

Vaikystės sampratos paradigmos kaita: „Ikimokyklinio ugdymo sistemos demokratizavimo“ projekto (1993–2005) studija

Vitalija Gražienė

Docentė socialinių mokslų (edukologijos) daktarė
Vilniaus kolegijos Pedagogikos fakultetas
Palydovo g. 29, Vilnius
Tel.: 267 48 08; 267 03 44
El. paštas: administracija@pdf.viko.lt; v.graziene@pdf.viko.lt

Straipsnyje pristatoma ilgalaikio tarptautinio projekto „Ikimokyklinio ugdymo sistemos demokratizavimas“ (1993–2005) patirtis bei remiantis tyrimais ir veiklos rezultatais analizuojamas jo poveikis ikimokyklinio ugdymo teorinės minties ir metodų plėtrai Lietuvoje. Pristatant projekto tikslus ir veiklas, atskleidžiama projekto raida – nuo alternatyvumo iki visiško integravimosi į šiuolaikinių švietimo politikos strategijų, kurioms turėjo įtakos, kontekstą. Svarstomi projekto efektyvumo, prasmingumo, stiliškos ir perspektyvų klausimai vykstant politiniams / socialiniams lūžiams, švietimo reformoms ir švietimo idėjų globalizacijos procesams.

Problemos aktualumas

Vieno svarbiausių XXI amžiaus švietimo prioritetų – švietimo kokybės – siekinys skatina analizuoti ir vertinti švietimo reformos ikimokyklinio ugdymo srityje raidą. Projektas „Ikimokyklinio ugdymo sistemos demokratizavimas“ turėjo įtakos kai kuriems metodologiniams ir metodiniams pokyčiams šioje srityje, todėl jo patirties apibendrinimas leistų objektyviau vertinti švietimo idėjų ir metodų plėtros bei transformacijos santykį su švietimo reformos strategijomis ir modeliuoti perspektyvinius pokyčius.

Problemos ištyrimo laipsnis – atskirų projekto veiklos sričių efektyvumas ir poveikis švietimo kokybei tyrinėtas, tačiau šie tyrimai iki šiol nėra apibendrinti ir kontekstualizuoti.

Projekto tikslai, trukmė ir dalyviai

Projekto pradžioje numatyti šie tikslai:

- keisti vaikų darželių praktiką – ją humanizuoti ir demokratinti;
- stiprinti ikimokyklinio ugdymo teorijos ir praktikos ryšius;
- tobulinti ikimokyklinio ugdymo specialistų rengimą;
- skatinti pedagogų aktyvumą, kūrybiškumą ir iniciatyvą.

„Ikimokyklinio ugdymo sistemos demokratizavimo“ (arba Egmonto) projektas buvo vykdomas nuo 1993 iki 2005 metų. Iki 2000 metų jį administravo Atviros Lietuvos fondas, nuo 2000 metų – Vilniaus kolegija. Projektą inicijavo ir dvylika metų finansavo Atviros Lietuvos ir

Danijos Egmonto fondai. Egmonto fondas padėjo sukurti projekto viziją ir strategiją, kryptingai ir profesionaliai teikė metodologinę ir metodinę paramą, bendradarbiaudamas su Danijos pedagoginėmis seminarijomis (ypač ženklus Jutlando pedagoginės seminarijos indėlis), vėliau – su Roskildės universitetu.

Projekte dalyvavo 60-ies Lietuvos vaikų darželių ir darželių / pradinių mokyklų pedagogai bei aukštesniųjų pedagogikos mokyklų (tuo metu) ir aukštųjų mokyklų dėstytojai bei studentai, įvairių švietimo politikos grandžių kūrėjai ir įgyvendintojai (Švietimo ir mokslo ministerija, miestų, rajonų savivaldybių švietimo skyrių atstovai, pedagogų kvalifikacijos centrų darbuotojai, Pedagogikos mokslinio tyrimo instituto darbuotojai, leidėjai (projekte dalyvavo Lietuvos geografinio paribio – Baltarusijos, Rusijos, Latvijos ir Lenkijos – darželių pedagogės, bet dėl politinių ir socialinių priežasčių bendradarbiavimas, deja, nutrūko)).

Projektas skleidėsi įvairiomis formomis: seminarais, tarptautinėmis stažuotėmis, leidyba, švietimą reglamentuojančių dokumentų rengimu, studijų programų atnaujinimu, konsultantų rengimu, projektų kūrimu, sistemingu pedagoginės plėtros darbu.

Projektas ypatingas daugeliu aspektų:

- *ambicingais, siekiančiais poveikio visai ikimokyklinio ugdymo sistemai tikslais;*
- *ilga trukme;*
- *veiklos formų įvairove;*
- *kryptingu valstybinių institucijų ir visuomeninių organizacijų bendradarbiavimu;*
- *vietos, regiono ir nacionalinio lygmens institucijų bendradarbiavimu.*

Projekto filosofijos ir metodologijos bruožai

Sąmoningai atsiribojant nuo autoritarinės, 50 metų viešpatavusios racionalistinės-bihevioristinės

pedagogikos, Lietuvoje sukurta nauja vaikų ugdymo metodologija (Lietuvos vaikų ikimokyklinio ugdymo koncepcija) ir pradėta sistemingai diegti nauja vaiko samprata, grindžiama humanizmo ir demokratijos principais. Buvo vykdomi ryžtingi švietimo politikos sprendimai, radikaliai atnaujinami kai kurie švietimo sistemos elementai – prasidėjo ir plėtojosi švietimo reforma. Egmonto projektas intensyvino švietimo reformos vyksmą ikimokyklinės pedagogikos srityje (Šeibokienė, 1999), kartu tam tikra prasme buvo labai akivaizdi reformų iliustracija.

Projekto prioritetas buvo ilgiausiai trunkantis darbas – pedagogo mentaliteto kaita, arba kitaip sakant, kultūrinės tapatybės paieška. Svarbu buvo atgaivinti pedagogų asmeninės iniciatyvos, aktyvumo, kūrybiškumo vertę, stiprinti pakantumą veiklos ir mąstymo įvairovei, „nuvainikuoti“ automatizuotas pedagogines technologijas ir praktikoje atgaivinti kultūros pedagogikos idėjas plačiausia – vertybių aktualizacijos – prasme (Bukauskienė, 1989).

Taikant atnaujintos ugdymo tikslų taksonomijos (Marzano, 2005) terminiją, projekto strategija numatė pirmiausia siekti pedagogų pažiūrų, įsitikinimų ir emocijų sistemų dermės (mąstymo ego sistemoje) pokyčių, per tai darant poveikį metakognityvinei (tikslų numatymo) ir kognityvinei (žinių naudojimo) sistemoms. (Netradiciškai ilgą projekto trukmę taip pat lėmė pasirinkti prioritetai.)

Pedagogų nuostatų kaita buvo tiesiogiai susijusi su vaiko sampratos pokyčiais. Seminarų, pedagoginės plėtros darbo metu siekta, kad vaikas nebebūtų suprantamas kaip maža (ir vis netobula, todėl vis tobulintina) suaugusiojo kopija, kad vaikystė yra unikalus žmogaus raidos tarpsnis, kurio negalima nei skubinti, nei stabdyti. Eksperimentinis plėtros darbas, vaikų stebėjimai, taikomųjų tyrimų rezultatai kūrė ob-

jektyvias prielaidas abejonėms dėl absoliučiai pažinaus (o todėl ir lengvai manipuluojamo) vaiko sampratos ir ją plėtojančių technologijų. Tačiau, priklausomo ir pažeidžiamo vaiko samprata projekto metu buvo sąmoningai keičiama į pozitiūrą į vaiką kaip kompetentingą asmenybę. Konstruktivizmo idėjos, teigiančios vaiko gebėjimą ir teisę pačiam formuoti save, sunkiai, bet plėtojosi tiek pedagoginėje praktikoje, tiek pedagogų rengimo sistemoje. Egmonto projekto iniciatyva ir lėšomis išleista knyga, pirmą kartą lietuviškai „prakalbinusi“ Jean Piaget (Piaget, 2002).

Egmonto projektas rėmėsi nauja vaikų ugdymo koncepcija, taip pat natūraliai jos idėjas plėtojusia viena iš nacionalinio lygmens programų (Ikimokyklinio ugdymo gairės – programa pedagogams ir tėvams, 1993) ir kūrybiškai, anaiptol ne mechaniškai taikomomis skandinavų pedagogikos nuostatomis. Sąmoningai siekta „mąstyti globaliai, o dirbti lokaliai“.

Projektas kurtas ir modeliuotas, remiantis trimis į vertybes orientuotomis premisomis:

- projektų metodas numatytas kaip pagrindinis organizacinis ir mokymosi principas;
- plėtojamos demokratiškos socialinės konvencijos ir darbo būdai;
- siektinas projekto rezultatas – ugdymo perspektyvų pamatymas, vadovaujantis vaiko pozicija.

Susidarė šios Egmonto projekto pedagoginės nuostatos:

- ikimokykliniame amžiuje turi vykti integruotas ugdymas;
- jis turi būti maksimaliai individualizuotas ir atitikti vaiko kultūros poreikius;
- turi būti atsisakoma griežto, unifikuoto, iš anksto reglamentuoto ugdymo turinio ir formų;
- ugdymas turi pirmiausia būti orientuotas į procesą, bet ne į rezultatą;

- privalu atsisakyti svetimos ideologijos priemesto autoritarinio vaikų ugdymo, pagrįsto tiesiogine ir vienkrypte suaugusiojo įtaka vaikui;
- suaugusysis turi tapti vaiko draugu, partneriu, patarėju, padėjėju, įkvėpėju;
- ugdymo aplinka neturi būti unifikuota, standartizuota ir pernelyg struktūrizuota;
- šeima traktuotina kaip ugdymo proceso partneris;
- ugdymo kokybė yra kontekstualizuota, o ne standartiška ir universali.

Nors, kaip minėjome, ir Egmonto projekto, ir švietimo reformos metodologiniai pagrindai buvo identiški, Egmonto projektas diegiamomis teorinėmis ir metodinėmis nuostatomis gana ilgai – maždaug 2/3 savo gyvavimo laiko – buvo pozityviai alternatyvus vykstantiems procesams (vadinasi, ir reikalingiausias). Egmonto projekto metu buvo „sparčiais tempais plėtojamas pedocentristinis požiūris, atsisakoma pedagogocentrizmo“ (Numgaudis, 1999).

Objektyvios socialinės (pvz., masinis darželių uždarymas (Šeibokienė, 1999) ir subjektyviosios personalinės priežastys (pvz., atkaklus dalies pedagogų priešinimasis kaitai) lėmė dviejų ryškių tendencijų buvimą ikimokyklinėje pedagogikoje – ryškius skirtumus pedocentrizmo, vaiko veiklos savarankiškumo ir pasirinkimo laisvės, pedagogo vaidmens ugdymo procese, ugdymo turinio detalumo, ugdymo formų tradiciškumo, ugdymo aplinkos struktūriškumo, ugdymo kokybės paradigmoje ir jų realizavimo būduose.

Tebevykstant kryptingiems ir tikslingiems švietimo pokyčiams (švietimo politikos, struktūriniais, finansavimo ir kt.), vis labiau intensyvėjant eurointegraciniais procesams, metodologiniai ikimokyklinės pedagogikos nelygumai Lietuvoje mažta. Alternatyvu (tiesa, ne pozityvia, o negatyvia prasme) dabar yra ne siekti kai-

tos, o jos nesiekti. Pažymėtinas ir nepaprastai svarbus veiksnys (įprasminantis ir metodologinius Egmonto projekto siekius) – pagaliau sukurtas teorinis ikimokyklinės pedagogikos krypties orientyras – atlikta teorinė „vaikystės fenomeno rekonstrukcija“ (Juodaitytė, 2003). Dėsninga, kad lygia greta – beveik tuo pačiu metu vyko tiek fundamentalūs ikimokyklinės pedagogikos teoriniai ieškojimai, tiek bandymai praktiškai atlikti realius vaikystės fenomeno rekonstrukcijos darbus.

Egmonto projektas intensyvio švietimo reformos vyksmų ikimokyklinės pedagogikos srityje. Sistemingai diegta nauja vaiko samprata, grindžiama humanizmo ir demokratijos principais.

Projekto metu tiek pedagoginėje praktikoje, tiek pedagogų rengimo sistemoje kryptingai plėtos konstruktyvizmo idėjos, besireiškiančios pagarba vaiko kultūrai, integruotu ugdymu, orientavimusi į ugdymo procesą; dvikrypte vaiko / suaugusiojo sąveika.

Po aktyviosios pirmojo projekto veiklos fazės (1993–2000), apibūdintinos kaip alternatyvioji, dramatiškoji, bandomoji, antrajame etape (2000–2005) projektas natūraliai susiliejo su dabartinės švietimo politikos nubrėžtomis ikimokyklinio ugdymo strategijomis, kurioms pats ir turėjo įtakos.

Dėl projektų metodo vertingumo pripažinimo Lietuvos švietimo sistemoje, modernios pedagogų rengimo koncepcijos tendencijų prognozuotume intensyvių projektų metodo filosofijos ir technologijos tiek vaikų ugdymo institucijose (ne tik ikimokyklinio ir priešmokyklinio, bet ir pradinio ugdymo), tiek pedagogų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo institucijose sklaidą.

Projektų metodas

Ir būsimam, ir jau dirbančiam pedagogui svarbu gebėti išvelgti ir suvokti pedagogines pro-

blemas, pamatyti visą jų kontekstą bei jas sukeliančias priežastis ir gebėti ieškoti galimybių jas spręsti. Manytume, kad tokių gebėjimų turintis pedagogas – bet kurios švietimo pertvarkos siekiamybė.

Pedagogui, norinčiam turėti kritinį (kartu – ir kūrybinį) požiūrį į pedagoginę praktiką, reikia šių kompetencijų:

- į problemas orientuoto mąstymo;
- socialaus, susieto su aktualiomis visuomenės reikmėmis pedagoginio darbo ir mąstymo;
- eksperimentinio ir pedagoginės plėtros darbo įgūdžių;
- profesinių ir vadovavimo sugebėjimų; bendradarbiavimo įgūdžių;
- tinkamos idėjoms atsirasti ir subjektyviai nuomonei reikšti aplinkos ir erdvės kūrimo įgūdžių;
- mąstymo lygmenimis įgūdžių (individas / grupė / institucija / visuomenė);
- tarpdalykinio mąstymo;
- analitinių gebėjimų, ypač gebėjimo vertinti savo paties ir kitų pedagoginio darbo praktiką,
- gebėjimo kurti kokybiškus problemas sprendimus;
- gebėjimo suvokti kritiką kaip konkrečias, konstruktyvias ir pagrįstas alternatyvas;
- gebėjimo plėtoti teorijas ir metodus (Mathiasen, Staerfeldt, 2002).

Reformų plėtojimo, kaitos metodas – projektų metodas – kaip tik ir yra tinkamas šioms kompetencijoms ugdyti. Kai kurie esminiai projektų metodo ypatumai:

- paremtas etnografiniais tyrimais – stebėjimu, interviu, praktikos dokumentavimu, pavyzdžiais, dėmesiu detalei, smulkmenoms;

- akcentuoja idėjų generavimą, vedantį į divergentinį mąstymą;
- orientuotas į veiksmus ir praktinio darbo permainas bei kuriantis sąmoningą analitinę profesinę kalbą;
- realistiškas – kai matoma ir problemos praeitis, ir dabartis, ir numatomos ateities strategijos;
- įtvirtinantis bei plėtojantis programos dalyvių kompetencijas per projektinius darbus;
- besiremiantis grįžtamojo ryšio principu.

Nuo pat pradžios Egmonto projekte projektų metodas dėl savo universalumo sąmoningai taikytas ir siekiant kokybės pokyčių vaikų darželiuose (plačiau – skyrelyje „Projekto efektyvumo rodikliai“), ir pedagogų rengimo / kvalifikacijos tobulinimo srityse. Ypatinga metodo technologija (Mathiasen, Staerfeldt, 2002; Staerfeldt, Mathiasen, 1999) leidžia naudoti būtent tą turinį, tirti būtent tą problemą ar objektą, kuris yra aktualus konkrečiai besimokančiųjų grupei. Svarbu pabrėžti, kad tai ir mokymo (si), ir veiklos metodas, puikiai tinkantis pedagoginės plėtros darbui (Artyn vaiko, 1997; Artyn vaiko, 1998; Projektų metodas ir pedagoginės studijos, 2001). Staerfeldt ir Mathiasen (1999) išskiria šiuos bendruosius didaktinius principus, būdingus ir mokymui(-si), ir veiklai: mokymosi progresiją; mokymo(-si), veiklos lankstumą; prioriteto teikimą eksperimentiniam ir pedagoginės plėtros darbui; praktikos reiškinių vertinimą kaip analizės pagrindą; teorijų vartojimą kaip paaiškinimą, o ne kaip išankstinę normą; bendrą atsakomybę už mokymo(-si), veiklos rezultatus; mokymą(-si), veiklą, išplaukiančius iš gyvenimiškos patirties, besiremiančius bendravimu ir keitimusi patirtimi.

Projektų metodas sudaro prielaidas institucijos / organizacijos kultūrai atsirasti / stiprėti /

plėtotis, kuri savo ruožtu yra veiklos efektyvumo garantija (Stoll, Fink, 1998). Motyvuojanti, emociškai palanki organizacijos kultūra savo ruožtu padeda skleistis šioms asmens savybėms: aktyvumui, iniciatyvumui, smalsumui, domėjimuisi, atvirumui, tolerantiškumui kitai nuomonei, interesui mokytis visą gyvenimą, kūrybiškumui.

Aptariamas metodas pripažintas kaip pedagogų meistriškumo – kūrybiškumo ir interpretacinių gebėjimų – ugdymo būdas, padedantis atsisakyti vis dar gyvos akademinio ugdymo nuostatos (Monkevičienė, 1999).

Projektų metodas keitė vien žinių paradigma paremtą pedagogų kompetencijų sampratą. Pasivirtino ir atsiskleidė plačios šio metodo galimybės plėtojant kūrybiškumo, aktyvumo, kritinio mąstymo kompetencijas.

Metodologinių nuostatų ir metodo įtaka projekto logikai ir struktūrai

Egmonto projekto strategija siekti struktūrinių ikimokyklinio ugdymo sistemos pokyčių buvo labai netradicinė. Lietuvoje nuspręsta pradėti nuo praktikos pokyčių, dar konkrečiau – nuo pokyčių penkiuose vaikų darželiuose, kitaip sakant, iš apačios – į viršų. Tai buvo tikrai nebandyta, rizikinga, net avantiūristiška strategija, labai prieštaraujanti tradiciniam požiūriui, kad kaita (ypač kai joje dalyvauja užsienio šalių fondai) turėtų prasidėti nuo pedagogų rengimo institucijų intensyvaus dalyvavimo projekte, kitaip sakant, nuo teorijos kaitos.

Pirmajame veiklos etape, maždaug iki 2000 metų (iki projektui pagal keturšalę Atviros Lietuvos fondo, Egmonto fondo, Švietimo ir mokslo ministerijos ir Vilniaus kolegijos sutartį transformuojantis į Pedagoginių studijų kaitos centrą), Egmonto projekto prioritetinga veikla buvo pe-

dagoginės praktikos kaita ir demokratinimas. Vyko intensyvūs pedagogų mokymai, tarptautinės stažuotės, įstaigose buvo inicijuojamas pedagoginės plėtros darbas, konsultuojami pedagogai, kuriami projektai, išleista pirma knyga, skirta darželių pedagogėms, išsamiai pristatanti šiuolaikinės užsienio ikimokyklinės pedagogikos principus bei projektų metodo esmę ir technologijas (Staerfeldt, Mathiasen, 1999); atliktas išsamus ilgalaikis Egmonto projekto veikloje dalyvaujančių įstaigų kaitos tyrimas 1996 ir 1999 metais.

Antrajame projekto etape – 2000–2005 metais – veiklos akcentai šiek tiek pakito. Turint akivaizdžius kaitos, vykusios 1993–2000 metais pedagoginėje praktikoje įrodymus, galima buvo intensyviau siekti pedagogų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo sistemos pokyčių. Remtasi nuostatomis, kad pastaruoju metu Europos šalyse akivaizdžiai kinta teorijos ir praktikos santykis pedagogų rengimo paradigmoje. Jau egzistuoja susidaręs šiuolaikiškas požiūris, kad ne praktika turi atitikti teorinius – metodinius postulatus, o atvirkščiai – praktikos atradimai turi turtinti ir plėtoti teoriją, kad trūksta natūralios teorijos ir praktikos santykio (Gumuliauskienė, 2004). Tokio požiūrio Lietuvoje dar pasigesta tarptautinio išorinio edukologijos krypties (ikimokyklinio ir pradinio ugdymo) studijų programų vertinimo 2003 ir 2005 metais išvadose.

Vis svarbesni tampa praktikos – darželio, mokyklos – patirtis ir poreikiai; vis geriau suprantama, kad universalios teorijos negali paaiškinti vaiko raidos abstrakčiai, be santykio su konkrečia vieta ir laiku. Ima dominuoti nuostata, kad teorija yra tik vienas galimų vaiko raidos paaiškinimų. Tradiciškai – kaip nepajudinami – suvokiami pedagogikos ir psichologijos mokslų pagrindai smarkiai susvyruoja. Informa-

tyviausia medžiaga vaiko ugdymui planuoti ir vertinti imami laikyti empirinių tyrimų rezultatai, didelę svarbą įgyja etnografiniai socialinės srities tyrimo metodai (Staerfeldt, Mathiasen, 1999).

Inicijuotas ir sukurtas pirmas standartas (Ikimokyklinio amžiaus vaikų auklėtojo rengimo standartas, 2001), kuriuo vadovaujantis ženkliai atnaujinta ikimokyklinės pedagogikos studijų programa Vilniaus kolegijoje ir kuriuo vadovaujama ir kitose aukštosiose mokyklose, kuriant ar koreguojant studijų programas būsimiems vaikų darželių auklėtojams. Standarte akcentuojamas ne būsimojo pedagogo žinių, bet kompetencijų lygmuo. Aktualinta būtinybė nuteikti ir parengti studentus mokytis visą gyvenimą, pozityviai vertinti kaitos procesus ir būti aktyviais jų dalyviais. Praplėsta tradicinė būsimojo vaikų darželio auklėtojo veiklos erdvė: pagrindinė – vaiko globos ir ugdymo – veikla susiejama su naujų auklėtojo kompetencijų reikalaujančiu profesionaliu bendravimu ir bendradarbiavimu su tėvais, globėjais, įvairiomis institucijomis, kolegomis.

Dešimt naujo tipo įstaigų – vaikų darželių / pradinių mokyklų – Vaikystės pedagogikos centrų, įsteigtų Egmonto projekto iniciatyva, tapo pilotinėmis įstaigomis savo regionuose, plėtojančiomis Egmonto projekto idėjas, mokinčiomis koleges pedagoginio plėtros darbo ir profesionaliai konsultuojančiomis jas, rengiančiomis seminarų ciklus (Švietimo sistemos naujovė – Vaikystės pedagogikos centrai, 1998) ir kt. Du kartus – 1999–2001 ir 2002–2004 metais, vykdyta konsultantų rengimo kvalifikacinė programa, grindžiama projektų metodu ir parengti 56 konsultantai, turintys projektų vadybos kompetencijų ir gebantys inicijuoti, kurti, vykdyti, vertinti projektus ir teikti konsultacijas kolegomis dėl pedagoginio / eksperimentinio plėtros darbo.

Šis etapas pasižymi ir tyrimų gausa. Lyginant Egmonto projekto veikloje dalyvavusių ir nedalyvavusių įstaigų darbą, analizuota ikimokyklinių įstaigų pedagogų kompetencijų kaita (Sabienė, 2003), Vaikystės pedagogikos centrų vadybos aspektai (Kibirkštienė, 2003), analizuota projektų metodo įtaka ikimokyklinio ugdymo pedagogų kvalifikacijos tobulinimui (Leistrumienė, 2002), tirtos vaikų darželio auklėtojo socialinės kompetencijos (Steponavičienė, 2002) ir kt.

Ikimokyklinio ugdymo grandies sisteminius pokyčius inspiravo ir spartino moderniomis švietimo nuostatomis (pvz., pasikeitusia teorijos ir praktikos santykio samprata) grindžiami veiksmai – sukurtas „Ikimokyklinio amžiaus vaikų auklėtojo rengimo standartas“, taip pat naujas ugdymo institucijos tipas – Vaikystės pedagogikos centras, sukurta pedagoginės plėtros darbo konsultantų kvalifikacinė programa, į pedagogų rengimo studijų programas įtrauktas studijų dalykas „Projektų metodas“ (Vilniaus aukštesnioji pedagogikos mokykla, vėliau – Vilniaus kolegija, Vilniaus pedagoginis universitetas, Šiaulių universitetas ir kt.).

Projekto efektyvumo rodikliai

Tyrimų (Kibirkštienė, 2003; Leistrumienė, 2002; Sabienė, 2003; Steponavičienė, 2002) analizė rodo akivaizdų visų keturių pedagogų kompetencijų (Ikimokyklinio amžiaus vaikų auklėtojo rengimo standartas, 2001) – vaiko globos ir ugdymo; bendravimo ir bendradarbiavimo su tėvais, globėjais, kitais pedagogais ir įvairiomis institucijomis; sąveikos su ugdytiniais ir ugdytojais; profesinės kompetencijos tobulinimo – kilimą nuo 1996 iki 2002 metų (1999 metais buvo darytas tarpinis tyrimas).

Ryškiausias kilimas (29,2%) matyti pirmo-

sios kompetencijos srityje – jos lygis nuo 62% 1996 metais pakilo iki 91,2% 2002 metais. Kaip vaiko globos ir ugdymo kompetencijos kilimo pavyzdžius galima paminėti pagilėjusį pedagogų supratimą apie integruotą, visybinių ugdymą (1996 metais integruoto ugdymo metodui pritarė 65,8% pedagogų, o 2002 metais šį metodą taikė 94% pedagogų), vaiko naudai besikeičiančią ugdytinio ir ugdytojo sąveiką, akivaizdų santykių vaikų darželiuose demokratėjimą bei pagarbą vaiko kultūrai (1996 metais 50% pedagogų vaiką pripažino aktyviu, atsakingu ugdymo proceso dalyviu, o 2002 metais vaiką taip vertino jau 66% pedagogų).

Kcitėsi ir bendravimo bei bendradarbiavimo su tėvais, globėjais, įvairiomis institucijomis kompetencija (Leistrumienė, 2002) nuo 1996 iki 2002 metų – 12,4% (nuo 54,7% iki 67,1%). Kitų tyrimų duomenimis (Sabienė, 2003), plečiasi supratimas apie šeimos svarbą, vyksta konstruktyvus bendravimas: 24,3% daugiau nei 1996 m. pedagogų teigia, kad tėvai yra jų bendražygiai ir pagalbininkai (nors 33% tėvų norėtų aktyviau dalyvauti vaikų darželio veikloje, o 2,1% jaučia, kad auklėtoja nepageidauja jų buvimo grupėje). Ryškiai pasikeitė pedagogų požiūris į bendradarbiavimą su mokykla – 1996 metais darželio ir mokyklos ryšiams pritarė 79% pedagogų, o 2002 metais – 97,4%. Aiškėja, kad tėvų ir pedagogų partnerystė yra neišvengiama, o pedagogai vis labiau supranta, kad vaikų ugdymas – bendras ir atsakingas darbas.

Trečioji kompetencijų sritis yra susijusi su pedagogine sąveika, nuo 1996 iki 2002 metų ši kompetencija pakilo 10,1% (nuo 50,7% iki 60,8%). S. Leistrumienės nuomone, „ši kompetencijų sritis gana sunkiai pasiduoda kaitai, nes yra susijusi su stereotipais, požiūriais, tradicijomis. Vis dėlto vis daugiau pedagogų suvokia komandinio darbo svarbą (2002 m. ją įver-

tino virš 90% apklaustų pedagogių), sutinka planuoti ugdymo procesą drauge su kolegomis 92,5% vietoj 72% 1996 metais“ (Leistrumienė, 2002).

Vis daugiau pedagogių skiria nemažai dėmesio savo kvalifikacijos tobulinimui, stengiasi išmanyti reformos prioritetus, domisi naujais ugdymo būdais ir naudojo juos darbe. Tyrimų duomenimis (Sabienė, 2003), kompetencijų srityje, kuri yra susijusi su pedagogų kvalifikacijos tobulinimu, vyksta ryški kaita, t. y. pokytis nuo 1996 iki 2002 metų – 15,8%. 2002 metais 100% apklaustųjų pritarė, kad projektų metodas turi įtakos tiek profesiniam, tiek asmeniniam tobulėjimui, o 1999 metais 5,3% pedagogių tuo dar abejojo (Leistrumienė, 2002). Skiriasi projektų metodą taikančių ir jo netaikančių įstaigų pedagogų požiūris į lankstų, vaiko poreikius atitinkantį dienos režimą, į komandinį darbą, tarpusavio bendradarbiavimą, darbo kontrolę.

Pedagoginio proceso vaikų darželyje kokybei esminės reikšmės turi pasirinkti darbo metodai, ypač efektyvus yra projektų metodas.

Metodas skatina pedagogus kelti idėjas, eksperimentuoti, pastebėti problemas bei kūrybiškai jas spręsti.

Svarbi projektų metodo sėkmės sąlyga yra jo taikymo tęstinumas. Remiantis vieno projekto rezultatais, numatomi kito projekto tikslai – taip institucijoje sukuriama pedagoginio plėtros darbo sistema. (Įstaigoje paprastai buvo kurtas vienas projektas per metus.)

Pedagoginiame plėtros darbe dalyvauja pedagogų komandos – mokomasi kartu planuoti, veik-

ti, analizuoti, numatyti perspektyvas. Tvirtėja bendruomenė ir plėtojasi organizacijos kultūra, o tai taip pat tiesiogiai veikia švietimo kokybę.

(„Aš jau niekada nedirbsiu kaip anksčiau ir nebegrįšiu atgal...“ – iš projekto dalyvio refleksijų.)

Išvados

1. Projektas padarė ryškų poveikį Lietuvos ikimokyklinės pedagogikos teorinės paradigmos kaitai.

2. Projektas vertintinas kaip kūrybiško ilgalaikio tarptautinio bendradarbiavimo pavyzdys. Pedagoginės idėjos natūraliai skleidėsi palankioje tam terpėje – jos nebuvo perkeltos nekritiškai ar mechaniškai.

3. Projektas propagavo ir plėtojo aktyvaus mokymo(si) metodus, ypač rezultatyviai diegė į besimokančiojo kompetencijų augimą orientuotą projektų metodą.

4. Projektas inspiravo, grindė ir spartino ikimokyklinio ugdymo grandies sisteminius pokyčius švietimo kokybės ir pedagogų rengimo bei kvalifikacijos tobulinimo srityse.

5. Projektų metodo taikymo efektyvumo tyrimai įrodo jo pozityvų poveikį švietimo kokybės gerėjimui.

6. Projektas antrajame etape (2000–2005) natūraliai susiliejo su dabartinės švietimo politikos nubrėžtomis ikimokyklinio ugdymo strategijomis, kurioms pats turėjo įtakos.

7. Projektas vertintinas kaip veiksmingo bei optimaliai rezultatyvaus valstybinių švietimo institucijų ir nevyriausybinų organizacijų bendradarbiavimo pavyzdys.

LITERATŪRA

Atviros Lietuvos fondo metinės ataskaitos (1993–2000 m.) // (www.osf.lt).

Artyn vaiko. Knyga auklėtojoms, studentams, dė-

tytojams ir tėvams (sud. V. Gražienė). Vilnius: Polilogas, 1997.

Artyn vaiko. Knyga auklėtojoms, studentams, dė-

- tytojams ir tėvams (sud. V. Gražienė). Vilnius: Polilogas, 1998.
- Beinorienė Regina, Buivydienė Gitana, Gražienė Vitalija. Danijos edukacinės patirties taikymo privačiai ir problemos // Lietuvos vaikų darželis: praeitis ir dabartis. Jubiliejinės konferencijos medžiaga. Vilnius: Leidybos centras, 1999.
- Bukauskienė T. Lietuvos mokykla ir pedagoginė mintis 1918–1940 m. Vilnius, 1989.
- Demokratiškos pedagogikos matai. Danų autorių straipsnių rinkinys kuriančiam pedagogui (sud. R. Ch. Mathiasen, E. Staerfeldt). Vilnius: Vilniaus kolegija, 2005.
- Egmonto fondo (Danija) metinės ataskaitos (1993–2005).
- Gumuliauskienė Aušrinė. Vaikystės pedagogų universitetinis rengimas: strateginiai sprendimai ir kokybės problemos // Mokytojų ugdymas. 2004, Nr. 3.
- Hage R., Rauckienė A. Projektų metodo taikymas šiuolaikinėje mokykloje: istorinės, teorinės ir praxeologinės dimensijos // ATEE Spring University. Klaipėda: Klaipėdos universitetas, 2001.
- Ikimokyklinio amžiaus vaikų auklėtojo rengimo standartas (parengė V. Gražienė, A. Kerbedienė, N. Margelevičienė, V. Šoblinas). Vilnius: Švietimo ap rūpinimo centras, 2001.
- Ikimokyklinio ugdymo gairės – programa pedagogams ir tėvams (sud. V. Gražienė ir R. Rimkienė). Vilnius: Leidybos centras, 1993.
- Juodaitytė Audronė. Vaikystės fenomenas: socialinis-edukacinis aspektas. Monografija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, 2003.
- Juodaitytė Audronė. Socializacija ir ugdymas vaikystėje. Vilnius: Petro ofsetas, 2003.
- Kampmann Jan. Developing and Embedding the Further Education of Preschool Teachers in Lithuania // Report of Egmont Fonden. Copenhagen, 2002.
- Kibirškienė Vidmanta. Kai kurie Vaikystės pedagogikos centrų vadybos aspektai. Magistro darbas, vad. A. Rauckienė. Klaipėdos universitetas, 2003.
- Leistrumienė Sigita. Profesinių ir asmeninių pedagogo kompetencijų sklaida per projektų metodą // Pedagogų rengimo aktualijos ir perspektyvos. Konferencijos medžiaga. Vilnius: Vilniaus kolegija, 2004.
- Leistrumienė Sigita. Projektų metodo įtaka ikimokyklinio ugdymo pedagogų kvalifikacijos kėlimui. Magistro darbas, vad. G. Linkaitytė. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, 2002.
- Lietuvos vaikų ikimokyklinio ugdymo koncepcija // Tautinė mokykla. D.1 (Mokyklų tipų koncepcijų projektai). Kaunas: Šviesa, 1989.
- Marzano J. Robert. Naujoji ugdymo tikslų taksonomija. Vilnius: Žara, 2005.
- Mathiasen Rask Christian, Staerfeldt Eric. Dvimetė ikimokyklinio ir pradinio ugdymo pedagogų – konsultantų rengimo programa, grindžiama projektų metodu. Mokymo planai ir principai. Vilnius: Miko ir Tado leidykla, 2002.
- Monkevičienė Ona. Reformuojamo ikimokyklinio ugdymo turinio sudarymas ir diegimas // Lietuvos vaikų darželis: praeitis ir dabartis. Jubiliejinės konferencijos medžiaga. Vilnius: Leidybos centras, 1999.
- Neifachas Sergejus. Projektinė veikla ikimokyklinėje, priešmokyklinėje grupėje: teorija ir praktika. Studijų knyga. Vilnius: Ciklonas, 2005.
- Numgaudis Dainius. Ikimokyklinis ugdymas besikeičiančioje visuomenėje // Lietuvos vaikų darželis: praeitis ir dabartis. Jubiliejinės konferencijos medžiaga. Vilnius: Leidybos centras, 1999.
- Pedagogų rengimo koncepcija. Valstybės žinios. 2004, Nr. 186-6940.
- Piaget Jean. Vaiko kalba ir mąstymas. Vilnius: Aidai, 2002.
- Projektų metodas ir pedagoginės studijos (sud. V. Gražienė). Vilnius: Gimtasis žodis, 2001.
- Rimkutė Ž., Buivydienė G. Danijos edukacinės patirties taikymas demokratizuojant Lietuvos ikimokyklinės įstaigos pedagogų veiklą. Administravimo fakulteto bakalauro kursinis darbas, vad. P. Jucevičienė. Kaunas: Kauno technologijos universitetas, 1998.
- Sabienė Vilma. Ikimokyklinių įstaigų pedagogų kompetencijų kaita. VGTU. Magistro darbas, vad. V. Gražienė. Vilnius: Vilniaus Gedimino technikos u Vilnius: Vilniaus Gedimino technikos universitetas, 2003.
- Staerfeldt Eric, Mathiasen Rask Christian. Pedagogika ir demokratija. Vilnius: Aidai, 1999.
- Steponavičienė Jūratė. Vaikų darželio auklėtojo socialinės kompetencijos: realybė ir perspektyvos. Magistro darbas, vad. V. Gražienė. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas, 2002.
- Stoll Louise, Fink Dean. Keičiame mokyklą. Vilnius: Margi raštai, 1998.
- Šeibokienė Gražina. Ikimokyklinis ugdymas: kur esame ir kur link einame? // Lietuvos vaikų darželis: praeitis ir dabartis. Jubiliejinės konferencijos medžiaga. Vilnius: Leidybos centras, 1999.
- Švietimo sistemos naujovė – Vaikystės pedagogikos centrai // Informacinis biuletenis. 1998, p. 40–41.

**CHANGE IN CHILDHOOD PARADIGM: PROJECT STUDY ON
“DEMOCRATISATION OF PRE-SCHOOL EDUCATION SYSTEM” (1993–2005)**

Vitalija Gražienė

Summary

Basing on the data of research and evaluation of results, in the article “Changes in the Paradigm of the Concept of Childhood: Study of the project “Democratisation of Pre-school Education System” (1993–2005) a long-lasting international project and analysis of its impact for the development of methodological and strategical approaches in Lithuanian Early Childhood Education is presented. The process of development of the project – from treated as very alternative (but totally supported on the national level and marching the educational reform)

in the first phase (1993–2000) to full integration into context of modern strategies of educational politics (also making influence on these strategies) in the second phase (2000–2005) is analysed. Problems of effectiveness, meaningfulness, style and perspectives of international cooperation in the sphere of education (combining efforts of state structures in all – local, regional and national – levels and NGO are discussed in the context of radical political, social changes, also in the context of educational reform and challenges of globalisation processes.

Įteikta: 2005 11 20

Priimta: 2005 12 29