I ilgalaikį poveikį orientuota</i>	„Auga sąmoningumas" (E1); „atranda savo stipriąsias puses" (E13)
Santykis su mokymusi	<i>I ilgalaikį poveikį orientuota</i>	„Mokymasis su džiaugsmu, ne stresu" (E8); „išmoksta mokytis pats" (E14)
Savarankiškumas ir autonomija	<i>I ilgalaikį poveikį orientuota</i>	„Patapau savarankiškesnis" (E3); „ieško sprendimo, ne iškart prašo pagalbos" (E14)
Ilgalaikis poveikis	<i>I ilgalaikį poveikį orientuota</i>	„Svarbiausia tai, kas lieka žmogui" (E3); „persikelia į mokyklą, studijas, darbą" (E13)
Socialinis ir pilietinis poveikis	<i>I ilgalaikį poveikį orientuota</i>	„Atsiranda pilietiškumas, demokratijos kokybė" (E6); „socialinių rizikų mažinimas" (E7)
Vertinimo ribotumas	<i>I sistemos kritiką orientuota</i>	„Ne sportinis rezultatas – gyvybiškai svarbus įgūdis" (E5); „jei pritaiko – pokytiš įvyko" (E11)

Pastaba. Sudaryta autorės, remiantis ekspertinių interviu analizės duomenimis.

Viena ryškiausių poveikio kategorijų buvo **asmeninis augimas ir vidiniai pokyčiai**. Ekspertai pabrėžė, kad kokybiškas neformalusis ugdymas stiprina asmenybę, didina pasitikėjimą savimi, drąsą, atkaklumą ir vidinį stabilumą. Šią poziciją atspindi tokie pasisakymai kaip „tai yra asmenybės sustiprėjimas“ (E3), „jam atsiranda jausmas, kad ‘aš galiu’“ (E5), „padidėjęs pasitikėjimas

savimi – vienas kertinių poveikių“ (E8). Ekspertai pažymėjo, kad ugdymo poveikis čia suprantamas kaip vidinis pokytis, kuris nebūtinai iš karto matomas išoriškai, tačiau ilginiui atsiskleidžia vaiko elgsenoje, sprendimuose ir santykiuose su savimi. Tai rodo ir tokie teiginiai kaip „vaikai ateina nedrąsūs, po kelių metų tampa savarankiški, moka planuoti, jaučiasi užtikrinti“ (E4) bei „kai mažėja baimė nežinomybei“ (E14).

Kita svarbi kategorija buvo **kompetencijų ugdymas plačiąja prasme**. Ekspertai akcentavo, kad neformaliojo ugdymo poveikis atsiskleidžia per įvairių kompetencijų plėtrą – nuo kritinio mąstymo, kūrybiškumo ir problemų sprendimo iki bendravimo, komandinio darbo ar gebėjimo mokytis. Tai išreiškia tokie pasisakymai kaip „tai yra asmeninis, socialinis ir dalykinis augimas“ (E1), „svarbiausia yra kompetencijos, o ne tema“ (E5), „bendravimas, bendradarbiavimas, mokėjimas mokytis“ (E6). Šie teiginiai leidžia daryti išvadą, kad poveikis ekspertų požiūriu nėra siejamas su siauru veiklos rezultatu, jis suprantamas kaip plati vaiko gebėjimų plėtra, turinti vertę įvairiose gyvenimo situacijose.

Ekspertų interviu analizė parodė **socialinio augimo bei santykių** svarbą. Neformalusis vaikų ugdymas, jų požiūriu, stiprina bendravimo, bendradarbiavimo, pagarbos, pagalbos kitam ir buvimo bendruomenėje gebėjimus. Šią mintį atskleidžia tokie pasisakymai kaip „ugdomas bendradarbiavimas“ (E1), „mokosi spręsti konfliktus“ (E2), „bendrauti, bendradarbiauti, mokėti būti tarp žmonių“ (E6), „supranta, kad yra bendruomenės dalis“ (E13). Tai rodo, kad ekspertai ugdymo poveikį sieja su individualiu vaiko augimu, gebėjimu kurti santykius, veikti grupėje ir jaustis bendruomenės dalimi.

Kita reikšminga poveikio kategorija – **savęs pažinimas ir sąmoningumo augimas**. Ekspertai pabrėžė, kad neformalusis ugdymas padeda vaikui geriau suprasti save, savo stipriąsias puses, pomėgius ir galimybes. Tai atspindi tokie pasisakymai kaip „auga sąmoningumas“ (E1), „pažįsta save ir savo galimybes“ (E2), „vaikas turi suprasti, kur jis ‘įkrenta’, kas jam patinka, kur jis jaučiasi savimi“ (E4), „atranda savo stipriąsias puses“ (E13). Šios įžvalgos leidžia teigti, kad ugdymo poveikis ekspertų požiūriu apima ne tik išorinių gebėjimų plėtrą, bet ir vaiko vidinį orientavimąsi, savivoką bei tapatumo stiprėjimą.

Ekspertai taip pat išskyrė **teigiamo santykio su mokymusi** reikšmingumą. Kokybiškas neformalusis ugdymas, jų nuomone, keičia tai, kaip vaikas suvokia mokymąsi: jis ima sieti jį ne su prievarta ar stresu, bet su prasme, malonumu, smalsumu ir galimybe augti. Tai atsiskleidžia tokiuose teiginiuose kaip „vaikas pradeda sieti mokymąsi su džiaugsmu, o ne stresu“ (E8), „ugdymas ruošia žmogų gyvenimui“ (E11), „kai vaikas išmoka mokytis pats“ (E14). Tokia perspektyva rodo, kad neformaliojo ugdymo poveikis ekspertų akimis gali būti labai svarbus formuojant ilgalaikę mokymosi motyvaciją ir palankesnę santykį su pačiu mokymosi procesu.

Reikšminga ekspertų atsakymuose buvo ir **savarankiškumo bei autonomijos** kategorija. Ekspertai pabrėžė, kad neformaliojo ugdymo poveikis pasireiškia vaiko gebėjimu veikti savarankiškai, priimti sprendimus, planuoti, ieškoti sprendimų ir mažiau priklausyti nuo išorinės kontrolės. Tai aiškiai matyti iš tokių pasisakymų kaip „patapau savarankiškesnis“ (E3), „svarbu, kad jie mokėtų pasirūpinti savimi“ (E12), „kai ne iškart prašo pagalbos, o ieško sprendimo“ (E14). Šie teiginiai rodo, kad ekspertai poveikį sieja su aktyvaus, save valdančio ir atsakomybę prisiimančio žmogaus ugdymu.

Kita svarbi dalis – **ilgalaikis ir į gyvenimą persikeliantis poveikis**. Ekspertų požiūriu svarbus kokybiško ugdymo poveikio požymimis yra tai, kad jis neišsisemia veiklos momentu, bet persikelia į kitas gyvenimo sritis. Ši nuostata atsispindi tokiuose pasisakymuose kaip „svarbiausia tai, kas lieka žmogui“ (E3), „jeigu gali pritaikyti – vadinasi, pokytis įvyko“ (E11), „ir tai persikelia į mokyklą, studijas, darbą“ (E13). Tokie teiginiai leidžia daryti išvadą, kad ekspertai poveikį mato kaip tvarų ir ilgalaikį, susijusį su gebėjimų, nuostatų ir patirčių perkėlimu į platesnį gyvenimo kontekstą.

Nors rečiau, tačiau ekspertų atsakymuose pasirodė ir **socialinio bei pilietinio poveikio** tema. Dalis ekspertų pabrėžė, kad neformalusis ugdymas gali ugdyti pilietiškumą, aktyvų dalyvavimą bendruomenėje, demokratinę laikyseną ir net prisidėti prie socialinių rizikų mažinimo. Tai atspindi tokie pasisakymai kaip „iš čia atsiranda pilietiškumas, demokratijos kokybė, aktyvus dalyvavimas“ (E6), „ugdymas padeda išvengti socialinių rizikų“ (E7), „investicija į švietimą – investicija į valstybės ateitį“ (E7). Šie pasisakymai rodo, kad dalis ekspertų neformaliojo ugdymo poveikį mato platesniu visuomeniniu lygmeniu.

Neformaliojo vaikų ugdymo poveikio temoje išsiskyrė ir **kritinė refleksija apie poveikio matavimo ribotumą**. Ekspertai ne kartą pabrėžė, kad ugdymo poveikis dažnai nesutampa su tradiciniais vertinimo būdais, nes svarbiausi pokyčiai yra vidiniai, ilgalaikiai ir ne visada iš karto matomi. Tai rodo tokios įžvalgos kaip „svarbiausia tai, kas lieka žmogui“ (E3), „tai nėra sportinis rezultatas – tai gyvybiškai svarbus įgūdis“ (E5), „jeigu gali pritaikyti – vadinasi, pokytis įvyko“ (E11). Tokia ekspertų laikysena leidžia teigti, kad jie kritiškai vertina siaurą rezultatų sampratą ir pabrėžia būtinybę matyti ilgalaikį, sunkiau pamatuojamą ugdymo poveikį.

Apibendrinant „**Neformaliojo vaikų ugdymo poveikis**“ galima teigti, kad pirmojo tyrimo etapo analizė atskleidė poveikį kaip ilgalaikį, daugiasluoksnį ir neapsiribojantį vien tiesioginiais ugdymo rezultatais. Ekspertų požiūriu kokybiškas neformalusis ugdymas daro poveikį asmeniniam augimui, kompetencijų plėtrai, socialiniams santykiams, savęs pažinimui, santykiui su mokymusi, savarankiškumui ir pilietiškumui. Šie rezultatai rodo, kad ekspertų požiūriu ugdymo poveikis atsiskleidžia per ilgalaikius vaiko asmeninės ir socialinės raidos pokyčius, kuriuos sunku tiksliai įvertinti tradiciniais matavimo būdais.

Kokybės kriterijų taikymas praktikoje

Pirmojo tyrimo etapo analizė atskleidė, kad ekspertai apibrėždami neformaliojo ugdymo kokybės kriterijus daug dėmesio skiria klausimui, kaip šie kriterijai turėtų būti taikomi praktikoje. Ekspertų atsakymai rodo, kad kriterijų vertė siejama ne su jų formaliu egzistavimu, bet su tuo, ar jie yra aiškūs, lankstūs, praktiškai pritaikomi ir padedantys organizacijoms bei ugdytojams reflektuoti ir gerinti veiklą. Kitaip tariant, kriterijų taikymas ekspertų akimis suvokiamas kaip kokybės palaikymo ir tobulinimo priemonė (žr. lentelė Nr.7)

Lentelė Nr. 7

I tyrimo etapo ekspertinių interviu analizės teminė sritis: Kokybės kriterijų taikymas praktikoje

Kategorija	Orientacija	Pagrindinės citatos ir ekspertai
Kontekstualumas ir lankstumas	<i>I kriterijų kokybę orientuota</i>	„Kriterijai turi atitikti kontekstą“ (E1); „organizacijos yra skirtingos“ (E13)
Paprastumas ir aiškumas	<i>I kriterijų kokybę orientuota</i>	„Kriterijai neturi būti perkomplikuoti“ (E2); „aiškūs ir paprasti“ (E8)
Praktiškumas ir taikomumas	<i>I kriterijų kokybę orientuota</i>	„Ne deklaratyvūs, o veikiantys“ (E13); „reikia įsivertinimo įrankių“ (E10)
Orientacija į vertę ir augimą	<i>I taikymo praktiką orientuota</i>	„Svarbiausia – tai, kas vertinga vaikui“ (E3); „vertinimas turi būti kokybinis“ (E14)
Kompetencijomis grįsti kriterijai	<i>I taikymo praktiką orientuota</i>	„Reikėtų remtis kompetencijomis“ (E6); „aiškiai suprasti, ką ugdu“ (E2)
Vidinė refleksija ir įsivertinimas	<i>I taikymo praktiką orientuota</i>	„Svarbus įsivertinimas“ (E1); „kad kiekvienas galėtų įsivertinti“ (E13)
Kritinė įtampa	<i>I sistemos kritiką orientuota</i>	„Popieriai ir varnelės manęs nedomina“ (E12); „dabar visi kalba savais žodžiais“ (E11)

Pastaba. Sudaryta autorės, remiantis ekspertinių interviu analizės duomenimis.

Viena ryškiausių temų ekspertų atsakymuose buvo **kontekstualumas ir lankstumas**. Ekspertai pabrėžė, kad kokybės vertinimo sistema negali būti visiškai universali ar mechaniškai vienoda visoms organizacijoms, nes neformaliojo ugdymo veiklos vyksta skirtinguose kontekstuose, su skirtingais dalyviais, tikslais ir organizacinėmis sąlygomis. Šią nuostatą atspindi tokie pasisakymai kaip „kriterijai turi atitikti kontekstą“ (E1) ir „organizacijos yra skirtingos“ (E13). Dalis ekspertų pažymėjo, kad institucijos turėtų turėti galimybę pačios apsibrėžti savo kokybės kriterijų taikymo logiką. Tai atskleidžia tokie teiginiai kaip „kiekvienas sau nusistato kriterijus“ (E12) ir mintis, kad organizacijos turėtų pačios apsibrėžti savo kriterijus (E9). Šie pasisakymai rodo, kad ekspertai

kokybės kriterijų taikymą sieja su pusiausvyra tarp bendrų orientyrų ir galimybės juos kontekstualiai pritaikyti.

Su tuo glaudžiai susijusi ir **paprastumo bei aiškumo** kategorija. Ekspertai ne kartą akcentavo, kad kriterijai neturi būti pernelyg sudėtingi, abstraktūs ar pertekliniai, nes tokiu atveju jie prarastų praktinę vertę. Tai išreiškia tokie pasisakymai kaip „kriterijai neturi būti perkomplikuoti“ (E2), „turi būti aiškūs ir praktiški“ (E2), „kriterijai turi būti aiškūs ir suprantami“ (E3), „kriterijai turi būti aiškūs ir paprasti“ (E8). Ekspertų požiūriu aiškumas reiškia ne tik lingvistinį suprantamumą, bet ir gebėjimą tiksliai atpažinti, kaip kriterijai pasimato realioje veikloje. Kitaip tariant, kriterijai turi būti pakankamai konkretūs, kad juos būtų galima taikyti ne vien dokumentuose, bet ir kasdieniame ugdymo procese.

Ekspertų atsakymuose ryškiai matoma ir **praktiškumo bei taikomumo** tema. Jie pabrėžė, kad kriterijai turi būti ne tik conceptualiai pagrįsti, bet ir realiai naudojami ugdytojų bei organizacijų darbe. Šią poziciją atspindi tokie pasisakymai kaip „kriterijai turi būti pritaikomi praktikoje“ (E3), „kriterijai turi būti susiję su realiu mokytojų darbu“ (E14), „ne deklaratyvūs, o veikiantys“ (E13). Ekspertai taip pat akcentavo, kad kriterijai turėtų būti naudingi savirefleksijai ir veiklos įsivertinimui. Tai rodo tokios įžvalgos kaip „svarbus įsivertinimas“ (E1), „reikia įsivertinimo įrankių“ (E10), „kad kiekvienas galėtų įsivertinti“ (E13). Tokie pasisakymai leidžia teigti, kad kriterijų taikymas ekspertų požiūriu turi būti orientuotas į vidinį kokybės tobulinimą.

Dar viena reikšminga tema buvo **orientacija į vertę, augimą ir kokybinio vertinimo logiką**. Ekspertų pasisakymai rodo, kad svarbu vertinti tai, kas ugdymo procese yra iš tikrųjų reikšminga vaikui ir kas padeda jam augti. Tai atspindi tokie pasisakymai kaip „svarbiausia – tai, kas vertinga vaikui“ (E3), „kriterijai turi padėti augti“ (E8), „svarbiausia – kad padėtų tobulėti, o ne tik tikrinti“ (E13). Ši tema glaudžiai siejasi ir su kritine ekspertų laikysena kiekybinio vertinimo atžvilgiu. Jie pažymi, kad neformaliojo ugdymo kokybės negalima adekvačiai vertinti vien kiekybiniais rodikliais: „mes neturėtume matuoti neformaliojo švietimo kiekybiniais aspektais“ (E7), „vertinimas turi būti kokybinis“ (E1; E14). Tokie pasisakymai leidžia teigti, kad ekspertai kriterijų taikymą sieja su kokybine vertinimo paradigma, kurioje svarbiausia neformalus išmatavimai, o ugdymo prasmės, patirties ir pokyčio atpažinimas.

Ekspertai akcentavo ir **kompetencijomis grįstų kriterijų** svarbą. Jų nuomone, kokybės kriterijai turėtų būti grindžiami tuo, kokias kompetencijas ugdymo veikla padeda plėtoti. Šią mintį išreiškia tokie pasisakymai kaip „reikėtų remtis kompetencijomis“ (E6), „svarbu aiškiai suprasti, ką ugdu“ (E2), „akcentas turėtų būti ne į meistriškumą, o į bendrąsias kompetencijas“ (E6). Šios įžvalgos rodo, kad ekspertai kriterijų taikymą sieja su ugdymo kryptingumu ir prasmingumu: svarbu ne tik tai, ar veikla įvyko, bet ir tai, ką ji realiai padėjo ugdyti.

Svarbi analizės dalis – **kritinė refleksija apie vieningos sistemos stoką bei vertinimo skirtumus**. Ekspertai atkreipė dėmesį, kad praktikoje trūksta aiškos, vieningos ir visiems suprantamos kokybės vertinimo sistemos. Tai atspindi tokie pasisakymai kaip „reikia kažkokios bendros sistemos“ (E11) ir „dabar visi kalba apie tą patį, bet savais žodžiais“ (E11). Tokie teiginiai rodo, kad praktikoje egzistuoja bendra orientacija į kokybės klausimą, tačiau stinga bendrų susitarimų dėl vertinimo logikos ir taikymo principų. Kartu ekspertai kritiškai vertina ir perteklinį formalizavimą: „popieriai ir varnelės manęs nedomina“ (E12), „kriterijai neturi būti orientuoti tik į administracinius dalykus“ (E3). Tai leidžia įvardinti įtampą tarp bendros sistemos poreikio ir noro išvengti biurokratizuoto, nuo realios ugdymo praktikos nutolusio vertinimo.

Apibendrinant temos „**Kokybės kriterijų taikymas**“ rezultatus, galima teigti, kad pirmojo Delfi etapo analizė parodė, jog kokybės kriterijų taikymas suprantamas kaip jautri pusiausvyros paieška tarp aiškumo ir lankstumo, tarp bendrų orientyrų ir kontekstinio pritaikymo, tarp kokybės kontrolės ir kokybės tobulinimo. Ekspertų požiūriu kriterijų vertė priklauso nuo to, ar jie yra suprantami, praktiškai pritaikomi, orientuoti į ugdymo vertę bei augimą ir leidžia vertinti, reflektuoti ir gerinti veiklą. Šie rezultatai rodo, kad kokybės kriterijų taikymas neformaliojo ugdymo srityje negali būti redukuotas į techninį vertinimo veiksmą, nes jis glaudžiai susijęs su pačiu ugdymo supratimu ir jo paskirtimi.

Sisteminiai neformaliojo ugdymo kokybės įgyvendinimo iššūkiai

Pirmojo tyrimo etapo analizė parodė, kad greta pagrindinių temų, susijusių su neformaliojo ugdymo kokybės samprata, kriterijais, ugdymo procesu, poveikiu ir kriterijų taikymu, ekspertų atsakymuose nuosekliai kartojosi ir sisteminio lygmens problemos. Šios įžvalgos atskleidė platesnį struktūrinį lauką, darantį reikšmingą įtaką kokybės supratimui, įgyvendinimui ir vertinimui. Ekspertų pasisakymai rodo, kad neformaliojo ugdymo kokybės klausimas negali būti nukreiptas vien į ugdytojo kompetenciją ar pavienių organizacijų veiklą. Jis taip pat susijęs su sistemos veikimu, reguliavimo nuoseklumu, dokumentų praktiniu veiksmingumu, specialistų rengimu ir bendros kokybės krypties stoka. (žr. lentelė Nr. 8)

Lentelė Nr. 8

I tyrimo etapo ekspertinių interviu analizės teminė sritis: Sisteminiai kokybės įgyvendinimo iššūkiai

Kategorija	Orientacija	Pagrindinės citatos ir ekspertai
Sistemos fragmentacija	<i>Į struktūrinius veiksnius orientuota</i>	„Turime gana kreivą sistemą“ (E4); „nėra aiškos valstybės strategijos“ (E7)
Tęstinumo stoka	<i>Į struktūrinius veiksnius orientuota</i>	„Trūksta tęstinumo“ (E1); po 8 klasės dalyvavimas smarkiai krenta (E4)

Dokumentų deklaratyvumas	<i>Į struktūrinius veiksnius orientuota</i>	„Dokumentinėj kalboj viskas tvarkoj, bet įgyvendinant nuslysta" (E11)
Formalizavimo įtampa	<i>Į įgyvendinimo praktiką orientuota</i>	„Yra spaudimas formalizuoti neformalųjį ugdymą" (E1); „operuojame skaičiais" (E3)
Reguliavimo silpnumas	<i>Į įgyvendinimo praktiką orientuota</i>	Nevienodas taikymas skirtingose organizacijose; bendrų orientyrų stoka
Ugdytojų rengimo spragos	<i>Į įgyvendinimo praktiką orientuota</i>	Specifinių kompetencijų (fasilitavimo, refleksijos skatinimo) stoka praktikoje
Deklaravimo ir praktikos atotrūkis	<i>Į įgyvendinimo praktiką orientuota</i>	„Kokybė yra, bet ar jos laikomasi – klausimas" (E11)

Pastaba. Sudaryta autorės, remiantis ekspertinių interviu analizės duomenimis.

Viena ryškiausių ekspertų įvardytų problemų buvo **sistemos fragmentacija ir nevieningumas**. Ekspertai pažymėjo, kad neformaliojo ugdymo sistema veikia nevienodai, joje trūksta aiškos krypties ir nuoseklumo. Tai atsiskleidžia tokiuose pasisakymuose kaip „sistema yra fragmentuota“ (E1), „turime gana kreivą sistemą“ (E4), „mes neturime aiškos valstybės strategijos“ (E7). Vienas ekspertas taip pat atkreipė dėmesį, kad sistema „atsirado iš formaliojo švietimo, bet nėra iki galo apibrėžta“ (E7). Šie teiginiai rodo, kad kokybės klausimas ekspertų požiūriu susiduria su bendresne sistemos organizavimo problema – nepakankamai aiškiai apibrėžta neformaliojo ugdymo vieta, nevienoda praktika ir bendrų orientyrų stoka.

Kita reikšminga problema buvo **tęstinumo stoka**. Ekspertai akcentavo, kad kokybiškas ugdymas negali būti vertinamas vien per atskiras veiklas, jei sistema neužtikrina nuoseklių dalyvavimo ir augimo galimybių ilgesnėje perspektyvoje. Šią įžvalgą atspindi tokie pasisakymai kaip „trūksta tęstinumo“ (E1) ir „po 8 klasės dalyvavimas smarkiai krenta“ (E4). Tai leidžia teigti, kad sistemos gebėjimas užtikrinti tęstinumą ekspertų akimis yra svarbi kokybės įgyvendinimo prielaida.

Ekspertų atsakymuose ryškiai išsiskyrė ir **dokumentų formalumo bei deklaratyvumo** problema. Jie pažymėjo, kad dokumentai ir kokybės principai egzistuoja, tačiau praktikoje ne visada tampa realiai veikiančiais orientyrais. Tai iliustruoja tokie pasisakymai kaip „dokumentinėj kalboj viskas tvarkoj, bet įgyvendinant – nuslysta“ (E11) ir „kokybė yra, bet ar jos laikomasi – klausimas“ (E11). Tokios įžvalgos rodo atotrūkį tarp formalaus reglamentavimo ir kasdienės ugdymo praktikos. Ekspertų požiūriu problema slypi ne tiek dokumentų stokoje, kiek jų ribotame poveikyje realiam kokybės įgyvendinimui.

Dar viena svarbi sisteminio lygmens tema buvo **formalizavimo ir rezultatų sureikšminimo įtampa**. Ekspertai ne kartą pabrėžė, kad pernelyg didelis standartizavimas, struktūravimas ir orientacija į lengvai pamatuojamus rezultatus gali prieštarauti pačiai neformaliojo ugdymo logikai. Tai atsispindi tokiuose pasisakymuose kaip „yra spaudimas formalizuoti neformalųjį ugdymą“ (E1),

„standartizavimas prieštarauja šios srities esmei“ (E1), „mes dažniausiai operuojame skaičiais“ (E3), „rezultatai vis dar per daug vertinami“ (E14). Šie teiginiai rodo, kad ekspertai mato aiškią įtampą tarp formalių vertinimo sistemų ir procesinės, patirtinės bei lankščios neformaliojo ugdymo prigimties.

Ekspertų atsakymuose taip pat pasirodė įžvalgos apie **kontrolės, reguliavimo ir bendros krypties silpnumą**. Nors ši tema nebuvo plėtojama taip išsamiai kaip fragmentacijos ar formalizavimo klausimai, ekspertų pasisakymai leidžia teigti, kad kokybės standartai ir jų įgyvendinimo praktikos taikomi nevienodai, o pati sistema stokoja nuoseklaus valdymo. Tokia situacija reiškia, kad kokybės samprata ir jos praktinis įgyvendinimas skirtingose organizacijose gali būti interpretuojami labai nevienodai, o tai silpnina bendrą sistemos kryptingumą.

Reikšminga sisteminio lygmens problema ekspertų požiūriu yra ir **ugdytojų bei specialistų rengimo klausimas**. Ekspertai pažymėjo, kad mokytojai ir kiti specialistai ne visada yra pakankamai ruošiami darbui būtent neformaliojo ugdymo kontekste, o pačių specialistų tam tikrose srityse trūksta. Tokia problema ypač svarbi todėl, kad neformaliojo ugdymo lauke reikalingos specifinės kompetencijos: fasilitavimas, santykio kūrimas, refleksijos skatinimas, darbas su skirtingomis vaikų grupėmis ir lankstus reagavimas į situaciją. Todėl ugdytojų rengimo spragos ekspertų požiūriu tampa ne pavienio profesionalo, o pačios sistemos atsakomybės klausimu.

Ekspertų pasisakymuose ryškiai atsiskleidė ir mintis, kad problema slypi ne vien kokybės apibrėžime, bet ir jos **praktiniame įgyvendinime**. Kitaip tariant, ekspertai leidžia suprasti, kad kokybė kaip idėja, principas ar siekinys sistemoje egzistuoja, tačiau ne visada nuosekliai įgyvendinama kasdienėje praktikoje. Tai rodo, kad atotrūkis tarp deklaravimo ir realaus įgyvendinimo ekspertų akimis yra viena esminių sisteminių problemų. Kokybės principai gali būti įvardyti dokumentuose ar strateginiuose tekstuose, tačiau jei jie neveikia organizacijų kasdienybėje, kokybė lieka labiau deklaratyvi nei realiai patiriama.

Apibendrinant greta pagrindinių temų papildomai išryškėjusios temos „**Sisteminiai neformaliojo ugdymo kokybės įgyvendinimo iššūkiai**“ analizę, galima teigti, kad pirmojo etapo rezultatai atskleidė kelis svarbius sisteminio lygmens iššūkius: sistemos fragmentaciją, tęstinumo stoką, dokumentų deklaratyvumą, formalizavimo ir rezultatų sureikšminimo įtampą, reguliavimo nevienodumą bei ugdytojų rengimo problemas. Šios įžvalgos rodo, kad neformaliojo ugdymo kokybė ekspertų požiūriu priklauso ne tik nuo pavienio ugdytojo ar organizacijos pastangų, bet ir nuo platesnių struktūrinių prielaidų. Todėl sisteminiai iššūkiai gali būti suprantami kaip svarbus kontekstas, paaiškinantis, kodėl neformaliojo ugdymo kokybės klausimas praktikoje išlieka sudėtingas ir nevienareikšmis. Pirmojo Delfi etapo rezultatai sudarė pagrindą antrojo etapo teiginių formulavimui. Iš ekspertinių interviu išskirtos kategorijos buvo konceptualiai apibendrintos ir paverstos struktūruotais teiginiais, kuriuos ekspertai vertino antrajame tyrimo etape. Toliau pristatomi

antrojo ir trečiojo Delfi etapų rezultatai, atskleidžiantys, dėl kurių neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijų buvo pasiektas ekspertų sutarimas.

Antrojo Delfi etapo teiginių formavimas remiantis pirmojo etapo rezultatais

Pirmojo etapo rezultatų analizė sudarė pagrindą antrajam tyrimo etapui, kuriame ekspertų įžvalgos buvo paverstos struktūruotai vertinamais teiginiais. Teiginiai buvo formuluojami pagal penkias tyrime numatytas temines sritis, o visi antrojo etapo teiginiai pateikiami 2 priede. Formuluojant antrojo etapo teiginius buvo siekiama išlaikyti kuo didesnę artumą pirmojo etapo duomenims ir ekspertų vartotoms prasmėms, tačiau kartu užtikrinti, kad teiginiai būtų aiškūs, glausti ir tinkami struktūruotam vertinimui. Teiginiai buvo kuriami ne mechaniškai perkelti atskiras citatas ar pasakymus, bet konceptualiai apibendrinant pirmojo etapo metu išgrynintas kategorijas, pasikartojančius prasminius akcentus ir ekspertų požiūrio niuansus.

Iš neformaliojo ugdymo kokybės sampratos teminės sritys buvo formuluojami teiginiai, susiję su orientacija į vaiką ir jo patirtį, ugdymo prasmingumu, kompetencijų ugdymu, procesiniu ugdymo pobūdžiu ir transformaciniu poveikiu asmens raidai. Iš kokybės kriterijų sritys buvo formuluojami teiginiai apie ugdytojo vaidmenį, vaiko patirtį, refleksijos svarbą, motyvaciją, savanoriškumą, emocinį saugumą ir santykių kokybę. Ugdymo proceso kokybės sritis sudarė pagrindą teiginiams apie refleksiją, aktyvų dalyvavimą, bendrakūrą, santykius, patirtinį mokymąsi, lankstumą ir tęstinumą. Iš ugdymo poveikio sritys buvo formuluojami teiginiai apie asmeninį augimą, savęs pažinimą, kompetencijų plėtrą, socialinį augimą, teigiamą santykį su mokymusi, savarankiškumą ir ilgalaikį poveikį. Kokybės kriterijų taikymo praktikoje sritis leido formuluoti teiginius apie kriterijų aiškumą, praktiškumą, kontekstualumą, lankstumą, orientaciją į augimą ir kokybinio vertinimo logiką. Antrojo etapo klausimyne šie teiginiai buvo suskirstyti į penkis blokus ir pateikti vertinti naudojant penkiabalę skalę.

Svarbu pažymėti, kad į antrąjį etapą buvo įtraukti ne tik tie aspektai, kurie ekspertų atsakymuose kartojosi dažniausiai, bet ir tie, kurie išryškėjo kaip kritiškai svarbūs, nors buvo įvardyti mažesnio ekspertų skaičiaus. Toks sprendimas priimtas todėl, kad pirmojo etapo tikslas buvo ne vien identifikuoti dažniausias pozicijas, bet ir atskleisti reikšmingiausius neformaliojo vaikų ugdymo kokybės aspektus, įskaitant tuos, kurie dabartinėse kokybės vertinimo praktikose gali būti nepakankamai matomi.

Antrajame etape suformuluoti teiginiai buvo sugrupuoti pagal tas pačias penkias temines sritis, kurios buvo numatytos tyrimo instrumento struktūroje ir detalizuotos pirmojo etapo analizės metu. Tokia struktūra leido išlaikyti nuoseklų ryšį tarp pirmojo etapo kokybinės analizės ir antrojo etapo ekspertinio vertinimo, kartu sudarant sąlygas sistemingai tikrinti, kiek ekspertai pritaria pirmojo etapo metu išgrynintoms kategorijoms ir prasminiams akcentams.

Taigi antrojo etapo teiginių formavimas buvo grindžiamas nuosekliu perėjimu nuo pirmojo etapo kokybinės ekspertinių interviu analizės prie struktūruotų vertinimo teiginių formulavimo. Šis procesas leido pirmojo etapo metu detalizuotas temines sritis ir jose išskirtas kategorijas paversti empiriniu pagrindu tolesniam ekspertiniam vertinimui, išlaikant ryšį su ekspertų patirtimi ir kartu sudarant sąlygas siekti labiau apibrėžto sutarimo dėl neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijų.

Antrojo Delfi etapo rezultatai

Antrajame tyrimo etape ekspertai vertino 51 teiginį, suformuluotą remiantis pirmojo etapo kokybine analize. Bendra antrojo etapo rezultatų analizė parodė aukštą ekspertų sutarimo lygį: iš 51 vertinto teiginio konsensusą pasiekė 46 teiginiai, o 5 teiginiai pagal šiame tyrime taikytą konsensuso kriterijų konsensuso nepasiekė. Kaip matyti iš 9 lentelės, didžiausias ekspertų sutarimas pasiektas proceso kokybės, poveikio ir kriterijų taikymo blokuose, o daugiau diskusinių aspektų išliko kokybės sampratos ir kokybės kriterijų srityse.

Lentelė Nr. 9

Antrojo Delfi etapo rezultatų suvestinė pagal temines sritis

Teminė sritis	Teiginių skaičius	Konsensusą pasiekė	Konsensuso nepasiekė
Kokybės samprata	10	8	2
Kokybės kriterijai	11	9	2
Proceso kokybė	16	15	1
Poveikis	8	8	0
Kriterijų taikymas	6	6	0
Iš viso	51	46	5

Pastaba. II etape dalyvavo 14 ekspertų. Konsensusas laikytas pasiektu, kai mediana buvo ne mažesnė kaip 4, o IQR neviršijo 1.

Teminės srities „Kokybės samprata“ rezultatai. Kokybės sampratos srityje buvo vertinami teiginiai, susiję su neformaliojo vaikų ugdymo kokybės esme. Šioje dalyje konsensusą pasiekė 8 iš 10 teiginių. Ekspertai labiausiai pritarė teiginiams, kurie neformaliojo vaikų ugdymo kokybę sieja su vaiko patirtimi ir poreikiais, kompetencijų ugdymu, ugdymo prasmingumu, patirtiniu mokymusi, vidine motyvacija ir visapusišku vaiko augimu. Tai rodo, kad kokybiškas neformalusis vaikų ugdymas ekspertų pirmiausia suprantamas kaip vaikui prasmingas, jo patirtį atliepiantis ir ugdymo poveikį skatinantis procesas.

Mažesnis sutarimas šioje srityje išliko dėl dviejų kritinių teiginių: kad kokybės samprata dažnai per daug orientuota į rezultatus, o ne į procesą, ir kad neformaliojo vaikų ugdymo kokybė vis dar skirtingai suprantama bei stokojama bendro apibrėžimo. Nors šių teiginių medianos išliko gana

aukštos, ekspertų vertinimų sklaida buvo didesnė, todėl konsensusas nebuvo laikomas pakankamu. Tai leidžia teigti, kad ekspertai atpažįsta tam tikrą sampratos neapibrėžtumą, tačiau ne visi jį vertina vienodai stipriai.

Teminės srities „Kokybės kriterijai“ rezultatai. Kokybės kriterijų srityje konsensą pasiekė 9 iš 11 teiginių. Stipriausias pritarimas fiksuotas teiginiams, kad ugdytojo kompetencija yra vienas svarbiausių kokybės kriterijų, refleksija yra būtina kokybiško ugdymo dalis, ugdymo kokybę galima vertinti pagal vaiko patiriamą naudą, o emocinis saugumas yra esminė kokybiško ugdymo sąlyga. Ekspertai taip pat pritarė, kad kokybiškame ugdyme svarbus kompetencijų ugdymas, aiškūs ugdymo tikslai ir vaiko motyvacija dalyvauti veikloje.

Mažesnė ekspertų vienvė išliko vertinant du teiginius: kad kokybę rodo tai, ar vaikas nori sugrįžti į veiklą, ir kad refleksija ne visada sistemingai taikoma kaip vertinimo dalis. Šių teiginių vertinimai pasižymėjo didesne nuomonių sklaida, todėl jie gali būti laikomi labiau diskusiniais. Tai rodo, kad vaiko įsitraukimas ir refleksija laikomi svarbiais, tačiau ne visi ekspertai juos vienodai vertina kaip pakankamai stiprius ar universalius kokybės kriterijus.

Teminės srities „Proceso kokybė“ rezultatai. Proceso kokybės srityje pasiektas didžiausias ekspertų sutarimas: konsensą pasiekė 15 iš 16 teiginių. Labiausiai ekspertai pritarė teiginiams apie refleksijos svarbą, aktyvų vaiko dalyvavimą, pozityvius santykius tarp ugdytojo ir vaikų, emocinį saugumą, patirtinį mokymąsi, lankstumą ir fasilituojantį ugdytojo vaidmenį. Taip pat pritarta teiginiams, kad vaikams turi būti suteikiama pasirinkimo laisvė, procese svarbus bendradarbiavimas, o ugdymo procesas turėtų būti kuriamas kartu su vaikais. Kokybė šioje srityje siejama su ugdymo vyksmu, vaiko patirtimi, santykiais, įsitraukimu ir veiklos turinio prasmingumu.

Vienintelis teiginys, nepasiekęs konsensuso, buvo susijęs su proceso nuoseklumu ir tęstinumu. Nors šis aspektas ekspertų atsakymuose buvo laikomas reikšmingu, antrojo etapo vertinimai parodė didesnę nuomonių sklaidą. Dėl to šis teiginys buvo perkeltas į trečiąjį Delfi etapą pakartotiniam vertinimui. Bendra tendencija išlieka aiški – proceso kokybės srityje ekspertų sutarimas buvo stipriausias.

Teminės srities „Poveikis“ rezultatai. Poveikio srityje konsensą pasiekė visi 8 iš 8 teiginių. Ekspertai vieningai pritarė, kad neformalusis vaikų ugdymas prisideda prie vaiko asmeninio augimo, stiprina pasitikėjimą savimi, padeda geriau pažinti save, skatina socialinius gebėjimus ir formuoja pozityvų santykį su mokymusi. Taip pat pritarta, kad ugdymas skatina savarankiškumą ir atsakomybę.

Ekspertai pritarė ir teiginiams, kad ugdymo poveikį ne visada lengva pamatuoti tradiciniais vertinimo būdais, o ilgalaikis poveikis ne visada pakankamai atsiskleidžia trumpalaikiame vertinime. Tai rodo, kad neformaliojo vaikų ugdymo poveikis ekspertų suvokiamas kaip platesnis nei

momentinis ar lengvai išmatuojamas rezultatas. Poveikis siejamas su asmeniniais, socialiniais ir ilgalaikiais vaiko raidos pokyčiais.

Teminės srities „Kriterijų taikymas“ rezultatai. Kriterijų taikymo dalyje konsensusą pasiekė visi 6 iš 6 teiginių. Ekspertai sutiko, kad kokybės kriterijai turi būti pritaikomi skirtingiems kontekstams, vertinimo sistema turi būti aiški ir suprantama, o kriterijai – praktiškai taikomi ugdymo veikloje. Taip pat pritarta, kad vertinimas turėtų būti orientuotas į augimą ir kokybės gerinimą, o ne vien į formalų rezultatų fiksavimą.

Ekspertai taip pat pripažino, kad šiuo metu trūksta aiškios ir vieningos kokybės vertinimo sistemos, o vertinimo praktikos tarp organizacijų skiriasi. Šie rezultatai rodo, kad neformaliojo vaikų ugdymo kokybės vertinimas ekspertų akyse turėtų būti lankstus, kontekstualus ir praktiškai pritaikomas, kartu pakankamai aiškus, kad galėtų veikti kaip realus kokybės gerinimo, įsivertinimo ir tobulėjimo įrankis.

Apibendrinant antrojo etapo rezultatus galima teigti, kad ekspertų sutarimas buvo aukštas ir apėmė didžiąją dalį vertintų teiginių. Iš 51 teiginio konsensusą pasiekė 46, todėl galima teigti, kad pirmojo etapo pagrindu suformuluoti neformaliojo vaikų ugdymo kokybės aspektai antrajame etape iš esmės sulaukė ekspertų pritarimo. Didžiausias sutarimas pasiektas teminėse srityse, susijusiose su ugdymo proceso kokybe, ugdymo poveikiu ir kokybės kriterijų taikymu. Tai rodo, kad ekspertai ypač vieningai vertina tuos kokybės aspektus, kurie siejami su ugdymo procesu, vaiko patirtimi, santykiais, emociniu saugumu, ugdytojo vaidmeniu ir ilgalaikiu ugdymo poveikiu.

Kartu antrojo etapo rezultatai parodė, kad didesnė nuomonių sklaida išliko dalyje kokybės sampratos ir kokybės kriterijų teiginių. Mažesnis sutarimas buvo susijęs su bendro kokybės apibrėžimo stoka, santykiu tarp proceso ir rezultato, refleksijos taikymo sistemiškumu bei kai kurių rodiklių pakankamumu kokybei vertinti. Tai leidžia teigti, kad ekspertai gana aiškiai sutaria dėl pagrindinių kokybiško neformaliojo vaikų ugdymo požymių, tačiau dalis kritinių ir labiau probleminių aspektų išlieka diskusiniai. Dėl šios priežasties būtent šie teiginiai buvo perkelti į trečiąjį Delfi etapą tolesniam vertinimui ir tikslinimui.

Trečiojo Delfi etapo rezultatai

Trečiajame tyrimo etape ekspertams pakartotinai buvo pateikti tie teiginiai, dėl kurių antrajame etape išliko didžiausia nuomonių sklaida, nebuvo pasiektas pakankamas sutarimas arba kurie buvo laikyti ribiniais ir konceptualiais svarbiais tolesniam tikslinimui. Šio etapo tikslas buvo patikslinti ekspertų pozicijas, atsižvelgiant į ankstesnio etapo rezultatus, ir įvertinti, ar pakartotinis vertinimas leidžia sumažinti nuomonių sklaidą bei aiškiau atskirti stabilius ir diskusinius teiginius. Prie kiekvieno pakartotinai vertinamo teiginio ekspertams buvo pateikiamas jų ankstesnis antrojo etapo vertinimas ir grupės mediana. Ekspertai galėjo savo vertinimą palikti nepakitusį arba jį

patikslinti, taip pat, jei pageidavo, trumpai pakomentuoti savo sprendimą. Tais atvejais, kai ekspertai nurodė vertinimo nekeičiantys, trečiojo etapo vertinimu laikytas jų ankstesnis antrojo etapo balas. Trečiajame etape dalyvavo 13 ekspertų, nes vienas ekspertas pakartotinių vertinimų nepateikė, todėl galutinė analizė atlikta remiantis trylikos ekspertų atsakymais. Nors 37 teiginys antrajame etape formaliai atitiko nustatytą konsensuso kriterijų, jis buvo įtrauktas į trečiąjį etapą kaip ribinis ir konceptualiai svarbus teiginys. Toks sprendimas priimtas siekiant patikrinti, ar ekspertų sutarimas dėl šio praktikoje jautraus klausimo išlieka stabilus pakartotinio vertinimo metu.

Lentelė Nr.

II ir III Delfi etapų pakartotinai vertintų teiginių palyginimas

Nr.	Teiginys	II etapo median a	II etapo IQR	III etapo median a	III etapo IQR	Pokytis	Statusas po III etapo
9	Kokybės samprata per daug orientuota į rezultatus, o ne į procesą	5,00	1,50	5,00	2,00	Mediana nepakito, sklaida padidėjo	Konsensusas nepasiektas
10	Trūksta bendro neformaliojo ugdymo kokybės apibrėžimo	5,00	2,00	5,00	2,00	Mediana ir sklaida nepakito	Konsensusas nepasiektas
18	Kokybę rodo tai, ar vaikas nori sugrįžti į veiklą	3,50	1,00	3,00	1,00	Mediana sumažėjo, sklaida nepakito	Konsensusas nepasiektas
21	Refleksija ne visada sistemingai taikoma kaip vertinimo dalis	4,00	1,50	4,00	1,00	Mediana nepakito, sklaida sumažėjo	Konsensusas pasiektas
9	Ugdymo procesas turi būti nuoseklus ir tęstinis	5,00	1,50	5,00	2,00	Mediana nepakito, sklaida padidėjo	Konsensusas nepasiektas

7	Individualūs vaikų poreikiai ne visada pakankamai atliepiami	4,00	1,00	4,00	2,00	Mediana nepakito, sklaida padidėjo	Konsensusas nepasiektas
---	--	------	------	------	------	------------------------------------	-------------------------

Pastaba. II etape dalyvavo 14 ekspertų, III etape – 13. Konsensusas laikytas pasiektu, kai mediana buvo ne mažesnė kaip 4, o IQR neviršijo 1. Žalia spalva žymi konsensusą pasiekusius teiginius, rausva – konsensuso nepasiekusius teiginius.

Kaip matyti iš 10 lentelės, trečiasis etapas parodė, kad pakartotinis vertinimas ne visais atvejais sumažino ekspertų vertinimų išsiskyrimą. Pagal iš anksto šiame tyrime nustatytą konsensuso kriterijų trečiajame etape konsensusas buvo pasiektas dėl vieno teiginio – kad refleksija ne visada sistemingai taikoma kaip vertinimo dalis. Kiti penki teiginiai išliko diskusiniai dėl didesnės atsakymų sklaidos arba nepakankamai aukštos medianos.

Pirmasis pakartotinai vertintas teiginys (9) buvo susijęs su nuostata, kad kokybės samprata dažnai per daug orientuota į rezultatus, o ne į procesą. Trečiajame etape šio teiginio mediana išliko aukšta, tačiau vertinimų sklaida liko per didelė, todėl konsensusas nebuvo pasiektas. Ekspertų komentarai atskleidė dvi skirtingas interpretacines kryptis. Vieni ekspertai, ypač E13, pabrėžė, kad kokybės samprata vis dar pernelyg stipriai siejama su pasiektais rezultatais, nors neformaliajame ugdyme esminis turėtų būti pats procesas. Tuo tarpu E3 laikėsi nuosaikesnės pozicijos ir pažymėjo, kad jos patirtyje NVŠ kokybė dažniau vertinama per proceso kokybę – saugumą, santykį, įtrauktį ir metodus, o rezultatai pasirodo kaip natūrali proceso pasekmė. Artimą tarpinę poziciją išsakė ir E2, teigdamas, kad orientacija į rezultatą pasitaiko „dažnai, bet nebūtinai per daug“. Todėl šis teiginys po trečiojo etapo gali būti laikomas reikšmingu diskusiniu aspektu, atskleidžiančiu skirtingą ekspertų patirtį vertinant proceso ir rezultato santykį.

Antrasis teiginys (10) buvo susijęs su tuo, kad neformaliojo ugdymo kokybė skirtingai suprantama ir trūksta bendro apibrėžimo. Nors mediana ir šiame etape liko aukšta, ekspertų nuomonės neišsilygino. Komentaruose išryškėjo dvi aiškios kryptys. E13 akcentavo, kad neformaliojo ugdymo kokybė interpretuojama labai skirtingai, todėl bendro, aiškaus apibrėžimo trūkumas apsunkina kokybės vertinimą ir užtikrinimą. Tuo tarpu E3 pažymėjo, kad bendras kokybės „branduolys“ egzistuoja savanoriškumo, saugios aplinkos, kompetencijų ugdymo ir prasmingo proceso lygmeniu, o skirtumai atsiranda taikymo bei kriterijų detalumo lygmenyje. Panašiai mąstė ir E2, teigdamas, kad bendrinis supratimas yra, tačiau skiriasi kokybės siekimo ir užtikrinimo būdai. Tai leidžia daryti išvadą, kad klausimas dėl bendro kokybės apibrėžimo ekspertų grupėje išlieka diskusinis.

Trečiasis teiginys (18) buvo susijęs su nuostata, kad kokybę rodo tai, ar vaikas nori sugrįžti į veiklą. Po trečiojo etapo šis teiginys taip pat liko be konsensuso, o jo mediana sumažėjo nuo 3,5 iki

3, todėl bendra ekspertų pozicija tapo atsargesnė. Komentarai parodė, kad dalis ekspertų vaiko norą sugrįžti vertina kaip svarbų, bet nepakankamą rodiklį. E3 jį įvardijo kaip „pirmo lygio“ indikatorius, rodantį motyvaciją, saugumą, santykį ir prasmingumą, tačiau kartu pabrėžė, kad jis savaime neįrodo ugdymo vertės. E13 taip pat pažymėjo, kad vien šio požymio nepakanka, nes vaikui galėjo būti tiesiog smagu, bet tai dar nereiškia, kad jis kažko išmoko. Panašiai argumentavo ir E4, teigdama, kad vaikas lygiai taip pat gali norėti grįžti į pramoginę veiklą, kuri nebūtinai turi ugdomąją vertę. Tuo tarpu E1 pabrėžė savanoriškumo principą ir teigė, kad vaiko noras grįžti vis dėlto rodo veiklos kokybę, o E2 šį požymį įvardijo kaip vieną svarbiausių kokybės indikatorių. Todėl šis teiginys labiau tinka kaip papildomas motyvacinis, o ne pagrindinis kokybės požymis.

Ketvirtasis teiginys (21) buvo susijęs su tuo, kad refleksija ne visada sistemingai taikoma kaip vertinimo dalis. Šio teiginio mediana trečiajame etape išliko 4, o vertinimų sklaida sumažėjo tiek, kad jis atitiko iš anksto nustatytą konsensuso kriterijų. Ekspertų komentarai leido aiškiau suprasti šio sutarimo turinį. E3 pažymėjo, kad refleksija dažnai vyksta, bet ne visada yra įvardijama kaip vertinimo dalis ar taikoma nuosekliai visiems dalyviams. E1 akcentavo, kad praktikoje refleksija dažnai suprantama tik kaip įvykusio proceso aptarimas, tačiau jai trūksta aiškiai integruotos vertinamosios dalies – ką vaikas išmoko ir kur tai galės pritaikyti. Panašiai ir E13 nurodė, kad refleksija yra svarbi kokybės vertinimo dalis, tačiau praktikoje ji ne visada taikoma, o nuosekliai ir sistemingai – dar rečiau. Ekspertų sutarimas čia susijęs su refleksijos taikymo nuoseklumo problema: refleksija praktikoje vyksta, tačiau ne visada tampa aiškiai integruota vertinimo ir mokymosi įprasminimo dalimi.

Penktasis pakartotinai vertintas teiginys (29) buvo nuostata, kad ugdymo procesas turi būti nuoseklus ir tęstinis. Nors šio teiginio mediana trečiajame etape išliko 5, vertinimų sklaida liko didelė, todėl konsensusas ir toliau nebuvo pasiektas. Ekspertų komentarai parodė aiškią skirtį tarp dviejų požiūrių. Vieni ekspertai, ypač E3 ir E13, nuoseklumą ir tęstinumą laiko esminėmis kokybiško ugdymo sąlygomis. E3 pabrėžė, kad tęstinumas padeda kurti santykį, saugumą, užtikrinti pažangą ir nuosekliai reflektuoti bei pritaikyti mokymosi patirtį, o E13 teigė, kad nuoseklumas ir tęstinumas leidžia užtikrinti vaikų pažangą ir ilgalaikį poveikį. Kita ekspertų grupė šį teiginį vertino atsargiau. E4 nurodė, kad neformaliajame ugdyme procesas nebūtinai turi būti tęstinis, o E10 ir E11 pabrėžė, kad tęstinumas galioja tik tiek, kiek pats vaikas nori lankyti konkrečią programą. Labiausiai išplėtotą alternatyvią poziciją pateikė E8, akcentuodama, kad neformaliojo ugdymo esmė yra lankstumas, reagavimas į mokinio interesus, patyriminės veiklos ir spontaniški sprendimai, todėl nuoseklumas ir tęstinumas gali stiprinti kokybę, bet jos neapibrėžia. Ši skirtis rodo, kad tęstinumas gali būti svarbus kai kuriuose kontekstuose, tačiau ekspertų bendruomenėje laikomas kontekstui jautriu kokybės aspektu.

Šeštasis teiginys (37) buvo susijęs su tuo, kad individualūs vaikų poreikiai ne visada pakankamai atliepiami. Nors šis teiginys antrajame etape buvo ribinis, trečiajame etape jo mediana išliko 4, tačiau vertinimų sklaida padidėjo, todėl formalus konsensusas nebuvo pasiektas. Vis dėlto ekspertų komentarai rodo gana nuoseklią bendrą kryptį: individualių vaikų poreikių atliepimas praktikoje dažnai susiduria su realiais ribojimais. E3 pažymėjo, kad situacija yra labai nevienoda: daug kur individualizavimas vyksta per santykį ir lankstumą, tačiau sisteminio atsako, ypač susijusio su SUP (specialių poreikių turintys vaikai), elgesio iššūkiais, emocine savijauta ir skirtingais amžiaus tarpsniais, dažnai nepakanka dėl resursų, grupių dydžio, ugdytojų pasirengimo ir infrastruktūros. E10 ir E11 akcentavo, kad jų įstaigų turimi išteklių nėra pakankami visų vaikų individualiems poreikiams užtikrinti, ypač kai kalbama apie SUP turinčius vaikus ir pedagogų asistentų trūkumą. E13 taip pat nurodė, kad praktikoje individualūs poreikiai ne visuomet atliepiami dėl ribotų laiko ir resursų bei didelio grupių dydžio. Tuo tarpu E2 pažymėjo, kad grupiniuose užsiėmimuose individualiai atliepti poreikius apskritai yra sunku, todėl pernelyg aukštas kokybės lūkestis šioje vietoje ne visuomet būtų pagrįstas. Taigi, nors pagal griežtą statistinį kriterijų konsensusas nepasiektas, turinio analizė leidžia šį klausimą laikyti vienu iš reikšmingų praktinių neformaliojo ugdymo kokybės užtikrinimo iššūkių.

Apibendrinant trečiojo etapo rezultatus galima teigti, kad šis etapas padėjo ne tiek reikšmingai sumažinti visų diskusinių teiginių nuomonių sklaidą, kiek aiškiau atskleisti, kurie klausimai ekspertų bendruomenėje išlieka nevienodai interpretuojami. Nuosekliai taikant šiame tyrime pasirinktą konsensuso kriterijų, trečiajame etape konsensusas buvo pasiektas tik dėl vieno teiginio – kad refleksija ne visada sistemingai taikoma kaip vertinimo dalis. Kiti pakartotinai vertinti teiginiai išliko diskusiniai, tačiau ekspertų komentarai leido geriau suprasti, kokios argumentacinės pozicijos slypi už išsiskiriančių vertinimų. Tai svarbu galutinei tyrimo interpretacijai, nes leidžia ne tik išskirti stabilesnius neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijus, bet ir identifikuoti tas sritis, kuriose kokybės samprata išlieka jautri kontekstui, praktinėms sąlygoms ir skirtingoms profesinėms perspektyvoms.

Stabiliausi ir diskusiniai neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijai

Apibendrinus antrojo ir trečiojo Delfi etapų rezultatus galima teigti, kad neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijų sistema šiame tyrime išryškėjo kaip nevienodo stabilumo struktūra. Dalis kriterijų ekspertų buvo palaikyti nuosekliai ir pasiekė aiškų sutarimą, todėl gali būti laikomi stabiliausia kriterijų sistemos dalimi. Kita dalis aspektų ir po pakartotinio vertinimo išliko diskusiniai arba priklausomi nuo konkretaus ugdymo konteksto, todėl jų reikšmė turėtų būti interpretuojama atsižvelgiant į programos pobūdį ir praktines įgyvendinimo sąlygas.

Stabilūs kriterijai. Stabiliausi neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijai išryškėjo tose srityse, kur kokybė siejama su ugdymo procesu, vaiko patirtimi, ugdytojo vaidmeniu ir ugdymo

poveikiu. Tyrimo rezultatai parodė, kad stipriausias ekspertų sutarimas buvo pasiektas ugdymo proceso kokybės, poveikio ir kriterijų taikymo srityse. Tai leidžia teigti, kad kokybiškas neformalusis vaikų ugdymas ekspertų pirmiausia suvokiamas kaip į vaiką orientuotas, procesinis, santykiu grįstas ir ilgalaikį poveikį kuriantis ugdymas.

Prie stabiliausių kriterijų galima priskirti orientaciją į vaiko patirtį ir poreikius, ugdymo prasmingumą, refleksiją, aktyvų vaikų dalyvavimą, pozityvius santykius, emocinį saugumą, patirtinį mokymąsi, kompetencijų ugdymą, ugdytojo profesionalumą bei ugdymo poveikį asmeninei ir socialinei raidai. Taip pat stabiliai buvo palaikomi tie kriterijai, kurie susiję su praktiniu taikymu: aiškumas, kontekstualumas, praktiškumas ir orientacija į kokybės gerinimą. Kitaip tariant, stabiliausia kriterijų sistemos dalis susiformavo ten, kur kalbama apie tai, kaip vyksta ugdymas, ką jame patiria vaikas ir kokį poveikį šis procesas turi jo raidai.

Diskusiniai bei kontekstui jautrūs aspektai. Greta stabiliai ekspertų palaikytų kriterijų išliko ir tokie aspektai, kurių reikšmė ekspertų buvo vertinama nevienodai arba kurių svarba priklauso nuo konkretaus ugdymo konteksto. Šiai grupei galima priskirti ugdymo tęstinumą, kai kuriuos motyvacinis rodiklius, individualių vaikų poreikių atliepimo mastą, bendro kokybės apibrėžimo pakankamumą, proceso ir rezultato santykį bei kai kurių pavienių požymių pakankamumą kokybei vertinti.

Šie aspektai nereiškia, kad jie yra nesvarbūs. Priešingai, tyrimo rezultatai parodė, kad ekspertai juos laiko reikšmingais, tačiau jų svarbą ir vietą kokybės sistemoje apibrėžia atsargiau. Pavyzdžiui, vaiko noras sugrįžti į veiklą dažnai buvo laikomas svarbiu motyvacinio požymiu, tačiau nepakankamu savarankišku kokybės rodikliu. Ugdymo tęstinumas dalies ekspertų buvo siejamas su pažanga ir ilgalaikiu poveikiu, tačiau kiti jį laikė priklausomu nuo konkrečios programos pobūdžio. Individualių vaikų poreikių atliepimas taip pat buvo pripažintas svarbiu kokybės aspektu, tačiau kartu aiškiai sietas su realiomis organizacinėmis ir išteklių ribomis.

Todėl šiuos aspektus tikslinga laikyti diskusiniais bei kontekstui jautriais. Jie neturėtų būti eliminuojami iš galutinės kriterijų sistemos, tačiau jų reikšmė turėtų būti interpretuojama ne kaip universali ir visais atvejais vienodai taikoma, o kaip priklausoma nuo konkrečios ugdymo situacijos, programos logikos ir praktinių įgyvendinimo sąlygų.

Taigi šiame tyrime išgryninta neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijų sistema turėtų būti suprantama kaip ekspertiniu sutarimu pagrįsta, tačiau kontekstui jautri struktūra. Vieną jos dalį sudaro stabiliai ekspertų palaikyti kriterijai, o kitą – diskusiniai bei kontekstui jautrūs aspektai, reikalaujantys lankstesnio ir refleksyvesnio taikymo. Tokia skirtis sudaro pagrindą toliau pateikti galutinę neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijų sistemos struktūrą.

Lentelė Nr. 11

Neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijų sistemos stabilūs kriterijai ir diskusiniai bei kontekstui jautrūs aspektai

Grupė	Turinys	Reikšmė kriterijų sistemoje
Stabilūs kriterijai	Orientacija į vaiko patirtį ir poreikius; ugdymo prasmingumas; refleksija; aktyvus vaikų dalyvavimas; pozityvūs santykiai; emocinis saugumas; patirtinis mokymasis; kompetencijų ugdymas; ugdytojo profesionalumas; ugdymo poveikis asmeninei ir socialinei raidai; aiškūs, praktiški, kontekstualūs ir į kokybės gerinimą orientuoti kriterijai	<i>Sudaro stabiliausią neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijų sistemos dalį</i>
Diskusiniai bei kontekstui jautrūs aspektai	Ugdymo tęstinumas; kai kurie motyvaciniai rodikliai; individualių vaikų poreikių atliepimo mastas; bendro kokybės apibrėžimo pakankamumas; proceso ir rezultato santykis; pavienių rodiklių pakankamumas kokybei vertinti	<i>Reikšmingi kokybės aspektai, tačiau jų svarba ir taikymas priklauso nuo konkretaus ugdymo konteksto, programos pobūdžio ir interpretacinių skirtumų</i>

Pastaba. Sudaryta autorės, remiantis II ir III Delfi etapų rezultatų analize.

Neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijų sistemos struktūra ir jo praktinis taikymas **Kokybės kriterijų sistemos struktūra**

Atsižvelgiant į išskirtus stabilius kriterijus ir diskusinius bei kontekstui jautrius aspektus, neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijų sistema šiame tyrime gali būti apibrėžiama kaip daugiamatė struktūra. Ji apima tarpusavyje susijusias, tačiau analitiškai atskiriamas sritis, kurios leidžia nuosekliai suprasti, kaip neformaliojo vaikų ugdymo kokybė yra apibrėžiama, kaip ji atsiskleidžia ugdymo procese, kokį poveikį sukuria vaikui ir kaip gali būti vertinama praktikoje.

Pirmąją kriterijų sistemos sritį sudaro **kokybės samprata**. Ji nusako bendrą vertybinį ir conceptualų pagrindą, kuriuo remiasi visa sistema. Ši sritis apima orientaciją į vaiką, ugdymo prasmingumą, kompetencijų ugdymą, holistinį požiūrį ir ugdymo proceso vertę. Kitaip tariant, kokybės samprata leidžia apibrėžti, kuo apskritai laikomas kokybiškas neformalusis vaikų ugdymas.

Antroji sritis – **ugdymo proceso kokybė**. Ji atskleidžia, kaip kokybė kuriama pačioje ugdymo eigoje. Šiai sričiai priskiriami tokie aspektai kaip refleksija, aktyvus vaikų dalyvavimas, santykių kokybė, emocinis saugumas, patirtinis mokymasis, ugdytojo vaidmuo, lankstumas ir

pasirinkimo galimybės. Ši sritis rodo, kad kokybė neformaliajame ugdyme pirmiausia reiškiasi per realią ugdymo patirtį, o ne per formalius organizavimo požymius.

Trečioji sritis – **ugdymo poveikis**. Ji apima tuos pokyčius, kuriuos kokybiškas neformalusis ugdymas sukuria vaikui. Ši sritis apima asmens augimą, savęs pažinimą, socialinių gebėjimų stiprėjimą, kompetencijų plėtrą, pasitikėjimo savimi stiprėjimą, pozityvius santykius su mokymusi ir ugdymo patirties perkėlimą į kitas gyvenimo sritis. Ši sritis leidžia kriterijų sistemoje įtvirtinti nuostatą, kad kokybė turi būti siejama ne tik su tuo, kaip vyksta ugdymas, bet ir su jo kuriama verte vaikui.

Ketvirtoji sritis – **kriterijų taikymo praktikoje principai**. Ji apibrėžia, kokiomis sąlygomis kokybės kriterijai gali būti prasmingai taikomi neformaliojo ugdymo praktikoje. Šiai sričiai priskiriami aiškumas, kontekstualumas, lankstumas, praktiškumas ir orientacija į kokybės gerinimą. Ši sritis svarbi todėl, kad leidžia kriterijų sistemą suprasti ne kaip formalų kontrolinį sąrašą, bet kaip praktiškai taikomą ir refleksijai skirtą priemonę.

Šios keturios sritys sudaro vientisą neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijų sistemą. Kokybės samprata nusako bendrą orientyrą, ugdymo proceso kokybė atskleidžia jo įgyvendinimą praktikoje, ugdymo poveikis parodo vaikui kuriamus pokyčius, o kriterijų taikymo principai apibrėžia sistemos naudojimą realiame ugdymo kontekste. Todėl ši sistema suprantama kaip nuosekli, tačiau lanksti struktūra, grindžiama ne vien universaliu standartu, bet ir kontekstiniu jautrumu. Taigi šiame tyrime išgryninta neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijų sistema remiasi keturiomis pagrindinėmis sritimis – kokybės samprata, ugdymo proceso kokybe, ugdymo poveikiu ir kriterijų taikymo praktikoje principais. Nors antrojo Delfi etapo klausimyne buvo išskirtos penkios teminės sritys, galutinėje kriterijų sistemoje jos sutelkiamos į keturias pagrindines sritis. „Kokybės kriterijų“ blokas čia nelaikomas atskira galutine sritimi, nes jame esantys teiginiai apėmė konkrečius kokybės požymius, kurie turinio analizės metu buvo paskirstyti į kitas sistemos dalis. Ugdytojo kompetencija, refleksija, emocinis saugumas ir vaiko dalyvavimas priskirti ugdymo proceso kokybei; aiškūs tikslai ir orientacija į vaiką – kokybės sampratai; vaiko patiriama nauda ir sunkiau pamatuojami ugdymo rezultatai – ugdymo poveikiui; o vaiko balso įtraukimas ir refleksijos taikymas vertinime – kriterijų taikymo praktikoje principams. Todėl galutinė keturių sričių struktūra ne panaikina kokybės kriterijų bloką, bet jį integruoja į bendrą neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijų sistemą.

Lentelė Nr. 12

Neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijų sistemos struktūra

Pagrindinė sritis	Srities turinys	Ką ši sritis apima
Kokybės samprata	<i>Vertybinis ir conceptualus kokybės pagrindas</i>	Orientaciją į vaiką, ugdymo prasmingumą, kompetencijų ugdymą, holistinį požiūrį, ugdymo proceso vertę

Ugdymo proceso kokybė	<i>Kokybės raiška pačioje ugdymo eigoje</i>	Refleksiją, aktyvų vaikų dalyvavimą, pozityvius santykius, emocinį saugumą, patirtinį mokymąsi, ugdytojo vaidmenį, lankstumą, pasirinkimo galimybes
Ugdymo poveikis	<i>Vaikui kuriami ugdymo rezultatai ir pokyčiai</i>	Asmeninį augimą, savęs pažinimą, socialinių gebėjimų stiprėjimą, kompetencijų plėtrą, pasitikėjimą savimi stiprėjimą, pozityvų santykį su mokymusi, ugdymo patirties perkėlimą į kitas gyvenimo sritis
Kriterijų taikymo praktikoje principai	<i>Sąlygos, leidžiančios kriterijus prasmingai naudoti praktikoje</i>	Aiškumą, kontekstualumą, lankstumą, paprastumą, praktiškumą, orientaciją į kokybės gerinimą

Pastaba. Sudaryta autorės, remiantis Delphi tyrimų rezultatų analize.

Kaip matyti iš lentelės Nr. 12, šiame tyrime išgryninta neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijų sistema remiasi keturiomis tarpusavyje susijusiomis sritimis, kurios kartu leidžia kokybę suprasti kaip vertybinį, procesinį, poveikio ir praktinio taikymo aspektus jungiančią struktūrą.

Praktinio taikymo galimybės

Apibendrinant galima teigti, kad šiame tyrime išgryninta neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijų sistema turi praktinio taikymo galimybes. Ji gali būti naudojama ne tik kaip teorinė neformaliojo vaikų ugdymo kokybės struktūra, bet ir kaip praktinis orientyras, padedantis atpažinti, aptarti ir kryptingai stiprinti kokybę skirtinguose ugdymo kontekstuose.

Pirmiausia ši kriterijų sistema gali būti taikoma kaip **ugdytojų savianalizės ir profesinės refleksijos priemonė**. Joje išskirtos sritys ir kriterijai leidžia ugdytojui sistemingiau apmąstyti savo veiklą, įvertinti, kiek ugdymo procese atsiskleidžia vaiko perspektyva, refleksija, santykių kokybė, emocinis saugumas, aktyvus dalyvavimas ir ugdymo prasmingumas. Tokiu būdu kriterijų sistema gali padėti ne tik įsivertinti esamą praktiką, bet ir kryptingai planuoti profesinį tobulėjimą.

Antra, ši sistema gali būti naudojama kaip **organizacijos kokybės kultūros stiprinimo priemonė**. Neformaliojo ugdymo organizacijose ji galėtų tapti bendru kokybės aptarimo pagrindu, padedančiu susitarti, kokie aspektai organizacijoje laikomi svarbiausiais, kaip jie atpažįstami praktikoje ir kokiais būdais gali būti stiprinami. Tokiu atveju kriterijų sistema veiktų ne kaip kontrolinis mechanizmas, o kaip bendros profesinės kalbos ir kokybės refleksijos pagrindas.

Trečia, kriterijų sistema gali būti taikoma **programų planavimui, peržiūrai ir tobulinimui**. Ji leidžia programas vertinti ne vien pagal formalų atitikimą ar veiklų skaičių, bet pagal tai, ar jose pakankamai atsiskleidžia vaikui svarbūs kokybės aspektai: prasmingumas, aktyvus dalyvavimas,

santykiai, patirtinis mokymasis, poveikis ir galimybė reflektuoti patirtį. Dėl to kriterijų sistema gali būti naudinga tiek kuriant naujas programas, tiek peržiūrint jau vykdomas veiklas.

Ketvirta, ši sistema gali būti svarbi **kokybės stebėsenai ir įsivertinimui platesniu instituciniu lygmeniu**. Ji galėtų būti naudojama kaip metodinė atrama rengiant jautresnes neformaliojo vaikų ugdymo kokybės stebėsenos priemones, kurios remtųsi ne vien kiekybiniais rodikliais, bet labiau atsižvelgtų į ugdymo proceso kokybę, vaiko patirtį ir ilgalaikį ugdymo poveikį. Tokia prieiga būtų ypač svarbi tais atvejais, kai siekiama išlaikyti pusiausvyrą tarp kokybės užtikrinimo ir neformaliojo ugdymo lankstumo.

Kartu svarbu pabrėžti, kad šios kriterijų sistemos taikymas reikalauja **lankstumo ir kontekstinio jautrumo**. Jos paskirtis nėra sukurti vieną visiems atvejams vienodai taikomą kontrolinį standartą. Priešingai, ji turėtų būti suprantama kaip orientacinė ir refleksinė sistema, padedanti kokybę atpažinti, interpretuoti ir stiprinti atsižvelgiant į konkrečią ugdymo situaciją, programos pobūdį, organizacines sąlygas ir vaikų poreikius.

Todėl praktinė šios kriterijų sistemos vertė slypi ne vien galimybėje apibrėžti kokybę, bet ir gebėjime sudaryti pagrindą nuoseklesnei profesinei refleksijai, kokybės dialogui ir prasmingam tobulinimui neformaliojo vaikų ugdymo praktikoje. Apibendrinus tyrimo rezultatus ir išgryninus neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijų sistemą, toliau svarbu aptarti šių rezultatų reikšmę platesniame teoriniame ir praktiniame kontekste. Todėl kitame skyriuje pateikiama tyrimo rezultatų diskusija.

Tyrimo rezultatų diskusija

Šio tyrimo rezultatai leidžia kelti platesnį klausimą, kuris yra ne tik metodologinis, bet ir iš esmės filosofinis: ar galima formaliai vertinti tai, kas yra neformalu?

Šis klausimas svarbus todėl, kad neformaliojo vaikų ugdymo vertė atsiskleidžia per savanorišką dalyvavimą, santykį, patirtį, refleksiją, vaiko įsitraukimą ir asmeninį augimą. Tai ugdymo aspektai, kurie sunkiai telpa formalius vertinimo instrumentus, tačiau būtent jie ekspertų buvo įvardyti kaip esminiai kokybės požymiai. Todėl vertinant neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijus svarbi pusiausvyra tarp aiškumo ir lankstumo, tarp bendrų kriterijų ir konkrečios ugdymo situacijos matymo.

Tyrimo rezultatai rodo, kad ekspertai šią pusiausvyrą suvokia labai aiškiai. Jie pripažįsta kokybės kriterijų poreikį, tačiau kartu pabrėžia, kad kriterijai turi padėti suprasti ugdymo procesą, o ne tapti formaliu administraciniu reikalavimu. Tai leidžia neformaliojo vaikų ugdymo kokybės vertinimą suprasti kaip refleksijos ir tobulinimo priemonę. Tokiu atveju kriterijų sistema veikia kaip susitarimas, padedantis ugdytojams, organizacijoms ir savivaldybei kalbėti apie tai, kas ugdymo procese kuria vertę vaikui.

Šią įtampą galima paaiškinti per Goodharto ir Campbello dėsnių logiką. Goodharto dėsnis teigia, kad rodikliui tapus tikslu, jis praranda gebėjimą patikimai atspindėti reiškinio esmę (Goodhart, 1984). Campbello dėsnis šią idėją papildo sisteminiu požiūriu: kuo labiau socialinis rodiklis naudojamas sprendimams priimti, tuo didesnė rizika, kad pats vertinamas procesas bus iškreiptas (Campbell, 1979). Perkeltas šias įžvalgas į neformaliojo vaikų švietimo lauką, galima teigti, kad pernelyg stiprus orientavimasis į lengvai fiksuojamus rodiklius – dalyvių skaičių, dokumentus ar formalias ataskaitas – gali susilpninti dėmesį pačiam ugdymo procesui, vaiko patirčiai ir ilgalaikiam poveikiui. Tokie rodikliai reikalingi sistemos stebėsenai ir prieinamumo užtikrinimui. Tačiau jiems tapus pagrindiniu kokybės atpažinimo būdu, išlieka rizika, kad svarbiausia ugdymo vertė – tai, kas vyksta tarp ugdytojo ir vaiko – liks mažiau matoma.

Ekspertų įžvalgos rodo, kad neformaliojo vaikų ugdymo kokybė geriausiai matoma pačioje praktikoje – kaip vaikas jaučiasi, kaip dalyvauja, kokį santykį kuria su ugdytoju ir ką išsineša iš veiklos. Ekspertai aiškiai skiria ugdymą, kuriame kuriamas santykis, nuo mechanškai vedamos veiklos; aplinką, kurioje vaikas jaučiasi saugus ir gali klysti, nuo aplinkos, kurioje jis tik vykdo nurodymus; refleksiją, kuri padeda vaikui suprasti savo augimą, nuo formaliai užduodamų klausimų. Tai reiškia, kad kokybė gali būti atpažįstama, aptariama ir stiprinama. Tokiu būdu kokybės vertinimas gali būti suprantamas kaip bendras mokymasis apie gerą ugdymą. Kokybė stiprinama tada, kai ugdytojai, organizacijos ir savivaldybė susitaria, kas vaikui kuria vertę, ir nuolat grįžta prie šio

klausimo per refleksiją, grįžtamąją ryšį bei praktikos tobulinimą. Tyrime išgryninta kriterijų sistema čia tampa orientyru: ji padeda kalbėti apie kokybę bendra kalba, išlaikant dėmesį konkrečiai programai, vaikų grupei ir ugdymo situacijai.

Tyrimo rezultatų sąsajos su teorine literatūra

Neformaliojo vaikų ugdymo kokybė kaip daugiamatis reiškiny

Tyrimo rezultatai patvirtina teorinėje dalyje išryškintą mintį, kad ugdymo kokybė yra daugiamatis reiškiny. Ekspertai neformaliojo vaikų ugdymo kokybę siejo su ugdymo tikslais, vaiko poreikiais, ugdymo procesu, ugdytojo kompetencija, emociniu saugumu, santykiais, kompetencijų ugdymu ir ilgalaikiu poveikiu vaikui. Kitaip tariant, kokybė šioje srityje atsiranda iš kelių tarpusavyje susijusių dalykų dermės.

Tokia išvada dera su Harvey ir Green (1993) kokybės sampratų įvairove ir UNESCO (2005) požiūriu, pagal kurį ugdymo kokybė apima sąlygas, procesus, turinį, rezultatus ir poveikį besimokančiajam. Vaikų ugdymo kontekste šią sampratą papildė UNICEF (2009) vaikui draugiškos mokyklos prieiga, kurioje pabrėžiama saugi, palaikanti, įtrauki ir vaiko poreikius atliepanti ugdymo aplinka. Šios teorinės prieigos padeda pagrįsti, kodėl neformaliojo vaikų ugdymo kokybę svarbu vertinti plačiau – per tai, kaip vaikas dalyvauja, ką patiria, kokį santykį kuria ir kaip ši patirtis prisideda prie jo augimo.

Ekspertų atsakymuose aiškiai matyti, kad administraciniai rodikliai ir ugdomoji vertė nėra tas pats. Dalyvių skaičius, programų įvairovė ar finansavimo apimtis yra svarbūs sistemos mastui ir prieinamumui suprasti. Pačiai ugdymo kokybei įvertinti reikia matyti tai, kas vyksta ugdymo procese: kaip kuriamas santykis, kaip vaikas įsitraukia, kaip jaučiasi, ką išmoksta ir kokį poveikį veikla turi jo raidai. Šiuo požiūriu tyrimo rezultatai siejasi su Želvio ir kt. (2020) įžvalga apie kokybės sampratos susiaurinimo riziką, kai platūs ugdymo tikslai švietimo politikoje paverčiami siauresniais, lengviau išmatuojamais rodikliais.

Ugdymo proceso kokybė kaip centrinė kokybės ašis

Vienas ryškiausių tyrimo rezultatų yra ugdymo proceso kokybės iškilimas kaip centrinės neformaliojo vaikų ugdymo kokybės srities. Antrojo Delfi etapo rezultatai parodė, kad būtent proceso kokybės srityje ekspertų sutarimas buvo stipriausias – konsensuą pasiekė 15 iš 16 teiginių. Ekspertai ypač pabrėžė refleksiją, aktyvų vaikų dalyvavimą, bendrakūrą, pozityvius santykius, emocinį saugumą, patirtinį mokymąsi, ugdytojo gebėjimą fasilituoti procesą ir lankstų reagavimą į vaikų poreikius.

Šis rezultatas tiesiogiai siejasi su teorinėje dalyje išskirta ugdymo proceso kokybės dimensija. UNICEF (2009), UNESCO (2005), Kim (2012) ir Europos Komisijos (2015)

dokumentuose pabrėžiama, kad ugdymo kokybė atsiskleidžia per ugdymo aplinką, dalyvavimo sąlygas, mokymosi patirtį, metodus, santykius ir ugdymo proceso organizavimą. Tyrimo rezultatai šią teorinę nuostatą sukonkretina neformaliojo vaikų ugdymo kontekste: ekspertų požiūriu kokybiškas procesas yra ugdymo eiga, kurioje vaikas yra matomas, įtraukiamas, turi galimybę veikti, klysti, reflektuoti, kurti santykį ir patirti savo augimą.

Proceso kokybės svarbą galima suprasti ir per Goodharto (1984) bei Campbello (Campbell, 1979) dėsnių logiką. Jeigu vertinimo sistema daugiausia remiasi tais rodikliais, kuriuos lengva fiksuoti, tuomet ugdymo laukas gali pradėti orientuotis į tai, kas matuojama, o ne į tai, kas vaikui sukuria ugdomąją vertę. Neformaliajame vaikų ugdyme ši rizika ypač svarbi, nes vertė dažnai kuriama ne momentiniu rezultatu, o pačiu dalyvavimo procesu: santykiu, refleksija, patirtimi, bandymu, klaida, pasirinkimu ir prasmingu veikimu. Todėl proceso kokybės vertinimas tampa vienu svarbiausių būdų atpažinti tai, kas iš tikrųjų vyksta ugdymo veikloje.

Vaiko patirtis ir transformacinis poveikis kaip kokybės pagrindas

Tyrimo rezultatai sustiprina transformacinę ugdymo kokybės sampratą. Ekspertai kokybišką neformalųjį vaikų ugdymą siejo su tuo, kas lieka vaikui po dalyvavimo veikloje: pasitikėjimu savimi, savęs pažinimu, socialiniais gebėjimais, savarankiškumu, atsakomybe, pozityvesniu santykiu su mokymusi ir gebėjimu veikti skirtingose gyvenimo situacijose. Šie rezultatai dera su Harvey ir Green (1993) transformacijos samprata, pagal kurią kokybė siejama su besimokančiojo pokyčiu, ir su Biestos (2010) subjektyvacijos dimensija, pabrėžiančia asmens savarankiškumo, atsakomybės ir gebėjimo veikti stiprėjimą.

Neformaliojo vaikų ugdymo srityje ši transformacinė kokybės samprata ypač reikšminga dėl pačios šios ugdymo formos pobūdžio. Vaikas į veiklą ateina vedamas smalsumo, intereso, noro išbandyti save, patirti bendrystę ar atrasti jam prasmingą veiklą. Savanoriškumo ir pasirinkimo erdvėje atsiranda sąlygos transformacinei patirčiai. Ekspertų atsakymuose tai matoma labai aiškiai: „jam atsiranda jausmas, kad aš galiu“ (E5), „tai yra savęs atradimas“ (E6), „vaikas atrado savo stiprias puses“ (E13). Tai konkretūs ugdymo poveikio požymiai, kuriuos ekspertai atpažįsta praktikoje.

Dalis šio poveikio atsiskleidžia palaipsniui. Vaiko pasitikėjimas savimi, gebėjimas veikti grupėje ar atsakomybės jausmas dažnai formuojasi per ilgesnį laiką, per nuoseklias patirtis ir santykius. Todėl trumpalaikis vertinimas gali parodyti tik dalį ugdymo vertės. Ši aplinkybė paaiškina, kodėl ekspertai pabrėžė kokybinio vertinimo, refleksijos ir ilgalaikio stebėjimo svarbą. Tokios prieigos leidžia pamatyti vaiko patirties, santykio ir vidinio augimo aspektus.

Tyrimo rezultatai taip pat parodė, kad vaiko balsas gali būti svarbus kokybės vertinimo šaltinis. Ekspertų teiginys, kad „pats vaikas yra geriausias šaltinis vertinti kokybę“ (E2), leidžia kelti

klausimą apie vaikų perspektyvos stiprinimą kokybės vertinime. Tai ypač aktualu neformaliojo vaikų ugdymo srityje, kur vaiko patirtis, dalyvavimo motyvacija, saugumo jausmas ir asmeninis augimas yra vieni svarbiausių kokybės požymių.

Refleksija kaip ugdymo ir vertinimo jungtis

Vienas svarbiausių tyrimo rezultatų yra refleksijos reikšmė. Ji išryškėjo tiek pirmojo etapo interviu, tiek antrojo ir trečiojo Delfi etapų rezultatuose. Ekspertai refleksiją siejo su vaiko gebėjimu suprasti savo patirtį, įvardyti pažangą, pamatyti mokymosi prasmę ir perkelti patirtį į kitas situacijas. Trečiajame etape buvo pasiektas konsensusas dėl teiginio, kad refleksija ne visada sistemingai taikoma kaip vertinimo dalis.

Refleksija neformaliojo vaikų ugdymo kokybėje veikia dviem lygmenimis. Pirmiausia ji yra ugdymo proceso dalis: padeda vaikui suprasti, ką jis patyrė, ko išmoko ir kur paaugo. Pirmojo etapo interviu nuskambėjęs eksperto teiginys „refleksija yra švietimo motina“ (E4) gerai apibendrina refleksijos reikšmę ugdymo procese. Antra, refleksija veikia kaip kokybės atpažinimo priemonė: per ją ugdytojas ir organizacija gali geriau suprasti, kokią vertę veikla kuria vaikui. Ji nukreipia dėmesį į patirties supratimą, į vaiko augimo įvardijimą ir į ugdymo proceso prasmę. Praktikoje refleksija gali vykti įvairiomis formomis – pokalbio, klausimų, kūrybinės užduoties, grupinės aptarties ar trumpo vaiko įsivardinimo. Svarbiausia, kad ji būtų sąmoninga, nuosekli ir susijusi su ugdymo procesu. Kai refleksija tampa natūralia ugdymo dalimi, ji padeda vaikui suprasti savo pažangą, ugdytojui – geriau matyti veiklos poveikį, organizacijai – tobulinti praktiką.

Todėl tyrimo rezultatai leidžia refleksiją laikyti viena svarbiausių praktinių kokybės stiprinimo krypčių. Ji padeda išlaikyti neformaliojo ugdymo savitumą ir kartu suteikia galimybę kokybę vertinti per patirtį, augimą ir mokymosi prasmę.

Stabilūs ir kontekstui jautrūs kokybės aspektai

Grįžtant prie pradžioje iškelto klausimo, kaip vertinti neformaliojo vaikų ugdymo kokybę, tyrimo rezultatai leidžia atskirti dvi kriterijų grupes. Viena jų apima tuos kokybės aspektus, dėl kurių ekspertai sutarė gana aiškiai. Kita apima aspektus, kurių reikšmė priklauso nuo konkretaus ugdymo konteksto, programos pobūdžio, vaikų amžiaus ir praktinių sąlygų.

Trečiojo Delfi etapo rezultatai šią ribą parodė gana aiškiai. Dalis teiginių išliko diskusiniai: vaiko noras sugrįžti į veiklą, ugdymo tęstinumas, proceso ir rezultato santykis, individualių vaikų poreikių atliepimas. Šie aspektai yra reikšmingi, tačiau jų vertinimas reikalauja atsargesnio ir labiau kontekstinio požiūrio. Vaiko noras sugrįžti į veiklą gali rodyti motyvaciją, jo amžių ir veiklos patrauklumą, tačiau jis savaime dar neparodo visos ugdomosios vertės. Ugdymo tęstinumas gali būti

svarbus ilgalaikiam augimui, tačiau kai kurios trumpalaikės, projektinės ar intensyvios veiklos taip pat gali turėti reikšmingą poveikį vaikui.

Ši skirtis tarp stabilių ir diskusinių aspektų yra svarbus šio tyrimo rezultatas. Ji rodo, kad neformaliojo vaikų ugdymo kokybė turi kelis lygmenis. Stabiliausi kriterijai – emocinis saugumas, ugdytojo vaidmuo, refleksija, aktyvus vaikų dalyvavimas, patirtinis mokymasis, santykiai ir ugdymo poveikis – sudaro bendrą kokybės pagrindą. Kontekstui jautrūs aspektai reikalauja profesinio sprendimo, situacijos pažinimo ir lankstaus taikymo.

Ši įžvalga dera su Johnson ir Majewska (2022) pozicija, kad neformaliojo ugdymo identifikavimo ir vertinimo metodologija nėra iki galo nusistovėjusi, nes pati ši ugdymo forma yra hibridinė ir sunkiai apibrėžiama vienu universaliu modeliu. Ji taip pat dera su Garbauskaitės-Jakimovskos (2014, 2023) įžvalgomis apie formalizavimo riziką: neformaliojo ugdymo kokybės vertinimas turi padėti matyti kokybę, išsaugant dėmesį procesui, patirčiai, santykiui ir ugdymo prasmei.

Todėl šio tyrimo rezultatai leidžia kalbėti apie kriterijų sistemą, kuri turi aiškų pagrindą, tačiau gali būti taikoma lanksčiai. Stabiliausi kriterijai rodo, dėl ko ekspertai sutaria. Diskusiniai aspektai rodo, kur reikalingas kontekstinis jautrumas, profesinis sprendimas ir atidus konkrečios ugdymo situacijos vertinimas.

Praktinė tyrimo reikšmė ir taikymo galimybės

Šio tyrimo praktinė reikšmė pirmiausia susijusi su galimybe kurti bendresnę neformaliojo vaikų ugdymo kokybės supratimą. Vilniaus miesto kontekste tai ypač aktualu dėl didelės neformaliojo vaikų švietimo veiklų ir teikėjų įvairovės. Kai veiklas vykdo skirtingi teikėjai, turintys nevienodą patirtį, organizacines sąlygas, ugdymo kryptis ir veiklos formas, kokybės klausimas tampa svarbus ne kaip vienodas kontrolinis reikalavimas, o kaip bendras susitarimas, leidžiantis geriau suprasti ugdymo vertę vaikui.

Šiame tyrime išgryninta kriterijų sistema gali būti naudinga kaip ugdytojų savianalizės ir profesinės refleksijos priemonė. Ji leidžia ugdytojui apmąstyti, kiek jo veikloje atsiskleidžia vaiko perspektyva, aktyvus dalyvavimas, emocinis saugumas, refleksija, patirtinis mokymasis ir santykio kokybė. Tokiu būdu kriterijai gali padėti ne tik įsivertinti esamą praktiką, bet ir kryptingai planuoti profesinį augimą.

Organizacijos lygmeniu ši sistema gali veikti kaip ugdymo kokybės kultūros stiprinimo priemonė. Ji gali padėti komandai susitarti, kas konkrečioje organizacijoje laikoma kokybišku ugdymu, kaip kokybė atpažįstama kasdienėje praktikoje ir kokiais būdais ji gali būti stiprinama. Tokiu atveju kriterijų sistema tampa bendro susitarimo pagrindu, o ne vien formalia vertinimo schema.

Savivaldybės lygmeniu ši kriterijų sistema gali būti naudinga kuriant jautresnes kokybės stebėsenos ir įsivertinimo priemones. Ji leidžia kokybę matyti ne tik per finansavimo, dalyvių skaičiaus ar programų pasiūlos rodiklius, bet ir per ugdymo proceso, vaikų patirties, santykių, refleksijos ir ilgalaikio poveikio aspektus. Tai svarbu siekiant, kad kokybės vertinimas būtų susijęs su realia ugdymo verte vaikui.

Kartu svarbu pabrėžti, kad šios sistemos praktinis taikymas turėtų išlikti lankstus. Ji neturėtų tapti universaliu kontroliniu sąrašu, vienodai taikomu visoms organizacijoms ir programoms. Jos paskirtis – padėti klausti, kalbėtis, įsivertinti ir tobulinti veiklą. Tokia taikymo logika atitinka pačią neformaliojo ugdymo prigimtį, kurioje svarbus kontekstas, vaiko poreikiai, ugdytojo profesionalumas, santykis ir patirtis.

Tyrimo ribotumai ir tolesnių tyrimų kryptys

Tyrimo rezultatus svarbu interpretuoti atsižvelgiant į kelis ribotumus. Pirmia, tyrimas atliktas Vilniaus miesto kontekste, todėl gauti rezultatai pirmiausia atspindi šio miesto neformaliojo vaikų ugdymo lauko specifiką. Dalis įžvalgų gali būti aktualios platesniam Lietuvos kontekstui, tačiau jų taikymas kitose savivaldybėse turėtų būti siejamas su vietos sąlygomis, teikėjų struktūra, programų pasiūla ir kokybės užtikrinimo praktikomis.

Antra, tyrime taikyta tikslinė ekspertų atranka, atitinkanti Delfi metodo logiką. Šiuo tyrimu siekta ne statistinio reprezentatyvumo, o ekspertiniu sutarimu pagrįsto kriterijų išgryninimo. Todėl rezultatai atspindi į tyrimą įtrauktų ekspertų patirtis, profesines pozicijas ir jų supratimą apie neformaliojo vaikų ugdymo kokybę.

Trečia, Delfi metodo rezultatai rodo ekspertinio sutarimo lygį, tačiau pats sutarimas nėra tapatus universaliai kriterijų galiojimui. Jis leidžia nustatyti, kurie kokybės aspektai šiame ekspertų lauke buvo laikomi stabiliausiais, o kurie išliko labiau diskutiniai ir priklausomi nuo konteksto.

Ketvirta, šiame tyrime analizuota ekspertų perspektyva. Vaikų ir tėvų požiūriai tiesiogiai nebuvo tirti, nors tyrimo rezultatai rodo, kad vaiko patirtis yra vienas svarbiausių kokybės aspektų. Todėl tolesniuose tyrimuose būtų prasminga įtraukti vaikų, tėvų ir ugdytojų balsus, siekiant palyginti, kaip skirtingos grupės supranta ugdymo kokybę ir kokius jos požymius laiko svarbiausiais.

Penkta, šiame darbe kriterijų sistema yra empiriškai išgryninta ir konceptualiai pagrįsta, tačiau jos praktinis taikymas konkrečiose organizacijose dar nebuvo išbandytas. Ateityje būtų prasminga šią sistemą taikyti pilotiniuose įsivertinimo procesuose, analizuoti jos naudingumą ugdytojams ir organizacijoms, taip pat tirti, kaip ji gali būti pritaikoma skirtingo pobūdžio NVŠ programose.

Tolesni tyrimai galėtų būti plėtojami keliomis kryptimis. Pirmiausia būtų tikslinga išbandyti šiame darbe išgrynintą kriterijų sistemą konkrečiose neformaliojo vaikų ugdymo organizacijose. Taip

pat būtų svarbu į kokybės vertinimą įtraukti vaikų ir tėvų perspektyvas. Dar viena reikšminga kryptis – skirtingų savivaldybių lyginamoji analizė, nes decentralizuotoje Lietuvos NVŠ sistemoje savivaldybių praktikos gali reikšmingai skirtis. Galiausiai būtų naudinga tirti, kaip kokybės kriterijai veikia praktikoje: ar jie padeda reflektuoti ir tobulinti ugdymą, ar tampa papildomu administraciniu reikalavimu.

Diskusijos apibendrinimas

Apibendrinant galima teigti, kad šio tyrimo rezultatai atskleidžia neformaliojo vaikų ugdymo kokybę kaip daugiamačią, procesinę ir kontekstui jautrą reiškinį. Kokybė šioje srityje atsiskleidžia per vaiko patirtį, ugdytojo vaidmenį, emocinį saugumą, santykius, refleksiją, aktyvų dalyvavimą, patirtinį mokymąsi ir ilgalaikį poveikį vaiko raidai.

Tyrimas parodė, kad neformaliojo vaikų ugdymo kokybės vertinimui reikalinga pusiausvyra tarp aiškių kriterijų ir lankstaus jų taikymo. Griežtai formalizuotas vertinimas gali susiaurinti kokybės supratimą iki lengvai fiksuojamų rodiklių, o visiškas neapibrėžtumas gali palikti kokybę priklausomą nuo atsitiktinių praktikų. Šio tyrimo rezultatai leidžia siūlyti tarpinę kryptį – kriterijų sistemą, kuri veikia kaip bendras susitarimas, refleksijos pagrindas ir kokybės tobulinimo orientyras.

Stabiliausi kriterijai – ugdymo proceso kokybė, emocinis saugumas, ugdytojo vaidmuo, vaiko patirtis, refleksija, aktyvus dalyvavimas ir ilgalaikis poveikis – sudaro šios bendros kalbos pagrindą. Diskusiniai ir kontekstui jautrūs aspektai rodo, kad kokybės vertinime turi išlikti vietos profesiniam sprendimui, konkretaus ugdymo konteksto supratimui ir skirtingų vaikų poreikių atpažinimui.

Todėl šiame darbe išgryninta neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijų sistema gali būti suprantama kaip priemonė, padedanti klausti, kalbėtis ir tobulinti ugdymą. Jos vertė slypi gebėjime nukreipti dėmesį į esminius klausimus: ką vaikas patiria, kaip jis dalyvauja, kokį santykį kuria su ugdytoju ir kitais vaikais, kaip reflektuoja savo patirtį ir kokį augimą ši veikla jam suteikia. Tokia kokybės samprata leidžia išlaikyti neformaliojo ugdymo savitumą ir kartu stiprinti jo kokybę praktikoje.

Išvados

Šiame magistriniame darbe buvo siekiama išanalizuoti neformaliojo vaikų ugdymo kokybės sampratą ir jos vertinimo prieigas bei, remiantis ekspertiniu sutarimu, identifikuoti ir konceptualiai pagrįsti Vilniaus miesto neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijus. Tyrimo rezultatai leidžia pateikti šias išvadas.

1. Neformaliojo vaikų ugdymo kokybės samprata mokslinėje literatūroje ir strateginiuose dokumentuose atsiskleidžia kaip daugiasluoksnis ir kontekstui jautrus reiškinys, neturintis vieno universalaus apibrėžimo. Teorinė analizė parodė, kad neformalusis ugdymas istoriškai formavosi kaip lankstesnė, patirtimi, dalyvavimu ir besimokančiojo poreikiais grindžiama ugdymo forma. Tarptautiniame ir Lietuvos kontekste jo kokybė siejama su ugdymo tikslais, procesu, sąlygomis, dalyvių patirtimi, kompetencijų ugdymu, emociniu saugumu, įtrauktimi ir ilgalaikiu poveikiu besimokančiajam. Išskirtos šešios analitinės kokybės dimensijos – tikslų ir paskirties, ugdymo proceso, sąlygų ir išteklių, rezultatų ir poveikio, lygybės ir socialinio teisingumo bei dalyvių patirties ir transformacijos – leidžia neformaliojo vaikų ugdymo kokybę suprasti plačiau nei vien per administracinius ar kiekybinius rodiklius. Lietuvos kontekste kokybės užtikrinimo normatyvinis pagrindas yra sukurtas, tačiau jo praktinis taikymas išlieka nevienodas, todėl svarbu stiprinti dėmesį pačiam ugdymo procesui ir vaiko patirčiai.

2. Skirtingų sričių ekspertai neformaliojo vaikų ugdymo kokybę Vilniaus miesto kontekste supranta kaip į vaiką orientuotą, patirtimi grįstą ir santykiu paremtą ugdymo procesą. Pirmojo Delfi etapo ekspertinių interviu analizė atskleidė, kad kokybė ekspertų požiūriu pirmiausia siejama su vaiko patirtimi, ugdymo prasmingumu, ugdytojo vaidmeniu, santykių kokybe, emociniu saugumu, refleksija ir ilgalaikiu poveikiu vaiko asmeninei bei socialinei raidai. Ekspertai administracinius sistemos rodiklius – dalyvių skaičių, programų pasiūlą, finansavimą – vertino kaip svarbius sistemos mastui ir prieinamumui suprasti, tačiau ugdomąją vertę siejo su tuo, kas vyksta pačiame ugdymo procese. Kaip reikšmingi kokybės aspektai išryškėjo ugdytojo gebėjimas fasilituoti procesą ir kurti santykį, vaiko aktyvus dalyvavimas ir bendrakūra, emocinio saugumo užtikrinimas, patirtinis mokymasis, refleksija, savanoriškumas ir vidinė motyvacija. Tyrimas taip pat atskleidė sisteminio lygmens iššūkius: formalizavimo spaudimą, kokybės vertinimo priemonių stoką ir atotrūkį tarp deklaruojamų principų bei kasdienės ugdymo praktikos.

3. Taikant Delfi metodą išgryninta neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijų sistema apima keturias tarpusavyje susijusias sritis, o Vilniaus miesto kontekste ji gali tapti praktiniu pagrindu sistemiškiau vertinti ir stiprinti ugdymo kokybę. Pirmoji sritis – kokybės samprata, apimanti orientaciją į vaiką, ugdymo prasmingumą, kompetencijų ugdymą ir procesinio ugdymo pobūdžio

pripažinimą. Antroji – ugdymo proceso kokybė, siejama su refleksija, aktyviu vaikų dalyvavimu, pozityviais santykiais, emociniu saugumu, patirtiniu mokymusi, ugdytojo vaidmeniu ir lankstumu. Trečioji – ugdymo poveikis, apimantis vaiko asmeninį augimą, savęs pažinimą, socialinius gebėjimus, kompetencijų plėtrą, savarankiškumą ir ilgalaikį poveikį raidai. Ketvirtoji – kriterijų taikymo praktikoje principai, apimantys aiškumą, kontekstualumą, lankstumą, praktiškumą ir orientaciją į kokybės gerinimą. Tyrimas parodė, kad dalis kokybės aspektų – ugdymo tęstinumas, vaiko noras sugrįžti į veiklą, individualių poreikių atliepimo mastas ir proceso bei rezultato santykis – išliko diskusiniai arba priklausomi nuo konkretaus ugdymo konteksto, todėl jų taikymas reikalauja profesinio sprendimo ir situacinio jautrumo. Išgryninta kriterijų sistema tinkamiausia ne kaip universalus kontrolinis standartas, o kaip refleksijos, įsivertinimo ir kokybės tobulinimo priemonė ugdytojams, organizacijoms ir savivaldybės specialistams. Tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad kokybės vertinimas šioje srityje turėtų apimti ne tik programų administravimą, finansavimą ar dalyvių aprėptį, bet ir ugdymo proceso kokybę, vaiko patirtį, santykius, refleksiją, emocinį saugumą ir ugdymo poveikį – tokia prieiga gali padėti kurti bendresnius kokybės orientyrus Vilniaus mieste, stiprinti ugdytojų ir organizacijų įsivertinimą bei priimti kokybės gerinimu grįstus savivaldybės lygmens sprendimus.

- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315634319>
- Bjørnåvold, J. (2007). Validation of non-formal and informal learning in Europe: Key developments and challenges. CEDEFOP. https://www.cedefop.europa.eu/files/4073_en.pdf
- Campbell, D. T. (1979). Assessing the impact of planned social change. *Evaluation and Program Planning*, 2(1), 67–90. [https://doi.org/10.1016/0149-7189\(79\)90048-X](https://doi.org/10.1016/0149-7189(79)90048-X)
- Carron, G., & Carr-Hill, R. A. (1991). *Non-formal education: Information and planning issues* (IIEP Research Report No. 90). UNESCO International Institute for Educational Planning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000088593>
- CEDEFOP. (n.d.). Non-formal learning. In *Terminology of European education and training policy*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-glossary/glossary/nicht-formales-lernen>
- Chapman, D. W., & Adams, D. K. (2002). *The quality of education: Dimensions and strategies*. Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong. https://cerc.edu.hku.hk/wp-content/uploads/2013/11/Vol5_ChapAdams_bookletr4.pdf
- Colley, H., Hodkinson, P., & Malcolm, J. (2002). *Non-formal learning: Mapping the conceptual terrain: A consultation report*. Lifelong Learning Institute, University of Leeds. <https://infed.org/dir/welcome/non-formal-learning-mapping-the-conceptual-terrain-a-consultation-report/>
- Colley, H., Hodkinson, P., & Malcolm, J. (2003). *Informality and formality in learning: A report for the Learning and Skills Research Centre*. Learning and Skills Research Centre. <https://kar.kent.ac.uk/4647/3/Informality%20and%20Formality%20in%20Learning.pdf>
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How nonformal education can help*. Johns Hopkins University Press. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000009516>
- Coombs, P. H., Prosser, R. C., & Ahmed, M. (1973). *New paths to learning for rural children and youth*. International Council for Educational Development. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000005917>
- Council of Europe Parliamentary Assembly. (2000). *Non-formal education (Recommendation 1437)*. <https://pace.coe.int/files/8807/html>
- Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis: Quality, productivity and competitive position*. Cambridge University Press.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113–136. <https://doi.org/10.1348/000709900158001>

- European Commission. (2000). A memorandum on lifelong learning (Commission Staff Working Paper SEC(2000) 1832). <https://www.uil.unesco.org/en/articles/european-communities-memorandum-lifelong-learning>
- European Commission. (2015). Quality youth work: A common framework for the further development of youth work. Publications Office of the European Union. https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/quality-youth-work_en.pdf
- Ferrer-Fons, M., Rovira-Martínez, M., & Soler-i-Martí, R. (2022). Youth empowerment through arts education: A case study of a non-formal education arts centre in Barcelona. *Social Inclusion*, 10(2), 85–94. <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.4923>
- Garbauskaitė-Jakimovska, J. (2023). Tapti neformaliuoju ugdymu: Post-struktūralistinė neformaliojo (jaunimo) ugdymo analizė [Daktaro disertacija, Vilniaus universitetas]. Vilniaus universiteto leidykla. <https://doi.org/10.15388/vu.thesis.450>
- Goodhart, C. A. E. (1984). Problems of monetary management: The U.K. experience. In *Monetary theory and practice: The UK experience* (pp. 91–121). Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-349-17295-5_4
- Green, R. A. (2014). The Delphi technique in educational research. *SAGE Open*, 4(2), 1–8. <https://doi.org/10.1177/2158244014529773>
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Hasson, F., Keeney, S., & McKenna, H. (2025). Revisiting the Delphi technique: Research thinking and practice: A discussion paper. *International Journal of Nursing Studies*, 168, Article 105119. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2025.105119>
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (3rd ed.). RoutledgeFalmer. <https://doi.org/10.4324/9780203561560>
- Johnson, M., & Majewska, D. (2022). Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them? Cambridge University Press & Assessment. <https://doi.org/10.17863/CAM.110841>
- Kaya, V. H., Bulut, M. A., & Göçen, A. (2026). An innovative non-formal learning model based on nature and science: Content, pedagogy and continuous professional development. *Humanities and Social Sciences Communications*, 13, Article 352. <https://doi.org/10.1057/s41599-026-06823-x>
- Kiilakoski, T., O'Donovan, J., & Lase, S. (2025). Youth work quality tools in 15 European countries. Partnership between the European Commission and the Council of Europe in the field of youth. <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261635/Study%20Youth%20Work%20Quality%20Standards.pdf>

- Kim, K. (2012). Using process indicators to facilitate data-driven decision making in the era of accountability. *Creative Education*, 3(6), 685–691. <https://doi.org/10.4236/ce.2012.36102>
- Landeta, J., & Lertxundi, A. (2024). Quality indicators for Delphi studies. *Futures & Foresight Science*, 6, Article e172. <https://doi.org/10.1002/ffo2.172>
- Lietuvos Respublikos jaunimo politikos pagrindų įstatymas, Nr. IX-1871. (2003/2018). Valstybės žinios, 2003-12-18, Nr. 119-5406; 2018 m. gegužės 31 d. įstatymo Nr. XIII-1224 redakcija.
- Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, Nr. IX-1630. (2003). Valstybės žinios, 2003-06-28, Nr. 63-2853.
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministras. (2005). Dėl Neformaliojo vaikų švietimo koncepcijos patvirtinimo (2005 m. gruodžio 30 d. įsakymas Nr. ISAK-2695). <https://www.e-tar.lt/portal/tt/legalAct/TAR.07DF6A456513/asr>
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministras. (2005/2012). Dėl Neformaliojo vaikų švietimo koncepcijos patvirtinimo (2005 m. gruodžio 30 d. įsakymas Nr. ISAK-2695; 2012 m. kovo 29 d. įsakymo Nr. V-554 redakcija). <https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/svietimas/neformalus%20ugdymas/KONCEPCIJA%202012%2003%2029%20isak%20Nr.%20V-554.pdf>
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministras. (2005/2023). Dėl Neformaliojo vaikų švietimo koncepcijos patvirtinimo (2005 m. gruodžio 30 d. įsakymas Nr. ISAK-2695; Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro 2023 m. liepos 31 d. įsakymo Nr. V-1030 redakcija). Teisės aktų registras.
- Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2025). Neformalusis vaikų švietimas. <https://smsm.lrv.lt/lt/veiklos-sritys-1/smm-svietimas/svietimas-neformalusis/>
- Lietuvos švietimo koncepcija. (1992). Lietuvos Respublikos kultūros ir švietimo ministerija. <https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/kiti/koncepcija1.htm>
- Livingstone, D. W. (2001). Adults' informal learning: Definitions, findings, gaps and future research (NALL Working Paper No. 21). Centre for the Study of Education and Work, University of Toronto. <https://eric.ed.gov/?id=ED452390>
- Młynarczuk-Sokołowska, A. (2022). Intercultural non-formal education: What the children think. *Intercultural Education*, 33(1), 82–98. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.2018171>
- Napierala, J., Carretero, S., & Downes, P. (2020). Developing social and emotional skills through non-formal learning. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/98717>
- Norqvist, L., & Leffler, E. (2017). Learning in non-formal education: Is it “youthful” for youth in action? *International Review of Education*, 63, 235–256. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9631-8>
- OECD. (2013). Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>

- Oxley, E., Nash, H. M., & Weighall, A. R. (2025). Consensus building using the Delphi method in educational research: A case study with educational professionals. *International Journal of Research & Method in Education*, 48(1), 29–43. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2024.2317851>
- Rogers, A. (2005). *Non-formal education: Flexible schooling or participatory education?* Springer. <https://doi.org/10.1007/0-387-28693-4>
- Ruškus, J., Žvirdauskas, D., & Stanišauskienė, V. (2009). Neformalusis švietimas Lietuvoje: Faktai, interesai, vertinimai. Švietimo aprūpinimo centras. https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/teisine_informacija/neformalusis-svietimas-lietuvoje-faktai-interesai-vertinimai-2009.pdf
- Skirmantienė, J. (2013). Neformaliojo ugdymo svarba pozityviajai socializacijai. *Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*, 7, 108–118. <https://doi.org/10.15388/STEPP.2013.0.1400>
- Stonkuvienė, I., Juškevičienė, A., & Šabanovas, S. (2021). The concept of quality of education: A view from Lithuania. *ICERI2021 Proceedings*, 7136–7143. <https://doi.org/10.21125/iceri.2021.1604>
- Tautinė mokykla: Lietuvos vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos koncepcija. (1989). Žiniija. https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/Veikla_strategija/svietimo_reformos_pradzia/tautine_mokykla.pdf
- Tikly, L., & Barrett, A. M. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.001>
- Toh, S. M., Batiah, M., & Sim, W. J. (2025). Beyond the classroom: A review of non-formal entrepreneurial education in shaping entrepreneurial intentions through short entrepreneurial courses and entrepreneurial networking clubs. *Entrepreneurship Education*, 8, 255–300. <https://doi.org/10.1007/s41959-025-00143-y>
- UNESCO. (2005). *Education for all: The quality imperative*. EFA Global Monitoring Report 2005. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137333>
- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- UNICEF. (2009). *Child friendly schools manual*. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2020-03/Child-Friendly-Schools-Manual.pdf>
- Vilniaus miesto savivaldybės taryba. (2025). Dėl Vilniaus miesto savivaldybės neformaliojo švietimo koncepcijos patvirtinimo (2025 m. gruodžio 17 d. sprendimas Nr. 1-1603; TAR, 2025-12-18, Nr. 2025-21721). Teisės aktų registras.

- Želvys, R., Dukynaitė, R., Vaitekaitis, J., & Jakaitienė, A. (2020). Švietimo tikslų transformacija į rezultatų rodiklius Lietuvos ir tarptautinėje švietimo politikoje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 44, 18–33. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.44.2>
- Žygaitienė, B., & Sinkevičienė, J. (2015). Non-formal technological education of children in the city of Vilnius. *Pedagogika*, 119(3), 60–72. <https://doi.org/10.15823/p.2015.025>

Priedai

PRIEDAS 1: DIRBTINIO INTELEKTO (DI) NAUDOJIMO DEKLARACIJA

Studentas (-ė): Vilma Smaliukienė

Baigiamojo darbo tema: Neformaliojo vaikų ugdymo kokybė: Samprata ir kriterijai Vilniaus mieste

Vadovaudamasi/s „*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. **Pateikiu įrodymus.** Tais atvejais, kai buvo generuojamas didesnės apimties tekstas ar turinys, visa generavimo išsklotinė (transkripcija) pateikiama darbo prieduose (kaip nurodyta lentelėje žemiau).

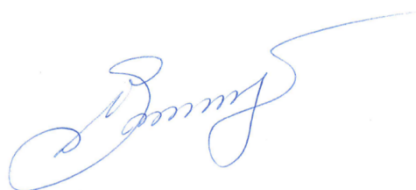
DI įrankių naudojimo ataskaita:

DI įrankis	Naudojimo tikslas	Taikymo vieta darbe	Studento indėlis ir validacija	Ar pridėta išsklotinė? * (Priedo Nr.)
ChatGPT-4o	Idėjų generavimas, struktūros planavimas	Įvadas, teorinė darbo dalis	<i>Darbo pradžioje naudojau kaip pagalbinę priemonę temos krypties, tyrimo logikos ir galimos darbo struktūros variantams apsvarstyti. DI pateiktus pasiūlymus vertinau kritiškai, dalį jų atmečiau, dalį koregavau ir pritaikiau pagal savo tyrimo tikslą, darbo vadovės pastabas ir realias tyrimo galimybes.</i>	Pridedama ekrano nuotraukų lentelė, Temos krypties, tyrimo logikos ir darbo struktūros planavimas (žr. 1-4 pav.)

ChatGPT-4o	APA citavimo ir literatūros sąrašo tikslinimas	Literatūros sąrašas ir nuorodos visame darbe	<i>Naudojau tikrindama, kaip pagal APA stilių pateikti šaltinius tekste ir literatūros sąraše, DI pateiktas bibliografinės formos tikrinau pagal pirminius dokumentus, koregavau nuorodas ir pritaikiau jas pagal reikalaujamą citavimo stilių. Paprašiau parengi galutinį literatūros sąrašą pagal abėcėlės tvarką.</i>	APA citavimo ir literatūros sąrašo formos tikslinimas (žr. 5 pav.)
ChatGPT-4o	Parengtos teorinės dalies loginės struktūros tikrinimas	Teorinė dalis	<i>Naudojau teorinės dalies teksto pastraipų sekai, perėjimams tarp skyrių ir bendram loginio dėstymo nuoseklumui pasitikrinti ir įvertinti. Iš DI pateiktų pastabų atrinkau tik tas, kurios atitiko mano darbo kryptį. Kai kuriuos pasiūlymus atmečiau, nes jie neatitiko teorinės dalies logikos arba darbo vadovės pastabų. Galutinę teorinės dalies struktūrą parengiau pati.</i>	Teorinės dalies struktūros ir loginės sekos tikrinimas (žr. 6 pav.)
ChatGPT-4o	Kokybinių duomenų kodų grupavimo tikrinimas, kiekybinių duomenų suvestinių rengimas	Tyrimo analizė	<i>Naudojau kaip pagalbinę priemonę tikrinant savarankiškai sukoduotų interviu duomenų grupavimo logiką, svarstant galimus kategorijų pavadinimus ir rengiant II bei III Delfi etapų rezultatų pateikimo struktūrą. DI padėjo aiškiau susisteminti kodus, apsvarstyti kategorijų formuluotes, parengti lentelių struktūrą, pateikti medianos, interkvartilinio intervalo, galiojančių atsakymų skaičiaus ir konsensuso žymėjimo logiką. Galutines kategorijas, konsensuso kriterijų taikymą, rezultatų interpretaciją ir išvadas formulavau savarankiškai. Visus skaičiavimus tikrinau pati, lygindama juos su pirminiais anketų duomenimis. Tikrinimo metu pastebėjau, kad vienas</i>	Kokybinių duomenų kodų grupavimo ir analitinių kategorijų tikrinimas, kiekybinių duomenų suvestinių rengimas (žr. 7-8 pav.)

			<i>ekspertas neatsakė į vieną klausimą, todėl atitinkamai patikslinau duomenų interpretaciją. DI pasiūlymai buvo naudojami tik kaip pagalbinių, o galutiniai tyrimo analizės ir teksto sprendimai buvo mano pačios darbas.</i>	
--	--	--	---	--

Studento (-ės) parašas:



data: 2026-05-18

chatgpt.com/c/69787b3a-0434-8330-9b94-82ece4256fa1

Labiau apie sprendimų priėmimą, institucijas, valdymą.

REKOMENDUOJAMAS VARIANTAS

Jei leidžia apimtis ir turi prieigą prie duomenų – siūlyčiau rinktis 1 variantą, nes:

- ✓ turi aiškų praktinį rezultatą (modelį),
- ✓ lengva pagrįsti aktualumą,
- ✓ tinka magistriniam lygiui.

PAVYZDYS: kaip atrodytų darbo struktūra (1 variantas)

Tema:

Neformaliojo ugdymo kokybės sistemos modelio kūrimas Vilniaus mieste: akreditavimo, stebėsenos ir grįžtamojo ryšio integracija

Tyrimo problema:

Vilniaus mieste neformaliojo ugdymo kokybės užtikrinimas nėra standartizuotas – trūksta vieningos akreditavimo, nuolatinės stebėsenos ir sistemingo grįžtamojo ryšio mechanizmo.

Tyrimo objektas:

Neformaliojo ugdymo kokybės užtikrinimo sistema Vilniaus mieste.

Tyrimo tikslas:

Sukurti ir pagrįsti neformaliojo ugdymo kokybės sistemos modelį Vilniaus mieste.

Uždaviniai (pavyzdys):

+ Klausiti bet ko

1. Temos krypties, tyrimo logikos ir darbo struktūros planavimas

chatgpt.com/c/69787b3a-0434-8330-9b94-82ece4256fa1

„Apsibrėžk NVŠ kokybę su ekspertais per Delphi metodą ir sukonstruok kokybės užtikrinimo self-control klausimyną.“

KĄ IŠ TIKRŲJŲ JI SIŪLO?

Ji siūlo tau padaryti du labai aiškius rezultatus:

✓ **1. Ekspertiškai apibrėžti NVŠ kokybę (Delphi metodu)**

Tai reiškia:

- Tu nesiremi vien teorija.
- Tu surenki ekspertų sutarimą, kas Lietuvoje / Vilniuje laikoma kokybišku neformaliu ugdymu.

Kaip tai atrodys darbe:

- Atrinksi 8–15 ekspertų (vadovai, metodininkai, savivaldybės specialistai, NVŠ teikėjai).
- Atliksi 2–3 Delphi raundus:
 - I raundas – atviri klausimai („kokie kriterijai apibrėžia NVŠ kokybę?“)
 - II raundas – kriterijų reitingavimas.
 - III raundas – sutarimo stabilizavimas.

➡ Rezultatas: patvirtintas NVŠ kokybės kriterijų rinkinys.

Tai jau yra stiprus mokslinis indėlis.

↓

✓ **2. Sukonstruoti savikontrolės (self-control) kokybės klausimyną**

Tai reiškia:

+ Klausiti bet ko

ChatGPT gali suklysti. Patikrinkite svarbią informaciją. Žr. [Sliaukų nuostatas](#).

2. Temos krypties, tyrimo logikos ir darbo struktūros planavimas

Rekomenduojama tyrimo logika – 3 pakopos.

I. TEORINIS TYRIMAS (privalomas)

Tikslas:

Suprasti:

- kas yra ugdymo kokybė,
- kaip ji matuojama,
- kokie modeliai jau egzistuoja.

Metodai:

- ✓ Mokslinės literatūros analizė
- ✓ Teisinių dokumentų analizė (ŠMSM, savivaldybės tvarkos, strategijos)

Analizuosi:

- Neformaliojo ugdymo sampratą.
- Kokybės vadybos modelius (CAF, EFQM, ISO, edukacinės kokybės modeliai).
- Kitų miestų / šalių praktikas.
- Akreditavimo principus.
- Stebėsenos rodiklius.
- Grįžtamojo ryšio sistemas.

Rezultatas: kriterijų ir principų rinkinys, kuriuo remiantis kuriant savo modelį.

+ Klausyti bet ko

3. Temos krypties, tyrimo logikos ir darbo struktūros planavimas

Arba trumpesnė:

NVŠ kokybės kriterijų identifikavimas ir savikontrolės klausimyno konstravimas Vilniaus mieste

KAIP ATRODYS TAVO TYRIMO STRUKTŪRA

1 skyrius – Teorija

- NVŠ samprata
- Kokybės samprata švietime
- Kokybės vertinimo instrumentai

2 skyrius – Metodologija

- Delphi metodo pagrindimas
- Ekspertų atranka
- Tyrimo eiga
- Duomenų analizė

3 skyrius – Rezultatai

- NVŠ kokybės kriterijų rinkinys
- Kriterijų svarba
- Sutarimo lygis

4 skyrius – Instrumento konstravimas

- Klausimyno struktūra
- Skalės

+ Klausyti bet ko

4. Temos krypties, tyrimo logikos ir darbo struktūros planavimas

chatgpt.com/c/6a0ad4c7-077c-83eb-bfdf-b419e43bfed2

Outlook Teams OneDrive PowerPoint New Tab

↑ Dalytis ...

Įklijuotas text(4).txt
Dokumentas

Sutvarkyti literatūros sąrašą paga APA 7

Peržiūrėjau pateiktą sąrašą ir sutvarkysiu jį kaip vieną APA 7 literatūros sąrašą: abėcėlės tvarka, suvienodinta rašyba, kursyvo žymėjimu ir be akivaizdžių dublikatų.

Mąsto 18s >

Sutvarkiau pateiktą literatūros sąrašą pagal APA 7: suvienodinau formatą, sudėjau abėcėlės tvarka ir pašaliniau akivaizdžius pasikartojimus iš pateikto failo. Įklijuotas text

Literatūros sąrašas pagal APA 7

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9> »

Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315634319> »

Bjørnåvold, J. (2007). *Validation of non-formal and informal learning in Europe: Key developments and challenges*. CEDEFOP. https://www.cedefop.europa.eu/files/4073_en.pdf »

Campbell, D. T. (1979). Assessing the impact of planned social change. *Evaluation and Program Planning*, 2(1), 67–90. [https://doi.org/10.1016/0149-7189\(79\)90048-X](https://doi.org/10.1016/0149-7189(79)90048-X) »

+ Klausiti bet ko Thinking ▾

ChatGPT gali suklysti. Patikrinkite svarbią informaciją. Žr. [Slapukų nuostatas](#).

5. Citavimo ir literatūros sąrašo formos tikslinimas

chatgpt.com/c/69f81292-c224-83eb-93bb-be611ce43986

Outlook Teams OneDrive PowerPoint New Tab

↑ Dalytis ...

„Analizuojant ugdymo kokybės sampratą, svarbu atsižvelgti ne tik į mokslinėje literatūroje...“

Dėl to logika šiek tiek lūžta. Jeigu jau padarėte bendrą teorinę išvadą, po jos naujas teorinis blokas atrodo kaip vėliau pridėtas. Todėl politinį ir teisinį kontekstą reikėtų įdėti **prieš galutinį apibendrinimą**, o ne po jo.

Geresnė seka būtų tokia:

1. Teorinės sampratos.
2. Lietuvos / tarptautinis politinis-teisinis kontekstas.
3. Analitinės dimensijos.
4. Galutinis apibendrinimas ir perėjimas prie NVŠ.

Arba:

1. Teorinės sampratos.
2. Analitinės dimensijos.
3. Politinis-teisinis kontekstas.
4. Galutinis apibendrinimas.

Man stipresnė būtų pirmoji versija: **teorija → politika / teisė → jūsų analitinės dimensijos → išvada**.

Kodėl? Nes dimensijos tada atrodo kaip išvestos ne tik iš mokslinės literatūros, bet ir iš politinio-teisinio konteksto.

4. Ką daryti su politinio ir teisinio konteksto dalimi?

Ši dalis tikrai tinka prie **ugdymo kokybės sampratos**, ne tik prie neformaliojo ugdymo. Ji kalba apie bendrą švietimo kokybės sampratą, todėl ją reikėtų **nėlikti** šiame skyriuje.

Tačiau jos vieta turėtų būti **po mokslinių autorių aptarimo ir prieš jūsų šešias dimensijas**.

Kodėl taip? Nes pirmiejiis pasidato, kaip kelios išvestos teorinio. Tada sekate bet kokiu būdu.

+ Klausiti bet ko Mąstymas ▾

ChatGPT gali suklysti. Patikrinkite svarbią informaciją. Žr. [Slapukų nuostatas](#).

6. Teorinės dalies struktūros ir loginės sekos tikrinimas

Priedas Nr. 2

Pirmojo Delfi etapo pusiau struktūruoto interviu klausimynas

Gerbiamas (-a) eksperte,

Kviečiu Jus dalyvauti moksliniame tyrime, kurio tikslas – ekspertiniu pagrindu išgryninti Vilniaus miesto neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijus, orientuojantis pirmiausia į ugdymo turinį, ugdymosi patirtis ir ugdymo poveikį dalyviams. Tyrimas atliekamas taikant „Delfi metodą“ – struktūruotą ekspertinio vertinimo metodą, kuris bus vykdomas keliais etapais. Pirmajame etape bus siekiama surinkti kuo platesnį ir gilesnį ekspertų požiūrį į kokybės sampratą ir jos požymius. Vėlesniuose etapuose Jums bus pateikti apibendrinti kriterijai vertinimui ir konsensuso siekimui.

Tyrimas grindžiamas nuostata, kad neformaliojo švietimo kokybė negali būti vertinama vien administraciniais ar kiekybiniais rodikliais – svarbi tampa ugdymo prasmė, patirtis ir transformuojantis poveikis vaikų raidai.

Jūsų atsakymai yra anonimiški. Duomenys bus naudojami tik moksliniais tikslais.

Šiame etape nėra „teisingų“ ar „neteisingų“ atsakymų – svarbi Jūsų profesinė patirtis ir įžvalgos.

Ar sutinkate dalyvauti šiame tyrime?

Atsakant, noriu paprašyti remtis savo praktine, vadybine ar tyrimine patirtimi neformaliojo vaikų ir jaunimo ugdymo srityje.

I ETAPAS. ATVIRI KLAUSIMAI

(Kokybės sampratos ir kriterijų išgryninimas)

1 klausimas. Kokybės samprata

Kaip Jūs apibrėžtumėte neformaliojo vaikų švietimo, ugdymo kokybę, orientuojantis į ugdymo turinį, ugdymosi patirtis ir ugdymo poveikį dalyviams?

(Laisvas atsakymas)

2 klausimas. Esminiai kokybės kriterijai

Kokie konkretūs kriterijai ar požymiai, Jūsų nuomone, leistų praktiškai atpažinti kokybišką neformalųjį ugdymą?

Prašome įvardyti bent 5–7 svarbiausius kriterijus ar požymius.

(Laisvas atsakymas)

3 klausimas. Ugdymo proceso kokybė

Kokie ugdymo proceso bruožai ar dalyvių patirtys rodo, kad neformaliojo ugdymo veikla yra kokybiška?

(Pvz., dalyvių įsitraukimas, refleksija, saviraiška, santykiai, emocinis saugumas ir kt.)

(Laisvas atsakymas)

4 klausimas. Ugdymo poveikis

Kokie ilgalaikiai pokyčiai vaikų ar jaunimo asmeninėje, socialinėje ar mokymosi raidoje, Jūsų nuomone, liudija apie kokybišką neformalųjį ugdymą?

(Laisvas atsakymas)

5 klausimas. Nepakankamai vertinami aspektai

Kokie neformaliojo ugdymo kokybės aspektai, susiję su ugdymo turiniu ar ugdymosi patirtimi, šiuo metu, Jūsų nuomone, yra vertinami nepakankamai arba netinkamai?

(Laisvas atsakymas), Kodėl?

6 klausimas. Kriterijų taikomumas praktikoje

Iš ką, Jūsų nuomone, svarbiausia atsižvelgti kuriant neformaliojo ugdymo kokybės kriterijus, kad jie būtų:

- aiškūs ir suprantami,
- pagrįsti ugdymo paskirtimi,
- prasmingi praktikoje (organizacijoms, pedagogams, savivaldybėms),
- realiai pritaikomi vertinimo procese?

(Laisvas atsakymas)

Pabaiga

Dėkojame už Jūsų laiką ir profesines įžvalgas.

Jūsų indėlis yra itin svarbus siekiant konceptualiai ir praktiškai pagrįsti neformaliojo vaikų ugdymo kokybės kriterijus.

Priedas Nr. 3

Pirmojo Delfi etapo ekspertinio interviu transkripcijos pavyzdys (6 psl.)

TRANSKRIBUOTAS INTERVIU E2

Taigi ačiū jums gerbiamas eksperte, kad sutikote išgrynti Vilniaus miesto neformalio vaikų švietimo ugdymo proceso kokybės kriterijus ir šiame tyrime neformalio vaikų švietimo sąvoka vartojama kaip Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme 15 straipsny. Analizuojant kokybių kriterijus, daugiausia dėmesio skirsime ugdymo procesą.

Be to, dar noriu pažymėti, kad į šitą tyrimą į šito tyrimo lauką nepatenka FŠPU. Tai formalų švietimą papildantis ugdymas. Kad būtų aiškiau, tai muzikos, meno mokyklos, sporto mokyklos. Taigi tyrimą atliksiu taikant delfi metodą, struktūruotą ekspertinio vertinimo metodą, kuris bus vykdomas keliais etapais ir dabar šituo pirmu etapu siekiu surinkti kuo platesnį ekspertų požiūrį į neformalią ugdymo kokybę ir jo požymius, o vėlesniuose etapuose jums ir visiems kitiems, kurie dalyvauja tyrime, bus pateikti apibendrinti kriterijai, jų vertinimui ir ekspertinio sutarimo siekimui. Tyrime dalyvaus ne tik teoriją suprantančius asmenis, bet ir praktikai ir įstaigų vadovai. Tyrimas, grindžiamas nuostata, kad neformalio ugdymo kokybė negali būti vertinama vien administraciniais ir kiekybiniais rodikliais, svarbios tampa ugdymo prasmė, dalyvių patirtys ir ugdymo poveikis vaikų raidai. Jūsų atsakymai bus anonimiški, duomenys nuasmeninti ir naudojami tiktais moksliniams tikslams.

Tai ar sutinkate gerbiamas eksperte dalyvauti tyrime?

Taip.

Šiame etape tai tikrai teisingo atsakymo, ar neteisingo nėra. Svarbiausia bus profesinės įžvalgos ir prašau atsakant, remtis praktine, kokia jūs turit praktinę vadybinę tyriminę patirtiminę formaliojo vaikų švietimo ugdymosi švietimo srityje.

1. Gal ir pradėdame tada apie tai, kaip, jums atrodo, kalbant apie neformalių ugdymas, kokybės sampratą, kaip jūs apibrėžtumėte kokybišką neformalųjų vaikų, neformalų vaikų ugdymą?

Sakant tai nu, bet nu pirmas, kas ateina kalbant apie kokybę, kad tai turi būti labai kryptingas dalykas. Ta prasme, kad ugdytojas turi aiškiai žinoti, ko jis siekia, t.y. kokių tikslų per veiklas ar per per kažkokius dalykus turi atliepti.

Kažkokias vaiko ateičiai ir socializacijai svarbias kompetencijas ugdyti. Tai reiškiasi, kad kad kad būtų ugdomas ir savarankiškumas, ir kritinis, kažkoks tai galbūt mąstymas priklausomai nuo

veiklos. Atsakomybės kas yra dabar, labai labai svarbu gebėjimas, kaip čia būti aktyviu ir veikti. Tai kryptinga veikla, kur vienokia ar kitokia metodika taikant ugdomos būtent svarbios kompetencijos. Tai toks, kaip ir apibrėžimas - kryptinga veikla.

2. Esminiai kokybės kriterijai, Kokie konkretūs kriterijai ar požymiai, Jūsų nuomone, leistų praktiškai atpažinti kokybišką neformalųjį ugdymą?

Kaip jį atpažinti, ar ne? Tai iš tiesų ugdomajam procese geriausias šaltinis tai yra pačio vaiko įžvalgos apie tai. Ir aišku ugdytojo svarbi užduotis padėti jam jas įsivardinti. Tai, pavyzdžiui, kad neformaliajame ugdyme yra labai svarbus yra elementas, yra mokymasis iš patirties ir gebėjimas nuskaityti tą patirtį bei kiek įmanoma įžodinti. Tai reiškiasi, kad kad vaikas gebėtų, pasakyti, pasidalinti, įvardinti tai, ką jisai pasiekė. Tai žodžiu esminis kokybės kriterijus yra gebėjimo reflektuoti diegimas. Paėmus, o iš viso to jau išplaukia. Galbūt tenais tada, galbūt ir ir ir ir kiti dalykai. Kitas momentas dėl kokybės kriterijų: na, aš ten dabar neprisimenu autorių, bet remiuosi tokiu aktyvaus dalyvavimo trikampu. Kur yra labai svarbu, kad ugdymo procese turi būti vaikui keliami iššūkiai. Kurie yra tam tikrame santykiyje, vadinkime teisingame santykiyje su jo gebėjimais, nes jeigu iššūkis yra per didelis, tai jisai to nu nedarys. O jeigu iššūkis per mažas, bus nuobodu. Tai yra labai svarbu neformaliajam švietime, ko galbūt formaliajame švietime nelabai atrasi. Prasmės arba naudos dalykas. Na, labai formalajame švietime nelabai žino, kodėl jie mokosi matematiką, sakykime nelabai mato prasmės ir sąsajos su realiu gyvenimu ir tai mažai motyvuoja. O neformaliajame švietime, vaikas turi matyti prasmę ir tada jau gali būti užsikabinęs ir gali tobulėti kryptingai. Ir tada, turi patikti, kad patinka, nes tu turi prasmę arba naudą, kad kažkokią neša naudą jisai turi jausti, taip sakant, ir patirti. Gal gal čia tokie esminiai pagrindiniai dalykai.

Patikslinimas, Klausantis, lyg norėčiau pasitikslinti. Ar tie požymiai labiau pasimato per per ugdytinį, ar jis turi įvardinti?

Tas, kuris ugdosi, jisai visa suteikia informaciją ugdytojui. Ugdytojo gebėjimas įžvelgti ar ne per daug ar ne per mažai tam tikro iššūkio ar patempia gebėjimai rodant prasmės. Nu tai yra vis tiek svarbu kažkaip parodyti kitam svarbu atpažinti, suprasti. Sakykime vaikas lanko būrelį ir jam patinka, tai tai čia rezultato išdava. vadinasi viskas, viskas vyksta teisingai.

3. Jeigu mes įsivardinom požymius, tai, o procesas? Proceso kokybė mums irgi labai svarbu, proceso bruožai, kurie rodo, kad veikla kokybiška?

Nu tai pradėkime nuo to, kad žiūrint individualiai, ar grupėje, jeigu mokomasi, jau remiantis grupių psichologija, galbūt bendrai, nebūtinai grupių psichologija, bet giluminiais dalykais: na tai bet kuriam žmogui, įskaitant ir vaikui, turi būti atliepti 3 svarbūs pagrindiniai poreikiai. Tai reiškiasi saugumo poreikis, jis turi jaustis saugus. Ugdymo proceso bruožas vienas – irgi turi būti saugi, aplinka. Tai jeigu tai yra neatlieptas, tai žmogus nesiugdys. Kitas priklausomumo poreikis: jeigu aš ugdausi grupėje, tai aš turiu kažkaip tais jaustis jos dalimi, o ne atmetas. Ir 3 dalykas, kuris labai

svarbu pripažinimo poreikis. Tai reiškiasi, kad aš noriu, ar per pagyrimus, ar kažkokius pasirodymus, tarpinių rezultatų, atspindėjimą ugdytinis mato, kad va yra teisingam kelyje. Tai čia čia tokie giluminiai poreikiai ir čia ugdytojo užduotis, kad tie poreikiai būtų patenkinti. Seniau buvo kalbama, kad tarp ugdytojo ir besimokančio turi būti lygiavertės santykis. Dabar, kai aš vyresnis, tai galėčiau sakyti, kad toks lygiavertis niekada. Nu nebus nes ugdytojas, vis tiek turi kaip pasakyti, turi turėti savo autoritetą savo vietoj ir taip toliau. Tai reiškia: kad tinkamas bendravimas ir tinkama komunikacija, kurianti saugią aplinką, kurianti galimybę, galimybę atsiskleisti vidiniams vaiko resursams - taip sakant, tai pagrindiniai, kad jisai kad atsiskleistų, jo iniciatyvos, gal kartais reikia vaikams paskatinimo, pastumti truputėlį. Tai tas ruožas, kai ugdytoja pareiga matyti dalykus ir daryti teisingas intervencijas, kad vaikas, kad vaikas kabintųsi į ugdymo procesą, t.y. neatliktų formaliai.

Na norėčiau, kad jeigu galėtum tą pripažinimo elementą praplėsti

Taip, ir pripažinimas gali eiti per būtent per įvertinimą, per apdovanojimą, kažkokį sakykime, nu, nežinau, jeigu paimkime: jeigu aš ugdu vaiką per daile, per tapybą, per menines priemones - Tai jau čia kažkokios parodos padarymas, matymas savo paveikslo parodoje ir kitiems parodymas jau yra nu vienas iš tokių, kur tu ir įsivertini, kad va kiek pasiekei ir gali pademonstruoti, sakykim, bet tai ateina pripažinimas, kad jau po truputį judi į tą pusę.

4. O kaip tu galvoji koks ilgalaikis poveikis, kokie pokyčiai rodo vaikų ir jaunimo raidoje, kad neformali ugdymo veikla yra kokybiška.

Tai galiu čia, tai taip sakant, remiantis galbūt ir savo patirtimi. Nu aš esu jaunystėj ankstyvoj, sakykime, kovinius menus lankęs. Nu tai iš karto treneris, kažkaip jis tai ir visų pirma buvo vertybinis ugdymas. Na, tu mokaisi muštis, o treneris sako: „jeigu su kuo nors susimušite, išmesiu iš būrelio“. Nu taip, labai grubiai ir aiškiai. Tai reiškiasi, tu mokaisi kovos menų, bet tuo pačiu tau diegiama, kad niekada nebūk agresyvus, nepradėk pirmas, turėk gebėjimus tik savyginai. Bet gi labai norisi pasidemonstruoti kokį ten triuką išmokai ar ne kokį pratimą... bet motyvacija lankyti toliau didelė. Tai duodamas vertybinis pagrindas. Pvz. Kantrumas, priklausomai nuo galbūt veiklos. Tai aš jau savybės galbūt vadinu. Su nusivylimu, kai nepavyksta, susiduriame visi. Tačiau svarbiausia yra ne pats nesėkmės momentas, o tai, kaip į jį reaguojame – ar gebame pripažinti klaidas, iš jų mokytis ir vis tiek siekti geresnio rezultato. Tai reiškia gebėjimą išbūti procese, dirbti tol, kol pavyksta, ir nenuleisti rankų.

Vėlgi, priklausomai nuo veiklos ir kūrybiškumas gali būti tikrai ugdomos, pvz. šiuo atveju viską pradžioj muškitės žodžiais, nors moki savigynos pratimų, svarbu mokėti spręsti konfliktus. Vietoj fizinių veiksmų reikėtų „kovoti“ žodžiais – argumentuoti, kalbėtis, ieškoti sprendimų. Dar svarbiau – gebėti konflikto neeskaluoti ir jį nuraminti. Kūrybiškumo reikalai: taip sakant, o šiaip, bet bet kada gali parodyti savo geriausią ginklą kojas, bėgi ir pabėgi. Na. bet žodžiu, kad daug asmeninių

savybių būtent šalia veiklos išmoksti ir tai neateina tiesiogiai. Kai buvau vaikas aš taip negalvočiau, čia tik dabar suaugusio refleksijos pagalba gali atsekti tai. Plius man kaip vaikui, nes esu smulkaus kūno sudėjimo man norėjosi tą kūną išmokti ir kontroliuoti, ir valdyti. Nesinorėjo pasiduoti, būti silpnam svarbu buvo kūno valdymas ir kūno kontrolė, čia jau asmeniškai. Na, bet gali būti, kad kiekvienas vaikas turi savo kažkokių dalykų, jeigu su jais dirba. Norėjau plastiškumo ir lankstumo. Tad nuėjau į šokius nes norėjau sušokti valsą per vestuves, kad valsą gebėčiau sušokti su su žmona.

Kaip tu manai, kaip mokytojas turi mokyti reflektuoti? .

Nereflektuotų paaiškintų prasmę. Kodėl tu mokais, tai kas man iš to ar ne? išsiugdysi kritinį mąstymą. Kaip suprasti prasmę, bet įvardymas tikrai nepakenktų, nes tą paskui vis tiek atsimeni, kas ką sakė.

Pvz. mūsų klasė su geometrija nedraugavo. absoliučiai, kol neatėjo nauja mokytoja, kuri pasakė: „ko jūs dabar apie tą geometriją kaip į baubą žiūrite“ ir paaiškino tam tikrus dėsnius ir kaip juos galima taikyti. Visiškai pasikeitė suprantimas už tai, kad mokytoja paaiškino visų pirma, kad nuapeliavo į mūsų nuostatas ir požiūrį. Nu, kad ten yra ne baisu ir ne sunku. Ten pasirodo, tiesiog mes nebuvom išmokę pagrindinių principų. Ir tai parodo, ugdytojo gebėjimas komunikuoti dalykus yra iš tiesų labai svarbus. Ir jei pakliūni pas gerą mokytoją, tiesiog gerai.

Patikslinimas. Noriu patikrinti, vis tu mini tam veiklą (sportas, menas), kad nuo veiklos daug priklauso, gal gali patikslinti kiek priklauso nuo pačios veiklos, kiek veikla yra svarbi, ar ugdymas be konkrečios veiklos gali būti ir kiek svarbu grupė ir grupinis mokymasis.

Nu gali būti, bet nu veikla yra geras įrankis tiesiog pedagogui, kaip kaip staliui, plaktukas nu ta prasme. Veikla konkrečiau, negu, kad taip tiesiog, nes sakyčiau, kaip prakalbinti vaiką ir klausinėti klausimų, refleksijų ar jausmo, ar dar ką nors sudėtingiau, nes jie dar neišmokė artikuliuoti dalykų ir plius smegenų centrai ne tiek išsivystę, kad galėtų dalykus įvardinti, įžodinti tai. Per veiklą gali lengviau atsiskleisti, nes abstraktus mąstymas jau vis tiek dažniausiai pasvyresnius. Aš kalbu jau apie tokius vyresnius vaikus, t.y. 8-9 metų.

Dėl grupės, priklauso nuo specifikos nu, jeigu aš lankau daile, tai grupinį piešinį rečiau piešiu negu, kad individualų, jeigu lankau baseiną, nu tai grupinis užsiėmimas, jisai nuvyksta grupėje, bet kiekvienas vaikas plaukia vienas. O štai krepšinyje jau visos komandos reikia, jeigu per sportą žiūrėt ar ne per sportinę veiklą jau čia, reikia komandinio veikimo reikia.

Nebent esi nerealus talentas kaip GUSTAS, kuris vienas žaidė ir visus apžaisdavo.

5. Kokie tavo nuomonė yra nepakankamai vertinami neformalaus ugdymo kokybės aspektai kokie susiję su turiniu, su ugdymo patirtimis.

Gal tada pabandysiu asociatyviuoju būdu štai iš vienos pusės yra kryptingas ugdymas ir kas gali pakišti koją kokybei. Tai būtent gali būti per daug per daug struktūruota programa.

Jeigu ugdytojas turi labai aiškius, savo programos rėmus ir jų labai stipriai laikosi ir neatsižvelgia į tai, kas vyksta su vaiku, ar su grupe ir neskiria tam laiko. Mes gi žinome grupių dinamiką, kad ten būna visko, o tu sieki savo tikslo, o vaikai tarpusavyje „mušasi“ ir ten tada niekas nevyksta. Taigi atrodo kartais, kad nepakankamai vertinamas kaip kokybė nu vadinkim nestruktūruotas laikas arba vadinkime laisvas laikas, kuriame gali nutikti dalykai. Kai kurie neprogramuojami. Tai sakyčiau, gal čia tada būtų tai, kad nekokybė, jeigu tu neįdarbini šitų dalykų, tai, kas nutinka, pakeliui, o visą laiką griežtai laikytis plano. Ir iš mano patirties, kur slypi ir pavojus kad gali būti nesuderinami lūkesčiai. Nu, pavyzdžiui, jeigu tėvai atveda vaiką, vaiką į plaukimo būrelį. Jų noras, kad vaikas super išmoktų plaukti. Tėtis vaiką atvedė moka, moka pinigus tam, kad vaikas išmoktų plaukti. Ir jeigu mes per daug užsižaidžiame: čia plaukimas yra tikrai priemonė ir mes ugdome kompetencijas... Gali nepavykti, ta prasme ir vaikui gali būti nesuprantama, kaip aš murkdausi 9 mėnesius pagal tą kompetencijų programą ir vis dar nemoku plaukti. Tai reiškiasi, kad veikla ir su ja susiję veiklos stuburas ir siektini rezultatai, jie vis tiek turi koreliuoti ir su minkštųjų kompetencijų ugdymosi. Ir tie pedagogai kurie tą raktą randa per veiklą ugdyti visapusiškai, na, kažkaip pas juos tie vaikai tokie labai gerai išugdyti: ir plaukti mokai ir kalbėtis.

Svarbu „neperlenkiama lazda“ ir balansas.

6. Kas svarbiausia atsižvelgti kuriant neformalių ugdymo kokybės kriterijus, kokie jie turi būti?

Kuriant neformaliojo ugdymo kokybės kriterijus, svarbu jų neperkomplikuoti. Jie neturėtų būti per daug specifiniai ar „išraityti“, nes tada tampa sunkiai suprantami ir sunkiai pritaikomi. Geriau, kad būtų aiškūs, paprasti ir praktiški.

Svarbu ne tik išvardinti kriterijus, bet ir suprasti, kaip jie pasimato realybėje – per kokį elgesį, per kokius požymius. Kad būtų galima tiesiog pamatyti: vyksta tai ar ne. Kitaip tariant, kriterijai turi būti apčiuopiami.

Taip pat labai svarbu aiškiai įsivardinti, kokias kompetencijas ugdo konkreti veikla. Skirtingos veiklos gali ugdyti panašius dalykus, bet jų „svoris“ gali skirtis. Pavyzdžiui, vienur labai stipriai ugdomas savarankiškumas, kitur jis irgi yra, bet ne tiek daug. Todėl svarbu ne „šaudyti bet kur“, o aiškiai nusitaikyti – žinoti, ką nori ugdyti, ir to kryptingai siekti.

Kalbant apie patį ugdytoją, jis yra labai svarbi viso proceso dalis. Geras ugdytojas geba tris dalykus: matyti, kas vyksta, suprasti tai ir į tai tinkamai reaguoti. Taip pat jis geba apie tai kalbėti – paaiškinti, ką daro ir kodėl.

Labai svarbu atskirti, kada reaguoji tiesiog kaip žmogus (iš emocijos), o kada veiki kaip ugdytojas. Pavyzdžiui, konflikte gali tiesiog supykti ir pakelti balsą, nes nebeišsina susitvarkyti. Bet gali ir tą

patį pyktį panaudoti kaip sąmoningą priemonę – kaip intervenciją, kad suvaldytum situaciją. Iš išorės gali atrodyti panašiai, bet iš tikrųjų tai yra du labai skirtingi dalykai.

Ir apskritai, kuo ugdytojas profesionalesnis, tuo geriau. Nes jis geba atskirti savo automatines reakcijas nuo sąmoningų sprendimų ir veikia ne impulsyviai, o tikslingai. Per daug specifiškai nuvat, kad būtų galbūt ne per daug specifiniai kažkokie rafinuoti ta prasme ir komplikuoti, ar ne, kad būtų tikrai nuva tokio nu tam tikro paprastumo. Nu, kai mes anksčiau dėliodavom visokius kokybės kriterijus, sakykime, tai būdavo nu, kad svarbu tada išvardinti tam tikrus ten tuos bruožus ane tų kriterijų, kaip ane.

Ačiū

Priedas Nr. 4

I tyrimo etapo ekspertinių interviu teminės analizės kodavimo sistema

Teminė sritis: Neformaliojo ugdymo kokybės samprata

Tema	Eks.	Kodas	Paaiškinimas	Kada taikyti
Samprata	E1	principų laikymasis	Kokybė siejama su neformaliojo ugdymo principais (savanoriškumas ir kt.)	Kai kalbama apie principus kaip pagrindą
Samprata	E1	daugialypiškumas	Ugdymas apima asmenines, socialines ir dalykines kompetencijas	Kai minimos skirtingos kompetencijų rūšys kartu
Samprata	E1	holistinis ugdymas	Ugdymas suvokiamas kaip visuminis asmens augimas	Kai kalbama apie visapusišką žmogaus ugdymą
Samprata	E1	transformacinis ugdymas	Ugdymas keičia asmenį (vidiniai pokyčiai)	Kai akcentuojamas pokytis, tapsmas
Samprata	E2	kryptingumas	Ugdymas turi turėti aiškią kryptį	Kai kalbama apie ugdymo kryptį, aiškų veiklos tikslą
Samprata	E2	vaiko perspektyva	Kokybė atpažįstama per vaiką	Kai kokybė vertinama per vaiko patirtį ar pojūtį
Samprata	E3	individualizavimas	Vaikas suvokia, ką įgijo	Vertinant refleksiją ir rezultatą
Samprata	E3	mokytojo kompetencija	Ugdymo kokybę lemia ugdytojo kompetencija	Vertinant ugdytojo vaidmenį
Samprata	E4	kompetencijų ugdymas	Veikla orientuota į kompetencijų ugdymą, ne paviršutiniškumą	Planuojant ugdymo turinį
Samprata	E4	prevencinė funkcija	Ugdymas kaip emocinio atsistatymo vieta	Analizuojant ugdymo paskirtį
Samprata	E5	savanoriškumas	Neformalus ugdymas yra savanoriškas pasirinkimas	Apibrėžiant ugdymo esmę
Samprata	E5	kompetencijų ugdymas	Ugdomos socialinės ir bendrosios kompetencijos	Planuojant ugdymo tikslus
Samprata	E7	vertybinis ugdymas	Kokybės indikatorius – vaiko laimė	Vertinant galutinį rezultatą
Samprata	E7	prevencinė funkcija	Ugdymas mažina socialines rizikas	Vertinant socialinį vaidmenį
Samprata	E8	vaiko perspektyva	Ugdymas kyla iš vaiko interesų	Apibrėžiant ugdymo išeities tašką

Tema	Eks.	Kodas	Paaškinimas	Kada taikyti
Samprata	E8	patirtinis mokymas	Ugdymas vyksta per patirtį, ugdymas nėra tik žinių perdavimas	Analizuojant mokymosi būdą
Samprata	E9	kompetencijų ugdymas	Kokybė siejama su vaiko įgytomis kompetencijomis	Apibrėžiant ugdymo tikslą
Samprata	E10	kompetencijų ugdymas	Kokybė siejama su kompetencijų ugdymu, neformalus ugdymas papildo formalųjį	Apibrėžiant ugdymo tikslą
Samprata	E11	kryptingumas	Kokybė = kryptingas veikimas	Apibrėžiant ugdymo kryptį
Samprata	E12	daugialypiškumas	Kokybė sudaryta iš kelių tarpusavyje susijusių elementų	Apibrėžiant bendrą kokybės sampratą
Samprata	E12	aktyvus dalyvavimas	Vaikų įsitraukimas yra svarbus kokybės požymis	Vertinant motyvaciją
Samprata	E13	patirtinis mokymas	Vaikas mokymosi metu patiria sėkmę, svarbios ne tik žinios, bet ir patirtis	Vertinant patirtinį mokymąsi
Samprata	E13	holistinis ugdymas	Dalykinės žinios yra priemonė, ne tikslas	Analizuojant ugdymo logiką
Samprata	E14	individualizavimas	Kokybė vertinama per asmeninę patirtį	Vertinant ugdymo prasmę
Samprata	E14	kompetencijų ugdymas	Praktiniai gebėjimai spręsti problemas	Vertinant ugdymo naudą

Teminė sritis: Neformaliojo ugdymo kokybės kriterijai

Tema	Eks.	Kodas	Paaškinimas	Kada taikyti
Kokybės kriterijai	E1	ugdytojo kompetencija	Ugdytojas turi dalykinių žinių, ugdytojo gebėjimai kaip kokybės sąlyga	Kai kalbama apie turinio išmanymą
Kokybės kriterijai	E1	refleksija	Ugdytojas padeda dalyviui įsivertinti ir augti	Kai minimas įsivertinimo palaikymas
Kokybės kriterijai	E3	ugdytojo kompetencija	Ugdymo kokybė priklauso nuo ugdytojo gebėjimų	Vertinant pedagogo profesionalumą
Kokybės kriterijai	E4	ugdytojo kompetencija	Mokytojas veikia kaip fasilitatorius, ne žinių teikėjas	Stebint pedagogo veiklą
Kokybės kriterijai	E4	vaiko perspektyva	Svarbiausia, ką vaikas gauna iš veiklos; pagrindinis kriterijus – vaiko savijauta	Vertinant kokybės esmę

Tema	Eks.	Kodas	Paaiškinimas	Kada taikyti
Kokybės kriterijai	E4	socialinės kompetencijos	Prioritetas – socialinių kompetencijų ugdymas; vaikas atranda save ir savo tapatybę	Nustatant ugdymo tikslus
Kokybės kriterijai	E6	kompetencijų ugdymas	Svarbios bendrosios, ne siauro meistriškumo kompetencijos	Planuojant ugdymą
Kokybės kriterijai	E7	prieinamumas	Svarbus dalyvavimo prieinamumas	Vertinant sistemą
Kokybės kriterijai	E8	vidinė motyvacija	Svarbi vidinė motyvacija	Vertinant išitraukimą
Kokybės kriterijai	E8	saviraiška	Svarbi saviraiška	Vertinant kūrybiškumo galimybes
Kokybės kriterijai	E8	emocinis saugumas	Svarbi saugi aplinka	Vertinant ugdymo aplinką
Kokybės kriterijai	E9	vaiko perspektyva	Vaiko pasitenkinimas yra pagrindinis rodiklis	Vertinant patirties kokybę
Kokybės kriterijai	E10	neformalus metodai	Svarbūs neformalus ugdymo metodai	Analizuojant ugdymo būdą
Kokybės kriterijai	E10	vaiko perspektyva	Jei vaikas nori ateiti - yra kokybe	Atpazįstant kokybe praktikoje
Kokybės kriterijai	E12	savanoriškumas	Vaikas dalyvauja savanoriškai	Vertinant motyvaciją ir pasirinkimą
Kokybės kriterijai	E12	tęstinumas	Vaikas nori tęsti veiklą	Vertinant ilgalaikį dalyvavimą
Kokybės kriterijai	E12	refleksija	Refleksija padeda pažinti vaiką, suprasti patirtį ir tobulinti veiklą	Analizuojant pažinimą
Kokybės kriterijai	E13	emocinis saugumas	Refleksija padeda suprasti emocinę būseną	Analizuojant emocinį pažinimą
Kokybės kriterijai	E14	tęstinumas	Gebėjimų naudojimas ateityje	Vertinant poveikį

Teminė sritis: Ugdymo proceso kokybė

Tema	Eks.	Kodas	Paaiškinimas	Kada taikyti
Procesas	E1	patirtinis mokymas	Mokymasis per veiklą ir patirtį	Kai kalbama apie praktiką kaip mokymosi šaltinį
Procesas	E1	refleksija	Mokymosi patirties apmąstymas	Kai minimas apmąstymas, išvadų darymas
Procesas	E1	proceso svarba	Procesas laikomas lygiaverčiu ar svarbesniu už rezultatą	Kai akcentuojamas pats procesas

Tema	Eks.	Kodas	Paaiškinimas	Kada taikyti
Procesas	E1	santykiai	Mokymasis be konkurencijos	Kai pabrėžiama konkurencijos nebuvimas
Procesas	E2	emocinis saugumas	Vaikas jaučiasi saugus	Stebint psichologinę aplinką
Procesas	E2	priklausymo jausmas	Vaikas jaučiasi grupės dalimi ir yra matomas	Stebint socialinę aplinką
Procesas	E2	ugdytojo kompetencija	Matyti, suprasti, reaguoti – tikslingas reagavimas	Kai kalbama apie ugdytojo gebėjimus
Procesas	E3	aktyvus dalyvavimas	Aktyvus dalyvavimas veikloje; vaikas tampa proceso kūrėju	Stebint ugdymo procesą
Procesas	E3	emocinis saugumas	Vaikas jaučiasi saugiai; ugdytojas kuria saugią emocinę aplinką	Stebint ugdymo aplinką
Procesas	E3	santykiai	Santykiai grindžiami pagarba; klaidos nėra baudžiamos	Stebint santykius
Procesas	E4	aktyvus dalyvavimas	Vaikai veikia kaip kūrėjai ir atradėjai	Stebint ugdymo procesą
Procesas	E4	refleksija	Refleksija yra esminė ugdymo dalis; ugdo emocinį suvokimą	Po veiklos / refleksijos etape
Procesas	E4	procesiškumas	Kokybė atsiskleidžia per ilgalaikį procesą	Vertinant ugdymo trukmę
Procesas	E5	santykiai	Svarbus ryšys tarp ugdytojo ir vaiko; pasitikėjimas, atviras bendravimas	Stebint santykį
Procesas	E5	lankstumas	Gebėjimas keisti metodus ir tempą	Reaguojant į situaciją
Procesas	E5	mokymasis per žaidimą	Žaidimas yra ugdymo dalis	Organizuojant veiklą
Procesas	E6	savanoriškumas	Svarbu atrasti ir išbandyti save; veikla grindžiama laisvu pasirinkimu	Vertinant asmeninį augimą
Procesas	E6	santykiai	Santykiai grindžiami lygiavertiškumu; svarbus pasitikėjimas	Vertinant santykį
Procesas	E7	ugdytojo kompetencija	Ugdytojas veikia kaip mentorius, veda procesą	Analizuojant vaidmenį
Procesas	E7	patirtinis mokymas	Vaikas pats atranda atsakymus	Vertinant mokymosi būdą

Tema	Eks.	Kodas	Paaiškinimas	Kada taikyti
Procesas	E8	aktyvus dalyvavimas	Vaikas aktyviai isitraukia, pamiršta laika, tampa bendrakureju	Stebint ugdymo veikla
Procesas	E8	emocinis saugumas	Svarbus emocinis saugumas	Vertinant psichologinę aplinką
Procesas	E9	santykiai	Svarbus žmogiškas santykis; ugdytojas turi būti kaip draugas	Vertinant pedagoginį santykį
Procesas	E9	vertybinis ugdymas	Ugdomos vertybės, pilietiskumas; svarbu auginti gera žmogų	Vertinant ilgalaikį poveikį
Procesas	E10	lankstumas	Leidžiama keisti veiklas	Reaguojant į situaciją
Procesas	E11	planavimas	Procesas turi būti suplanuotas	Organizuojant proceso struktūrą
Procesas	E11	lankstumas	Procesas turi būti lankstus	Reaguojant į situaciją
Procesas	E11	tęstinumas	Procesas turi būti nuoseklus	Vertinant ugdymo logiką
Procesas	E12	lankstumas	Procesas nuolat kinta; būtinas lankstumas	Stebint proceso dinamiką
Procesas	E12	emocinis saugumas	Procesas priklauso nuo vaikų būsenos; svarbus saugumas ir priėmimas	Reaguojant į vaikų poreikius
Procesas	E13	aktyvus dalyvavimas	Vaikai aktyviai įsitraukia; dalyvauja veiklos planavime	Stebint ugdymo procesą
Procesas	E13	refleksija	Refleksija vyksta nuolat ir nuosekliai	Po veiklos ir proceso metu
Procesas	E13	santykiai	Vaikui leidžiama klysti ir iš to mokytis	Vertinant mokymosi kultūrą
Procesas	E14	aktyvus dalyvavimas	Aktyvus dalyvavimas	Stebint veiklą
Procesas	E14	refleksija	Patirties apmąstymas; refleksijos rezultatas	Mokymosi cikle

Teminė sritis: Kokybės kriterijų kūrimas ir taikymas

Tema	Eks.	Kodas	Paaiškinimas	Kada taikyti
Kriterijų kūrimas	E1	kontekstualumas	Kriterijai turi būti pritaikyti konkrečiai situacijai; organizacijos kuria savo vertinimo modelius	Kai kalbama apie skirtingas įstaigas
Kriterijų kūrimas	E1	paprastumas	Kriterijai turi remtis ugdymo tikslais	Kai minimi tikslai

Tema	Eks.	Kodas	Paaiškinimas	Kada taikyti
Kriterijų kūrimas	E2	paprastumas	Kriterijai turi būti paprasti, matomi	Kai kalbama apie kriterijų suprantamumą
Kriterijų kūrimas	E3	paprastumas	Kriterijai turi būti aiškiai aprašyti	Kuriant vertinimo sistemą
Kriterijų kūrimas	E3	praktiškumas	Kriterijai turi būti praktiški ir matomi veikloje	Taikant praktikoje
Kriterijų kūrimas	E3	tobulėjimo vertė	Ne orientuoti į formalius rodiklius; kriterijai formuoja praktiką	Peržiūrint vertinimo logiką
Kriterijų kūrimas	E5	paprastumas	Reikalingos aiškos gairės (ypač pradedantiesiems)	Kuriant vertinimo sistemą
Kriterijų kūrimas	E6	kompetencijų ugdymas	Kriterijai turi remtis kompetencijomis	Kuriant vertinimo sistemą
Kriterijų kūrimas	E6	kontekstualumas	Įtraukiami vaikai ir ugdytojai; vertinami lūkesčiai prieš ir po	Kuriant kriterijus
Kriterijų kūrimas	E7	vertė	Kriterijai turi būti kokybiniai; kokybė matuojama per vaiko laimę	Kuriant sistemą
Kriterijų kūrimas	E7	praktiškumas	Svarbi dalyvio patirties prasmė	Vertinant patirtį
Kriterijų kūrimas	E8	paprastumas	Kriterijai turi būti paprasti	Užtikrinant praktinį taikomumą
Kriterijų kūrimas	E8	kontekstualumas	Kriterijai orientuoti į vaiką; mažiau biurokratijos; kriterijai turi padėti augti	Formuojant vertinimo logiką
Kriterijų kūrimas	E9	kontekstualumas	Svarbus tėvų pasitenkinimas	Vertinant išorinį grįžtamąjį ryšį
Kriterijų kūrimas	E10	paprastumas	Reikia gairių, ne griežtų kriterijų	Formuojant vertinimo modelį
Kriterijų kūrimas	E10	kontekstualumas	Reikia įsivertinimo įrankių	Taikant kriterijus praktikoje
Kriterijų kūrimas	E11	vertė	Vertinamas procesas; svarbi ugdymo aplinka, pažanga, grįžtamasis ryšys	Analizuojant vertinimo būdą
Kriterijų kūrimas	E11	kontekstualumas	Reikia bendros sistemos	Siekiant standartizavimo
Kriterijų kūrimas	E12	vertė	Kriterijai sunkiai apibrėžiami; formalūs kriterijai neefektyvūs	Vertinant metodologinę problemą
Kriterijų kūrimas	E13	paprastumas	Kriterijai turi būti paprasti, aiškūs ir veikiantys	Kuriant vertinimo sistemą

Tema	Eks.	Kodas	Paaiškinimas	Kada taikyti
Kriterijų kūrimas	E13	tobulėjimo vertė	Kriterijai turi padėti tobulėti, ne tik tikrinti	Orientuojant sistemą į kokybės gerinimą
Kriterijų kūrimas	E14	kontekstualumas	Kriterijai turi veikti realybėje	Kuriant sistemą

Teminė sritis: Sisteminės kokybės problemos

Tema	Eks.	Kodas	Paaiškinimas	Kada taikyti
Sisteminės problemos	E1	kokybinis vertinimas	Vertinimas per patirtį ir refleksiją, o ne skaičius	Kai kalbama apie kokybinius metodus
Sisteminės problemos	E1	kiekybinio vertinimo kritika	Kritika testams, skaičiams, standartams	Kai kritikuojamas matavimas skaičiais
Sisteminės problemos	E1	formalizavimo spaudimas	Spaudimas taikyti formaliojo ugdymo logiką	Kai kalbama apie formalėjimą
Sisteminės problemos	E1	tęstinumo trūkumas	Ugdymo nesusietumas tarp etapų	Kai kalbama apie nutrūkstantį procesą
Sisteminės problemos	E1	standartizavimo kritika	Kritika bandymams suvienodinti	Kai kalbama apie standartus
Sisteminės problemos	E3	kiekybinis vertinimas	Dominuoja statistiniai rodikliai	Analizuojant vertinimo praktiką
Sisteminės problemos	E3	administracinis fokusas	Vertinami formalūs aspektai	Analizuojant sistemą
Sisteminės problemos	E3	vertinimo įrankių trūkumas	Nėra tinkamų matavimo būdų	Vertinant vertinimo sistemą
Sisteminės problemos	E3	tyrimų trūkumas	Trūksta gilesnių analizės tyrimų	Analizuojant mokslinį lauką
Sisteminės problemos	E10	pasirengimo stoka	Mokytojai neruošiami	Analizuojant ugdytojų problemą
Sisteminės problemos	E10	specialistų trūkumas	Trūksta specialistų	Vertinant sistemos problemą
Sisteminės problemos	E11	įgyvendinimo problema	Kokybė egzistuoja, bet nesilaikoma	Analizuojant sistemos neveiksmingumą
Sisteminės problemos	E11	deklaratyvumas	Dokumentai deklaratyvūs	Vertinant administracinę problemą
Sisteminės problemos	E11	vieningumo trūkumas	Trūksta vienodumo	Analizuojant sistemos problemą
Sisteminės problemos	E13	teikėjų nekontroliuojamumas	Sistema leidžia bet kam teikti paslaugas	Analizuojant sistemos problemą

Teminė sritis: Nepakankamai vertinami neformaliojo ugdymo aspektai

Tema	Eks.	Kodas	Paaiškinimas	Kada taikyti
Nepakankamai vertinama	E1	įsivertinimas	Dalyvio savirefleksija	Kai minimas savęs vertinimas
Nepakankamai vertinama	E1	alternatyvūs metodai	Dienoraščiai, portfolio, refleksijos	Kai minimi konkretūs įrankiai
Nepakankamai vertinama	E1	sąvokų neaiškumas	Neaišku, kas yra neformalus ugdymas	Kai kalbama apie apibrėžimo problemą
Nepakankamai vertinama	E2	per didelis struktūravimas	Programa gali būti per standi	Kai kritikuojama per daug struktūros
Nepakankamai vertinama	E2	nestruktūruotas laikas	Vertingas spontaniškas procesas	Kai kalbama apie spontaniškumą kaip vertę
Nepakankamai vertinama	E3	vaiko perspektyva	Sunku įvertinti tikrą poveikį	Vertinant metodologiją
Nepakankamai vertinama	E3	neformaliojo vietos neapibrėžtumas	Neaiški vieta sistemoje	Analizuojant sisteminių kontekstą
Nepakankamai vertinama	E4	per didelis struktūravimas	Sistema yra per daug struktūruota	Analizuojant sistemą
Nepakankamai vertinama	E4	aplinkos kokybė	Trūksta naujų patirčių ir aplinkų	Vertinant ugdymo sąlygas
Nepakankamai vertinama	E4	motyvacijos mažėjimas	Dalyvavimas mažėja dėl struktūros	Analizuojant išitraukimą
Nepakankamai vertinama	E4	projektinis mokymasis	Trūksta projekcinio ugdymo	Vertinant ugdymo formas
Nepakankamai vertinama	E5	grupės dydis	Per didelės grupės mažina kokybę	Vertinant ugdymo sąlygas
Nepakankamai vertinama	E5	laiko trūkumas	Per mažai laiko veiklai	Planuojant veiklą
Nepakankamai vertinama	E5	individualumo stoka	Trūksta individualaus dėmesio vaikui	Vertinant diferencijavimą
Nepakankamai vertinama	E5	tėvų vaidmuo	Tėvai spaudžia siekti rezultatų	Analizuojant išorinius veiksnius
Nepakankamai vertinama	E6	karjeros ugdymo stoka	Per mažai dėmesio karjerai	Analizuojant ugdymo kryptis
Nepakankamai vertinama	E6	veiklos tęstinumas	Veikla gali tapti profesija	Vertinant ilgalaikę naudą
Nepakankamai vertinama	E7	strategijos trūkumas	Nėra aiškos valstybės strategijos	Analizuojant sistemą
Nepakankamai vertinama	E7	fragmentacija	Sistema suskaidyta	Vertinant struktūrą
Nepakankamai vertinama	E7	poveikio nematavimas	Sunku pamatuoti poveikį	Vertinant metodus

Tema	Eks.	Kodas	Paaiškinimas	Kada taikyti
Nepakankamai vertinama	E8	proceso nuvertinimas	Nuvertinamas procesas	Analizuojant vertinimo problemą
Nepakankamai vertinama	E8	vaiko perspektyva	Neįtraukiamas vaiko balsas	Analizuojant dalyvavimo problemą
Nepakankamai vertinama	E8	nematomi rezultatai	Nevertinami nematomi rezultatai	Vertinant vertinimo spragas
Nepakankamai vertinama	E8	klaidos nuvertinimas	Klaidos laikomos nesėkme	Analizuojant mokymosi sampratą
Nepakankamai vertinama	E8	motyvacijos ignoravimas	Ignoruojama vidinė motyvacija	Vertinant vertinimo ribas
Nepakankamai vertinama	E9	komunikacijos stoka	Procese trūksta komunikacijos	Vertinant santykio problemą
Nepakankamai vertinama	E10	kriterijų stoka	Nėra aiškių kriterijų	Analizuojant sistemos problemą
Nepakankamai vertinama	E10	nematuojami aspektai	Daug kas nematuojama, pvz., kūrybiškumas	Analizuojant vertinimo ribas
Nepakankamai vertinama	E10	refleksijos stoka	Refleksija svarbi, bet neišplėta	Vertinant proceso spragas
Nepakankamai vertinama	E12	laiko trūkumas	Per daug spaudžiama į planą	Analizuojant proceso problemas
Nepakankamai vertinama	E12	nepastebėti vaikai	Nepastebimi nedrąsūs vaikai	Analizuojant įtraukties problemą
Nepakankamai vertinama	E12	dėmesio disbalansas	Per daug dėmesio skiriama aktyviems vaikams	Vertinant pedagoginę klaidą
Nepakankamai vertinama	E12	tėvų vaidmuo	Nepakankamai įtraukiami tėvai	Analizuojant sistemos spragas
Nepakankamai vertinama	E13	neformalumo nesupratimas	Mokytojai nesupranta, kas yra neformalus ugdymas	Analizuojant profesinę problemą
Nepakankamai vertinama	E13	formalumo perkėlimas	Dirbama kaip pamokoje	Vertinant ugdymo logikos klaidas
Nepakankamai vertinama	E13	savijautos nuvertinimas	Nepakankamai vertinama vaikų savijauta	Vertinant emocinę gerovę
Nepakankamai vertinama	E13	emocinis saugumas	Per mažai dėmesio emociniam saugumui	Vertinant psichologinę aplinką
Nepakankamai vertinama	E13	pramogos dominavimas	Ugdymą pakeičia pramoga	Vertinant ugdymo kokybės iškraipas
Nepakankamai vertinama	E14	rezultato dominavimas	Per didelis dėmesys produktui	Kritinėje analizėje
Nepakankamai vertinama	E14	mokymosi proceso vertė	Svarbesnis procesas nei rezultatas	Vertinimo paradigmoje

Priedas Nr. 6*Pirmojo Delfi etapo teminių sričių ir kategorijų suvestinė (4 psl.)*

SAMPRATA			
Jungtinė kategorija	Sujungti kodai	Ekspertai	
Kryptingumas ir tikslų aiškumas	kryptingumas, tikslų siekimas	E2, E3, E11	3
Vaiko perspektyva ir orientacija į vaiką	vaiko perspektyva	E2, E3, E5, E8, E9, E12, E13	7
Kompetencijų ugdymas kaip kokybės pagrindas	kompetencijų ugdymas	E4, E5, E7, E8, E9, E10, E11, E14	8
Kokybės daugialypiškumas ir holistinis požiūris	daugialypiškumas, holistinis ugdymas	E1, E4, E12, E13	4
Principais grįstas ugdymas	principų laikymasis	E1, E11	2
Mokytojo kompetencijos svarba	mokytojo kompetencija	E3, E7, E12	3
Vertė ir ugdymo prasmė	vertė	E4, E8, E13, E14	4
Prevencinė ugdymo funkcija	prevencinė funkcija	E4, E7	2
Patirtinis mokymasis	patirtinis mokymas	E8, E13	2
Savanoriškumas ir motyvacija	savanoriškumas	E5, E13	2
Individualizavimas	individualizavimas	E3, E14	2
Aktyvus dalyvavimas	aktyvus dalyvavimas	E12, E13	2
Mokymasis mokytis	mokymasis mokytis	E4, E14	2
Sisteminiai ir kontekstiniai veiksniai	kontekstualumas, tėvų įsitraukimas	E12	1
Transformacinis ugdymas	transformacinis ugdymas	E1	1
Teorinis ugdymo pagrindas	mokymosi teorijomis grįstas ugdymas	E1	1
Procesas vs rezultatas	rezultatas (procesas svarbiau)	E7	1
Asmeninis augimas	asmeninis augimas	E13	1
KOKYBĖS KRITERIJAI			
Kompetencijų ugdymas (platusis)	kompetencijų ugdymas, socialinės kompetencijos	E4, E6, E8, E14	4
Vaiko perspektyva ir patirties kokybė	vaiko perspektyva	E4, E9, E10	3
Ugdytojo kompetencija	ugdytojo kompetencija	E1, E3, E4, E9	4
Refleksija (kaip procesas ir pažinimo įrankis)	refleksija	E1, E3, E8, E12	4
Motyvacija ir savanoriškumas	vidinė motyvacija, savanoriškumas	E8, E12	2

Įsitraukimas ir aktyvus dalyvavimas	aktyvus dalyvavimas	E10	1
Individualizavimas	individualizavimas	E8	1
Saviraiška ir kūrybiškumas	saviraiška	E8	1
Patirtinis mokymasis	mokymasis darant	E8	1
Emocinis saugumas	emocinis saugumas	E8, E13	2
Bendruomeniškumas / socialiniai ryšiai	bendruomeniškumas	E4	1
Programos kryptingumas ir tikslai	tikslų aiškumas, tikslų pasiekimas	E10, E11	2
Neformalūs metodai ir ugdymo būdai	neformalūs metodai	E10	1
Pasirinkimo laisvė	pasirinkimo laisvė	E10	1
Prieinamumas ir įtrauktis	prieinamumas, universalumas	E7	1
Kokybės daugialypiškumas	daugialypiškumas	E7	1
Tęstinumas ir ilgalaikis poveikis	tęstinumas	E12, E14	2
Savęs pažinimas (per refleksiją)	savęs supratimas	E13	1
PROCESO KOKYBĖ			
Refleksija ir mokymosi įsisąmoninimas	refleksija, mokymosi ciklas	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E13, E14	10
Aktyvus dalyvavimas ir bendrakūra	aktyvus dalyvavimas	E1, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E11, E13, E14	10
Santykiai ir ryšys	santykiai	E1, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E13, E14	9
Emocinis saugumas ir priėmimas	emocinis saugumas, priklausymo jausmas	E2, E3, E5, E8, E9, E11, E12, E13, E14	9
Patirtinis mokymasis	patirtinis mokymas, mokymasis per žaidimą	E1, E2, E4, E5, E7, E11, E13	7
Ugdytojo kompetencija ir vaidmuo procese	ugdytojo kompetencija, mokytojo kompetencija	E1, E2, E5, E7, E11, E13, E14	7
Lankstumas ir prisitaikymas	lankstumas, proceso keitimas, kontekstų įvairovė	E5, E6, E8, E10, E11, E12, E13	7
Procesiškumas, tęstinumas ir proceso prioritetas	proceso svarba, procesiškumas, proceso prioritetas, tęstinumas	E1, E4, E5, E6, E9, E10, E11, E13	8
Savanoriškumas ir pasirinkimo laisvė	savanoriškumas	E3, E4, E6, E7, E11	5
Kompetencijų ugdymas procese	kompetencijų ugdymas	E3, E4, E5, E6, E10, E11	6
Holistinis ugdymas	holistinis ugdymas	E1, E6, E11	3

Bendruomeniškumas ir mokymasis su kitais	mokymasis su kitais, bendruomeniškumas	E1, E4, E13	3
Individualizavimas ir dėmesys vaikui	individualizavimas, vaiko perspektyva	E10, E11, E12	3
Vertė ir prasmingumas	vertė, veiklos prasmė, patrauklumas	E2, E3, E5	3
Vertybinis ugdymas procese	vertybinis ugdymas	E5, E9, E11	3
Planavimas ir kryptingumas	planavimas, kryptingumas	E6, E11	2
Asmeninis augimas procese	asmeninis augimas	E11	1
Poveikio /sistemos problemų refleksija procese	poveikio nematavimas, požiūrių įvairovė, rezultatas	E6, E9, E11	3
Saviraiška	saviraiška	E13	1
POVEIKIS			
Kompetencijų ugdymas (platusis)	kompetencijų ugdymas	E1, E2, E3, E6, E7, E8, E10, E13, E14	9
Asmeninis augimas (vidiniai pokyčiai)	asmeninis augimas, pasitikėjimo augimas	E1, E3, E5, E7, E8, E11, E12, E13	8
Socialinis augimas ir santykiai	socialinis augimas, socialinis funkcionavimas, santykiai, bendruomeniškumas	E1, E3, E6, E10, E13	5
Sąmoningumas ir savęs pažinimas	sąmoningumas, savęs pažinimas	E1, E3, E6, E7, E11	5
Mokymosi pozityvumas ir santykis su mokymusi	mokymosi pozityvumas	E2, E5, E6, E8, E14	5
Savarankiškumas ir autonomija	savarankiškumas	E3, E12	2
Pilietiškumas ir dalyvavimas visuomenėje	pilietiškumas, aktyvus dalyvavimas	E6, E11, E12	3
Kūrybiškumas	kūrybiškumas	E1, E3, E8	3
Vertybinis ugdymas	vertybinis ugdymas	E2	1
Emocinis saugumas	emocinis saugumas	E5	1
Pagalba kitam/ socialinė atsakomybė	pagalba kitam	E5	1
Lyderystė	lyderystė	E7	1
Prevenција (socialinės rizikos mažinimas)	prevencija	E7	1
Rezultato samprata (plati)	rezultatas	E10	1
Saviraiška ir savirealizacija	savirealizacija, stiprybių atradimas	E12, E13	2
Poveikio perkėlimas (į gyvenimą)	poveikio perkėlimas	E13	1
Patirtinis pritaikomumas	patirtinis mokymas	E13	1
Problemų sprendimas	problemų sprendimas	E14	1

Nuomonės raiška	nuomonės raiška	E12	1
KRITERIJŲ TAIKYMAS			
Kontekstualumas ir lankstumas	kontekstualumas	E1, E3, E6, E8, E9, E10, E11, E13, E14	9
Paprastumas ir aiškumas	paprastumas, aiškumas	E1, E2, E3, E5, E8, E10, E11, E13	8
Vertė (procesas, kokybinis vertinimas, augimas)	vertė, tobulėjimo vertė	E3, E5, E7, E8, E11, E12, E13	7
Praktiškumas ir taikomumas	praktiškumas	E3, E7, E13	3
Kompetencijomis grįsti kriterijai	kompetencijų ugdymas	E6	1

Tema	Teiginys	Atsakymai (n)	Mediana	IQR	Vidurkis	Konsensusas
Kokybės samprata	1. Kokybiškas neformalus ugdymas pirmiausia orientuotas į vaiko patirtį ir poreikius.	14	4,00	1,00	4,43	Taip
Kokybės samprata	2. Ugdymo kokybė atsiskleidžia per ugdomas kompetencijas, o ne per perteikiamą turinį.	14	4,00	0,00	3,93	Taip
Kokybės samprata	3. Kokybiškas ugdymas yra prasmingas vaikui ir turi aiškią vertę jo gyvenime.	14	5,00	0,50	4,57	Taip
Kokybės samprata	4. Ugdymas turėtų būti grindžiamas patirtiniu mokymusi.	14	5,00	1,00	4,57	Taip
Kokybės samprata	5. Kokybiškame ugdyme svarbesnis procesas nei galutinis rezultatas.	14	4,00	1,00	4,07	Taip
Kokybės samprata	6. Savanoriškas dalyvavimas yra esminė kokybiško ugdymo sąlyga.	14	5,00	1,00	4,43	Taip
Kokybės samprata	7. Kokybiškas ugdymas skatina vidinę motyvaciją mokytis.	14	4,00	1,00	4,43	Taip
Kokybės samprata	8. Ugdymas turėtų būti orientuotas į visapusišką (holistinį) vaiko augimą.	14	5,00	1,00	4,57	Taip
Kokybės samprata	9. Kokybės samprata dažnai per daug orientuota į rezultatus, o ne į procesą.	14	5,00	1,50	4,14	Ne
Kokybės samprata	10. Neformaliojo ugdymo kokybė skirtingai suprantama ir trūksta bendro apibrėžimo.	14	5,00	2,00	4,07	Ne

Kokybės kriterijai	11. Ugdytojo kompetencija yra vienas svarbiausių ugdymo kokybės kriterijų.	14	4,00	1,00	4,29	Taip
Kokybės kriterijai	12. Refleksija yra būtina kokybiško ugdymo dalis.	14	5,00	0,50	4,71	Taip
Kokybės kriterijai	13. Ugdymo kokybę galima vertinti pagal tai, kokią naudą jis teikia vaikui.	14	4,00	0,50	4,07	Taip
Kokybės kriterijai	14. Emocinis saugumas yra būtina kokybiško ugdymo sąlyga.	14	5,00	0,00	4,86	Taip
Kokybės kriterijai	15. Kokybiškame ugdyme svarbu ugdyti socialines ir bendrąsias kompetencijas.	14	5,00	1,00	4,50	Taip
Kokybės kriterijai	16. Vaiko motyvacija dalyvauti veikloje yra svarbus kokybės rodiklis.	14	4,50	1,00	4,29	Taip
Kokybės kriterijai	17. Aiškūs ugdymo tikslai padeda užtikrinti kokybę.	14	4,00	1,00	4,14	Taip
Kokybės kriterijai	18. Kokybę rodo tai, ar vaikas nori sugrįžti į veiklą.	14	3,50	1,00	3,57	Ne
Kokybės kriterijai	19. Dabartiniai kriterijai nepakankamai atspindi „nematomus“ ugdymo rezultatus.	14	4,50	1,00	4,36	Taip
Kokybės kriterijai	20. Vaiko balsas ne visada pakankamai įtraukiamas į kokybės vertinimą.	14	4,00	0,50	3,93	Taip
Kokybės kriterijai	21. Refleksija ne visada sistemingai taikoma kaip vertinimo dalis.	14	4,00	1,50	4,07	Ne
Proceso kokybė	22. Refleksija padeda vaikui suprasti savo mokymosi patirtį.	14	5,00	0,50	4,57	Taip

Proceso kokybė	23. Vaikas turi būti aktyvus ugdymo proceso dalyvis, o ne pasyvus stebėtojas.	14	5,00	0,00	4,86	Taip
Proceso kokybė	24. Kokybiškame ugdyme svarbūs pozityvūs santykiai tarp ugdytojo ir vaikų.	14	5,00	0,00	4,93	Taip
Proceso kokybė	25. Vaikas turi jaustis saugus ir priimtas ugdymo procese.	14	5,00	0,00	5,00	Taip
Proceso kokybė	26. Mokymasis turėtų vykti per patirtį ir veiklą.	14	5,00	0,00	4,79	Taip
Proceso kokybė	27. Ugdymas turi būti organizuojamas lanksčiai, atsižvelgiant į situaciją.	14	4,50	1,00	4,50	Taip
Proceso kokybė	28. Ugdytojas turėtų veikti kaip fasilitatorius, o ne tik žinių perteikėjas.	14	5,00	1,00	4,50	Taip
Proceso kokybė	29. Ugdymo procesas turi būti nuoseklus ir tęstinis.	14	5,00	1,50	4,29	Ne
Proceso kokybė	30. Vaikams turi būti suteikiama pasirinkimo laisvė veiklose	14	4,50	1,00	4,36	Taip
Proceso kokybė	31. Ugdymo procese svarbu ugdyti bendradarbiavimo ir socialinius gebėjimus.	14	5,00	1,00	4,57	Taip
Proceso kokybė	32. Vaikai yra ugdymo proceso bendra autoriai – jie ne tik mokosi, bet ir patys formuoja savo mokymosi tikslus.	14	5,00	1,00	4,36	Taip
Proceso kokybė	33. Ugdymo veiklos turi būti prasmingos ir patrauklios vaikui.	14	5,00	1,00	4,64	Taip
Proceso kokybė	34. Per didelį ugdymo struktūravimą gali mažinti vaikų įsitraukimą.	14	4,00	1,00	3,64	Taip

Proceso kokybė	35. Ugdymo procese ne visada pakanka lankstumo ir spontaniškumo.	14	4,00	0,50	3,79	Taip
Proceso kokybė	36. Ne visi vaikai yra vienodai įtraukiami į ugdymo procesą.	14	4,00	0,50	4,14	Taip
Proceso kokybė	37. Individualūs vaikų poreikiai ne visada pakankamai atliepiami.	14	4,00	1,00	4,00	Taip
Poveikis	38. Neformalus ugdymas prisideda prie vaiko asmeninio augimo.	14	5,00	0,00	5,00	Taip
Poveikis	39. Ugdymas stiprina vaiko pasitikėjimą savimi.	14	5,00	0,00	4,86	Taip
Poveikis	40. Ugdymas padeda vaikui geriau pažinti save.	14	5,00	0,00	4,79	Taip
Poveikis	41. Ugdymas skatina socialinius gebėjimus ir santykius su kitais.	14	5,00	1,00	4,64	Taip
Poveikis	42. Ugdymas formuoja teigiamą požiūrį į mokymąsi.	13	5,00	1,00	4,38	Taip
Poveikis	43. Ugdymas skatina savarankiškumą ir atsakomybę.	14	5,00	0,50	4,64	Taip
Poveikis	44. Ugdymo poveikį sunku pamatuoti tradiciniais vertinimo būdais.	14	5,00	1,00	4,43	Taip
Poveikis	45. Ne visada vertinamas ilgalaikis ugdymo poveikis.	14	5,00	1,00	4,43	Taip
Kriterijų taikymas	46. Kokybės vertinimo kriterijai turi būti lankstūs ir pritaikomi skirtingiems ugdymo kontekstams, atsižvelgiant į	14	5,00	1,00	4,64	Taip

	organizacijų, dalyvių ir veiklos tikslų įvairovę.					
Kriterijų taikymas	47. Vertinimo sistema turi būti aiški ir lengvai suprantama.	14	5,00	0,00	4,93	Taip
Kriterijų taikymas	48. Kriterijai turi būti praktiškai pritaikomi ugdymo veikloje.	14	5,00	0,00	4,79	Taip
Kriterijų taikymas	49. Kokybės vertinimas turi būti orientuotas į ugdymo turinio tobulinimą ir įsivertinimą.	14	4,00	1,00	4,29	Taip
Kriterijų taikymas	50. Trūksta aiškios ir vieningos kokybės vertinimo sistemos.	14	5,00	1,00	4,50	Taip
Kriterijų taikymas	51. Vertinimo praktikos skiriasi tarp organizacijų.	14	5,00	1,00	4,43	Taip

Naudotas konsensuso kriterijus:

Teiginys laikomas pasiekusiu konsensuą, jei mediana ≥ 4 ir $IQR \leq 1$.

IQR apskaičiuotas kaip $Q3-Q1$ iš ekspertų vertinimų.

42 teiginyje vienas atsakymas trūkstamas, todėl $n=13$; kituose teiginiuose $n=14$.

