

Ona Monkevičienė, Aušra Žemgulienė, Kristina Stankevičienė

MOKYMO SI PARADIGMA GRINDŽIAMO IKIMOKYKLINIO IR PRADINIO UGDYMO TURINIO SAMPRATA

Anotacija. Remiantis Lietuvos švietimo reformos teoretikės edukologės M. Lukšienės bei pasaulinių ugdymo teorijų autorių konceptualiomis idėjomis, straipsnyje analizuojama šiuolaikinio ugdymo(si) turinio teorinė samprata: išryškinami mokymo(si) paradigmu kaitos nulemti pokyčiai; iš *curriculum* teorijų bei modelių pozicijos pristatomi kai kurie šiuo metu įgyvendinamų ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo(si) programų kokybinės analizės duomenys. Straipsnyje sprendžiami šie uždaviniai: atskleidžiami ugdymo(si) turinio teorijų konceptualieji pagrindai ir sampratų kaitos tendencijos užsienyje ir Lietuvoje; sukurtas ikimokyklinio ir pradinio ugdymo(si) programų konceptualus modelis; iš *curriculum* teorijų bei sukurtų modelių pozicijos pateikti ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo(si) programų dermės analizės duomenys.

Esminiai žodžiai: ugdymo(si) turinys; ikimokyklinis ir pradinis ugdymas; ugdymo(si) programų turinio analizė.

Įvadas

Principines Lietuvos švietimo kryptis XX–XXI a. sandūroje lėmė nepriklausomybės atkūrimas (1990) ir valstybingumo kūrimo poreikiai. Pamatinės reforminės ugdymo turinio nuostatos išdėstytos sovietmečio žlugimo išvakarėse paskelbtoje *Tautinės mokyklos koncepcijoje* (1988), vėliau užfiksuotos *Lietuvos švietimo koncepcijoje* (1992). Pirmuoju švietimo reformos prioritetu tapo ugdymo tikslų kaita ir posovietinio ugdymo turinio kūrimas. Lietuvos švietimo reformos teoretikė M. Lukšienė pasisakymuose ir straipsniuose ne kartą kėlė ugdymo turinio kaitos klausimus, švietimą laikė esminiu demokratinės visuomenės kultūros kūrimo veiksmu. Praėjus 25 metams nuo pirmųjų šalies švietimo reformos idėjų, aktualu apžvelgti mokymosi paradigma grindžiamo ikimokyklinio ir pradinio ugdymo(si) turinio kaitos tendencijas užsienio valstybių *curriculum* teorijų kontekste. Keliami šie esminiai probleminiai klausimai: kokios švietimo reformos teoretikės M. Lukšienės idėjos lėmė ugdymo(si) turinio kaitą Lietuvoje; kokios yra šiandienės *curriculum* sampratos užsienio teoretikų darbuose; ar šiandieninės ikimokyklinio bei pradinio ugdymo(si) programos atitinka mokymosi

paradigma grindžiamą konceptualų teorinį *curriculum* modelį.

Straipsnio tikslas – atskleisti šiuolaikinę ugdymo(si) turinio teorinę sampratą, išryškinant mokymo(si) paradigmu kaitos nulemtus pokyčius bei pristatyti kai kuriuos šiuo metu įgyvendinamų ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo(si) programų analizės duomenis iš *curriculum* teorijų bei modelių pozicijos.

Uždaviniai:

- Atskleisti ugdymo(si) turinio (*curriculum*) teorijų konceptualius pagrindus ir sampratų kaitos kryptis Lietuvoje bei užsienyje.
- Sukurti mokymosi paradigma grindžiamą ikimokyklinio ir pradinio ugdymo(si) programų sandaros konceptualų modelį.
- Pateikti ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo(si) programų dermės analizės duomenis, atsižvelgiant į *curriculum* teorijas bei modelius.

Tyrimo metodai: užsienio šaltinių analizė, Europos ir Lietuvos švietimo dokumentų analizė, ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo programų turinio (*content*) analizė, teorinių ugdymo turinio (*curriculum*) koncepcijų ir idėjų sistemimas, teorinis modeliavimas.

Ugdymo turinio (*curriculum*) teorijų konceptualūs pagrindai

Švietimo reformos teoretikės M. Lukšienės idėjos, lėmusios ugdymo(si) turinio kaitą Lietuvoje. Analizuojant XX–XXI a. sandūros Lietuvos švietimo raidą pripažįstama, kad *pirmasis reforminis dešimtmetis (1988–1998)* buvo skirtas ugdymo turinio pertvarkai. Apie tai kalbėjo pati M. Lukšienė, 1998 m. teigusi, kad iki tol visos jėgos buvo sutelktos daugiausia turinio pertvarkai, kurios pagrindinė kryptis – „ugdyti žmogų kaip kultūros perėmėją, puoselėtoją ir kūrėją“ [18, p. 306].

R. Bruzgelevičienė (2008) švietimo kaitos klausimams skirtoje monografijoje kaip svarbiausią švietimo reformos teorinių pamatų kūrimo laikotarpį įvardija 1992–1997 metus. Šį laikotarpį pirmuoju ugdymo turinio raidos etapu laiko E. Motiejūnienė, L. Žadeikaitė (2009). Tuo laikotarpiu M. Lukšienė formulavo esmines mokymosi paradigma grindžiamo ugdymo(si) turinio idėjas.

Dar 1991 m. M. Lukšienė (2000, p. 44) išryškino formaliojo, neformaliojo ir informального ugdymo svarbą asmenybės tapsmui: „Žmogų ugdo ne tik įvairios mokyklos bei papildomi kursai, bet ir visa aplinka (šeima, visuomenė, teatras, parodos, televizija, sportas, organizacijos ir t. t.), t. y. pats buvimas vienokioje ar kitokioje aplinkoje. Tai tarsi nevaldoma, gaivališka ugdymo sritis.“ Taip buvo praplėsta ugdymo(si) turinio samprata, ir dabar atitinkanti moderniausią požiūrį. Nuo pat 1988 m. M. Lukšienė (1993, p. 25) pabrėžė kultūrinio konteksto svarbą asmens individualybei skleistis: „Visos mūsų reformuojamos švietimo sistemos pagrindas – žmogus ir kultūra. Žmogus ir kultūra imami kaip du neatskiriami sandai: per kultūrą siekiama sudaryti optimalias sąlygas žmogaus brandai bei realizavimuisi, savo ruožtu per žmogų siekiama tautos ir žmonijos kultūrą tęsti ir puoselėti.“ M. Lukšienė (1993, p. 108) jau tuomet atkreipė dėmesį į mokinio perspektyvą ugdymo(si) procese: „Toks pats šeimnininkas ir lygiateisis mokyklos viso gyvenimo dalyvis turėtų jaustis ir mokintis.“

Parengus į naująją koncepciją orientuotą *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrųjų programų projektą* (1994), spaudoje netrūko pasisakymų, leidžiančių išvelgti tuometinę ugdymo turinio sampratą. 1995 m. M. Lukšienė rašė, kad *Bendrąsias programas* „sudaro dalyko samprata ir vieta kultūros kontekste, struktūra, ryšiai su kitais dalykais, didaktinės nuostatos ir turinys su tikslais, uždaviniais bei pagrindinėmis temomis kiekvienai klasei <...> jos yra pagrindinės gairės mokytojo ir autoriaus darbui, paliekančios abiem pakankamai laisvės spręsti, kuri tema, kuris faktas gali konkrečioje klasėje geriau padėti siekti tikslo“ [18, p. 270–271]. Mokslininkė akcentavo, kad sudarant bendrąsias programas reikėjo įveikti tris „slenksčius: a) atsižvelgti į vaiko ir kartu visų žmogaus amžiaus tarpsnių plėtotės šiandienį psichologijos bei edukologijos lygmenį; b) atsižvelgti į dabartinį kiekvieno dalyko pateikiamos mokslo šakos lygmenį; c) atsižvelgti į mūsų žmogaus, visuomenės, tautos, valstybės, kuriančių demokratiją poreikius, t. y. spręsti, koks turi būti žmogus – pilietis, kad sugebėtų kurti sau ir kitiems gyvenimą, paremtą dora, sąžiningumu, laisve, lygybe ir solidarumu, gyvenimą, atitinkantį šios ir rytdienos civilizacijos bei kultūros poreikius, jos konstruktyviausias, humaniškas tendencijas“ [ten pat, p. 271]. Šių kertinių akcentų įvardijimas rodo, kad keltas klausimas ir apie vertybes, apie tai, kokie, anot M. Lukšienės, yra žmogaus lūkesčiai „sau ir kultūrai“.

Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrųjų programų projekto (1994) analizė rodo, kad programų tikslai atspindi demokratinio ir humanistinio ugdymo

paradigmą, tačiau turinys vis dar orientuotas į dalykines žinias bei dalykinę programos sąrangą, vis dar orientuojamasi į mokytoją, neatliepiama mokinio perspektyva. Tenka pripažinti, kad, nepaisant M. Lukšienės keliamų idėjų, tuometinis ugdymo turinio programų projektas iš esmės parengtas vadovaujantis **klasikine ugdymo turinio kaip dalyko mokymo programos samprata** [20], apibrėžiama kaip „oficialiai patvirtintą dalykų sistemą“ [21], tik iš dalies realizuojant laisvo humanistinio ugdymo idėjas. E. Campbel (2006) tokią turinio sampratą įvardija kaip **institucionalizuotą, t. y. suplanuotą (nustatytą) programą**, nurodančią, kokios žinios reikalingos kaip daugiausia atliepančios ugdymo tikslus.

Siekiant įveikti dalykinę programų sandarą, remdamasi UNESCO leidiniais, M. Lukšienė (1997, p. 27–28) atkreipia dėmesį į ugdymo taikinius, kurie orientuoti į asmenybės plėtotę, o ne į dalykinius tikslus – tai J. Delors pasiūlyti keturi pagrindiniai ugdymo atramos taškai: mokytis kartu gyventi, mokytis pažinti, mokytis veikti (dirbti, kurti) ir mokytis būti. Švietimo reformos teoretikė M. Lukšienė (1997, p. 27) kelia esminius ugdymo klausimus: „Be to, kaip rodo UNESCO skelbiami gairiniai leidiniai (G. Mialeret, 1985, J. Delors, 1996 ir kt.), edukologijoje stiprėja tendencija dėmesį telkti ne tik į „kaip“, bet ir į „ką ir ko“ – ugdymo siekius, tikslus, turinį ir prasmę.“

Šiomis idėjomis grindžiamos iš projekto išaugusios 1997 m. *Bendrosios programos* laikomos tam tikru proveržiu teigiant, kad „jos pakeitė iki tol naudotas atskirų dalykų programas, orientuotas į dalyko turinį, o ne į mokinių mokymosi rezultatus“, o išsilavinimo standartuose „pirmą kartą pabandyta aprašyti laukiamus ugdymo rezultatus“ [23]. Turint galvoje faktą, kad tuo metu buvo pertvarkoma ir egzaminų sistema, šios programos iš esmės remiasi prielaida, kad viskas, kas suplanuota, yra išmokstama (nors tai nerealu). Atsakomybė už mokinių pasiekimus yra perkeliama ant mokyklos ir mokytojų pečių. Tokia programos samprata apibrėžiama kaip **priimta ir įgyvendinama mokymo(si) programa**, už kurią atsakinga mokykla [20, p. 6]. E. Campbel (2006) aptaria konfliktą tarp patvirtintos ir realiai vykdomos programos turinio.

Pradėjus antrąjį Lietuvos švietimo reformos dešimtmetį (1998–2008), kalbama apie antrąjį reformos etapą, aptariami būsimo ugdymo turinio metmenys. Išsakydama švietimo kaitos lūkesčius 1998 m. M. Lukšienė akcentavo, kad naujoji ugdymo programa „turi būti reali, įvykdoma – ir kad žmonių jai įveikti užtektų, ir kad uždaviniai būtų

pasiekiami“ [18, p. 307]. Ji teigė, kad pagrindiniai švietimo reformos tikslai ir siekiai turėtų palaikyti programos vientisumą ir brėžti kryptis, per kurias siekiama žmogaus, kultūros ir visuomenės augimo. Mokslininkė buvo įsitikinusi išsamios nuveiktų darbų analizės reikalingumu, kad išvengtų ėjimo į chaosą [18, p. 308–309]. Deja, jos įvardytas „spontaniškų veiksmų *šiandien–rytoj* mišinys“ atrodo nebuvo vien to meto darbo stilius, nes ir šiandien neturime atsakymo – ar ugdymo(si) turinys išpildo suplanuoto, vykdomo ir patirto ugdymo(si) vienybę.

Lietuvai integruojantis į Europos švietimo erdvę švietimo dokumentuose pastebėtina linkmė į Vakarų Europos švietimo tendencijas, didesnis globalaus pasaulio konteksto poveikis: akcentuotas atvirumas kaitai, technologijoms, stipresnės pilietiškumo, multikultūrizmo tendencijos. Valstybinę švietimo strategiją (2003–2012) lydintys švietimo dokumentai atspindi tautinio ir pilietinio ugdymo dermės paiešką, ankstyvojo užsienio kalbos mokymo plėtrą, į kompetencijų ugdymą orientuoto ugdymo(si) turinio kūrimą. Analizuojant šias tendencijas galima remtis kai kuriais tyrimais. Tarkime, L. Duoblienė (2009, p. 89), pateikusi tautinio ir pilietinio indentiteto ugdymo turinio krypčių įvertinimą, teigia, kad iki 2008 m. vis dar stipriai buvo orientuojamasi į tautinio, kaip etninio, tapatumo ugdymą ir tik 2008 m. programoje pavyko daugiau ar mažiau jį suderinti su atviresne politika, tautinį tapatumą labiau susieti su pagarba savo valstybei, teritorijai, istorijai, įstatymui. Kitos strateginės ugdymo turinio kaitos kryptys, tokios kaip ankstyvasis užsienio kalbos mokymas, technologijų integravimas ugdyme, bendrųjų kompetencijų ugdymas, vis dar reikalingos išsamesnės mokslinės analizės.

Manytina, kad ugdymo turinio bendrosios programos apskritai yra reikalingos gilesnės analizės **iš curriculum teorijų pozicijos**, nes tenka sutikti su švietimo dokumentų poveikį ugdymo realybei ir kokybei tyrusia V. Targamadze (2009), teigiančia, kad „metodologinių darbų, kuriuose atsispindėtų išsamiai nagrinėjami švietimo reformos teoriniai pamatai bei jų įgyvendinimo scenarijai, stokojama“ (p. 36). Autorė mini sanglaudos tarp konceptualių dokumentų rengimo, įstatymų kūrimo ir jų įgyvendinimo perspektyvos brėžties ir kritinio bei proaktyvios vadybos požiūrio stoką, kurią įvardija kaip pavojingą erdvę manipuliacijoms. Todėl šiame straipsnyje plačiau apžvelgiama *curriculum* teorijų idėjomis grindžiama ugdymo(si) turinio samprata bei pristatomi kai kurie *Ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo(si) turinio programų dermės kokybinės analizės* (2012) rezultatai.

Analizuojant šiuolaikines užsienio autorių pateiktas ugdymo(si) turinio apibrėžtis, stebime perėjimą nuo ugdymosi turinio siaurąja prasme sampratos prie ugdymosi turinio sampratos plačiąja prasme. JAV mokslininkai L. Darling-Hammond ir kt. (2005, p. 170) pateikia ugdymo(si) turinio siaurąja ir plačiąja prasme sampratas. Ugdymo(si) turinys siaurąja prasme yra *formalusis ugdymo(si) turinys (formal curriculum)*, kurį sudaro konceptai, tematika ir kt., t. y. tai, ko mokomasi. Ugdymo(si) turinį plačiąja prasme sudaro jau paminėtas formalusis ir dar du turinio aspektai: *įgyvendinamas ugdymo(si) turinys (the enacted curriculum)*, kuris apima mokinių veiklą, mokytojo ir mokinių sąveikas, vertinimą, priemones ir kitus praktinius aspektus; *paslėptas ugdymo(si) turinys (hidden curriculum)*, apimantis pedagogo gebėjimą sukurti mokymąsi skatinančias sąlygas. Jei pedagogui nepakanka kompetencijos, mokinių mokymasis nebūna pakankamai efektyvus.

A. Pollardas (2008, p. 210–211) pateikia keurias ugdymo(si) turinio apibrėžtis. *Oficialus ugdymo(si) turinys (official curriculum)*, jo nuomone, tai iš anksto suplanuota, aiškiai pateikta valstybinė ugdymo(si) programa, turinti esminius elementus: numatomą ugdymo(si) turinį, kuris išdėstytas tam tikru nuoseklumu, t. y. pažangos laipteliais, orientuotas į besimokantįjį ir jo poreikius, keliantis iššūkius jo ugdymuisi. Oficialus turinys gali būti pateiktas kaip nacionalinės ugdymo(si) gairės, kurios įgyvendinant praplečiamos, praturtinamos, atsižvelgiant į besimokančiųjų poreikius, mokyklos ir vietos bendruomenės sąlygas. *Paslėptas ugdymo(si) turinys*, švietimo stratego nuomone, yra tai, ko nėra oficialiajame turinyje, bet mokomasi mokykloje. Šis turinys „atsinešamas“ mokytojo ir mokinių, iškyla dėl jų statuso ir santykių, jį lemia mokyklos aplinka, jos vertybės. Mokiniai ugdomi supratimą apie berniukų ir mergaičių elgesį, tautybes, skirtingus socialinius sluoksnius. Šis turinys susijęs ir su konkrečia mokymosi medžiaga, kurią paruošia mokytojas. *Stebimasis ugdymo(si) turinys (observed curriculum)* – tai klasėje ar grupėje realiai įgyvendinamas turinys. Jis gali būti artimas oficialiam turiniui, bet gali būti ir gana skirtingas. Pavyzdžiui, mokykloje gali būti taikomos labai efektyvios mokymo(si) strategijos, padedančios mokiniams pasiekti geresnių, nei numatyta oficialioje programoje, rezultatų, ir priešingai. Be to, stebimasis turinys labai priklauso ir nuo mokinių santykio su mokymusi. *Patirtinis ugdymo(si) turinys (the curriculum-as-experienced)* – tai mokinio patyrimas, apjungiantis tiek oficialų, tiek ir paslėptą ugdymo(si) turinį. Jei oficialus ir paslėptas ugdymo(si) turinys atitinka besimokančiojo poreikius, pastarojo patirtinis turinys plačiau

šias, labiausiai atitinka iš anksto suplanuotąjį. Būtent patirtinis ugdymosi turinys yra tikrasis edukacinių poveikių rezultatas.

B. Male (2012) išryškina idėją, kad ugdymo(si) turinys – tai mokinių patirčių sekos, kurias jie įgyja ugdydamiesi mokykloje. Patirtys yra 3 lygių: a) nacionaliniu lygmeniu svarbios mokinių patirtys – tie dalykai, kuriuos mokinyms turėtų įgyti kaip svarbius valstybiniu požiūriu; b) mokyklos ar mokytojo lygmeniu apmąstytos svarbios patirtys – nacionalinių lūkesčių konkretizavimas kiekvienam mokyklos ar klasės vaikui; c) mokinio įgyta patirtis – kiekvieno mokinio (ne tik skirtingų klasių) individuali patirtis gali būti vis kitokia.

A. V. Kelly (2009, p. 10–13) ugdymo(si) turinio sampratas bando grupuoti pagal kelis kriterijus. Pagal tai, kokiai įstaigai ir mokymosi formai skirtas ugdymo(si) turinys, mokslininkas išskiria *formalųjį ir neformalųjį* ugdymo(si) turinį. Formalusis, jo nuomone, vykdomas mokyklose numatytą laiko periodą ir yra privalomas. Neformalusis – yra laisvai pasirinkamas ir vykdomas būreliuose, per papildomąją sportinę ir meninę veiklą mokykloje arba už jos ribų. Mokslininkas taip pat išskiria *suplanuotąjį (planned) ir gautąjį (received)* ugdymo(si) turinį. Suplanuotasis ugdymo(si) turinys – tai iš anksto numatyti tikslai, uždaviniai, rezultatai, mokymosi organizavimo ypatumai ir kt. Gautasis ugdymo(si) turinys, autoriaus nuomone, yra mokinio įgyta patirtis. A. V. Kelly išskiria ir paslėptąjį turinį, kurio samprata tokia pat, kaip ir pateikta A. Pollardas.

Italų teoretikė R. M. Niculescu (2010, p. 42–47) ugdymo(si) turinio sampratai apibrėžti išskiria keletą perspektyvų. Viena jų – ugdymosi situacijų pobūdis, kuris priklauso nuo ugdymosi formos (formalioji, neformalioji), pasirinkimo laisvės (privalomasis, pasirinkamasis), keliamų ar nekeliamų ugdymosi tikslų. Šiuo aspektu autorė išskiria *formalųjį, neformalųjį ir informaliųjį ugdymo(si) turinį*. Formalųjį ir neformaliųjį ugdymo(si) turinį autorė apibrėžia panašiai, kaip A. V. Kelly. Informaliuoju ugdymo(si) turiniu autorė vadina visas situacijas, kuriose nekeliamas tikslas ko nors išmokti, tačiau mokymasis vyksta. Jis vyksta visur – šeimoje, žiūrint televiziją, draugų vakarėlyje ir kt. Kita perspektyva – ugdymosi turinio realumas. Šiuo aspektu autorė išskiria *idealiųjį (ideal curriculum) ir realųjį (real curriculum)* ugdymo(si) turinį. Idealiųjį ugdymosi turinį autorė apibrėžia kaip iš anksto numatytą, apjungiantį ir formalųjį, ir neformaliųjį ugdymo(si) turinį. *Realųjį* apibrėžia kaip mokinio įgytas patirtis.

Lietuvoje kaip šių ugdymo(si) turinio sampratų atitikmenys vartojamos sampratos – *numatytasis*

ugdymo(si) turinys ir *realiai pasiektasis ugdymo(si) turinys*. Samprata „numatytasis ugdymo(si) turinys“ artima A. Pollardo oficialiojo, A. V. Kelly suplanuotojo, L. Darling-Hammondo ir kt. formaliojo ugdymo(si) sampratomis. Samprata „pasiektasis ugdymo(si) turinys“ artima A. Pollardo patirtinio, A. V. Kelly gautojo, R. M. Niculescu realiojo ugdymo(si) sampratomis. Remiantis A. Pollardu ir L. Darling-Hammondu ir kt., tarp numatyto ir realiai pasiekto ugdymo(si) turinio galima išžvelgti dar vieną etapą, kurį nusako sąvoka „įgyvendinamasis ugdymo(si) turinys“. Jis susideda iš dviejų dedamųjų – A. Pollardo išskirto stebimojo ugdymo(si) turinio ir praktiškai visų autorių minimimo paslėptojo ugdymo(si) turinio.

Taigi, remiantis minėtų sampratų sinteze, išryškėja nauja požiūrio į ugdymo(si) turinį perspektyva – ugdymo(si) turinio kūrimo ir realizavimo procesas (planavimas, įgyvendinimas, pasiektas rezultatas).

R. M. Niculescu išskiria dar vieną perspektyvą ugdymo(si) turinio sampratomis apibrėžti – pedagogo perspektyvą. Šiuo požiūriu mokslininkė pateikia sampratas: *suprastasis ugdymo(si) turinys (perceived curriculum)*, *mokomasis turinys (taught curriculum)*, *vertinamasis ugdymo(si) turinys (assessed / evaluated curriculum)*. Suprastasis ugdymo(si) turinys rodo, kaip gerai pedagogas yra perpratus oficialųjį ugdymo(si) turinį, tai – pedagogo požiūriu į mokinių ugdymo(si) organizavimą modelis, stipriai veikiamas pedagogo asmenybės. Mokomas turinys – tai pedagogo realiai taikomų mokinių ugdymo formų, metodų ir būdų visuma, atitinkanti oficialųjį ugdymo(si) turinį ir orientuota į mokinio poreikius bei galimybes. Vertinamas ugdymo(si) turinys – tai mokinių pasiekimai, kurie vertinami ir įsivertinami ugdymo(si) procese. Visais atvejais ugdymo(si) turinys gali skirtis, pvz., pedagogas supranta ugdymo(si) turinį, tačiau nepakanka kompetencijos jį tinkamai įgyvendinti; mokoma daugiau, o vertinama mažiau; ugdomi gebėjimai, o vertinamos tik žinios ir kt. Apibendrintos požiūrių analizės pagrindu parengtas sisteminis ugdymo(si) turinio sampratų laukas pateiktas 1 lentelėje.

Apibendrinant galima teigti, kad ugdymo(si) turinio apibrėžtys plačiaja prasme apima ugdymo(si) turinio formą bei kuriamų ugdymo(si) situacijų pobūdį, ugdymo(si) turinio kūrimo lygmenį ir visą jo kūrimo-įgyvendinimo ciklą (planavimas, įgyvendinimas, pasiektas rezultatas), pedagogo ir vaiko / mokinio perspektyvą ugdymo(si) turinio įgyvendinimo procese.

Prasmingumo aspekto centriškumas ugdymo(si) turinio sampratoje. Daugeliui užsienio autorių rūpi ugdymo(si) turinio sandara. A. Pollardas

Ugdymo(si) turinio sampratų sisteminis laukas

| Eil. Nr. | Požiūrio į ugdymo(si) turinio sampratą perspektyva | Ugdymo(si) turinio sampratos | Autoriai |
|----------|--|---|--|
| 1. | Ugdymo(si) forma ir ugdymo(si) situacijų pobūdis | Formalusis (įgyvendinamas formaliojo ugdymo įstaigose, privalomasis, keliami ugdymo(si) tikslai); Neformalusis (įgyvendinamas neformaliojo ugdymo įstaigose, pasirenkamasis, keliami ugdymo(si) tikslai); Informalusis (įgyvendinamas ne ugdymo įstaigose, neįsisąmonintas, nekeliami ugdymo(si) tikslai) | A. V. Kelly R. M. Niculescu |
| 2. | Ugdymo(si) tikslų, proceso ir rezultatų dermės perspektyva | Numatytasis (idealusis – R. M. Niculescu, suplanuotasis – A. V. Kelly, oficialusis – A. Pollardas, formalusis – L. Darling-Hammondas ir kt.); Įgyvendinamasis (L. Darling-Hammondas ir kt.); stebimasis (A. Pollardas) ir paslėptasis ; Pasielktasis (patirtinis – A. Pollardas, gautasis – A. V. Kelly, realusis – R. M. Niculescu) | R. M. Niculescu A. V. Kelly A. Pollardas C. J. Marshas ir G. Willis L. Darling-Hammond ir kt. |
| 3. | Pedagogo perspektyva | Suprastasis (pedagogų požiūris); Mokomasis (ugdymo(si) formos, metodai, būdai, santykiai, aplinkos); Vertinamasis (koku tikslu ir kas vertinama, kas vertina, įsivertina, kaip vertinama) | R. M. Niculescu |
| 4. | Vaiko / mokinio perspektyva | Atsineštasis Pasielktasis (patirtinis – A. Pollardas, gautasis – A. V. Kelly, realusis – R. M. Niculescu); Patirtinio ugdymo(si) turinio lygmenys (B. Male); Nacionaliniu lygmeniu numatytos mokinio patirtys; Mokyklos ar mokytojo mokiniui konkretizuoti nacionaliniai lūkesčiai; Mokinio įgytos patirtys | A. V. Kelly A. Pollardas R. M. Niculescu C. J. Marshas ir G. Willis B. Male |

(2008, p. 225) pateikia ugdymosi turinio sandaros paveikslą, kuris sudarytas ieškant atsakymo į tris fundamentinius klausimus: Ką mes ketiname pasiekti? Kaip mes organizuojame mokymąsi? Kaip mums sekasi pasiekti tikslų?

Tačiau A. Pollardo (2008, p. 224) ir kitų autorių – G. J. Posnerio, A. N. Rudnitsky (2006, p. 10), B. Male (2012, p. 14) nuomone, keliant klausimus „Ko mokysimės? Ką ketiname pasiekti?“ – reikia pradėti nuo klausimo „Kodėl?“ Šis fenomenologinės krypties klausimas atkreipia dėmesį į ugdymo(si) turinio prasmingumą, į esmines švietimo vertybes. Jos nulemia prioritetingas laukiamų ugdymo(si) rezultatų kryptis.

B. Male (2012) apibendrina keleto valstybių prioritetingus laukiamus rezultatus (taikinius). Remiantis jo pateikta informacija, Singapūro švietimo taikiniai – „Ori asmenybė. Savarankiškai besimokantis asmuo. Aktyviai bendradarbiaujantis asmuo. Atsakingas pilietis“, JAV Viktorijos valstijos švietimo taikiniai – „Asmuo, gebantis mokytis visą gyvenimą. Kritiškai ir kūrybiškai mąstantis asmuo. Ori indivi-

dualybė.“ A. Pollardo (2008, p. 224) teigimu, keliant atskirų pakopų ugdymo tikslus, orientuojamasi ir į visuomenės užsakymą asmens ugdymui. Anglijoje, jo nuomone, pradinio ugdymo pakopos prioritetingi tikslai yra: „Tapti sėkmingai besiuogančiu“, „Tapti oria asmenybe, gyvenančia saugų, sveiką ir turiningą gyvenimą“, „Tapti atsakingu piliečiu“.

Apibendrinant užsienio autorių pateiktus prioritetingus asmens ugdymo taikinius, galima išskirti šias svarbiausias asmens ugdymo kryptis: *asmens individualių galių plėtotė, asmens santykių su kitais plėtotė, asmens įgalinimas mokytis*.

Lietuvos strateginiuose švietimo dokumentuose išskiriamos trys prioritetingos laukiamų ugdymo rezultatų kryptys, sietinos su išskirtosiomis: vaiko / mokinio individualių galių plėtotė (laukiamas rezultatas: ugdytinis „pozityviai nusiteikęs – teigiamai save vertina, yra atsakingas, patikimas, iniciatyvus, kūrybingas, renkasi saugų ir sveiką gyvenimo būdą, siekia pozityvių rezultatų“); vaiko / mokinio santykių su kitais plėtotė (laukiamas rezultatas: ugdytinis „bendraujantis ir bendradarbiaujantis – konstrukty-

viai veikia siekdamas bendrų tikslų, kuria ir palaiko gerus santykius su aplinkiniais“); vaiko / mokinio įgalinimas mokytis (laukiamas rezultatas: ugdytinis „*pasirengęs mokytis visą gyvenimą* – yra įgijęs būtiniausių kompetencijų, kritiškai mąsto, siekia žinių ir kūrybingai jas taiko sprendžiamas problemas“) [14].

Ikimokykliniame amžiuje **vaiko individualių galių plėtotė suprantama** kaip vaiko individualių fizinių, socialinių, pažinimo, komunikavimo bei kūrybinių galių ugdymas. Pradiniame ugdyme – kaip bendrųjų (mokėjimo mokytis, komunikavimo, socialinė, pažinimo, iniciatyvumo ir kūrybingumo, asmeninė) ir dalykinių kompetencijų pagrindų įgijimas.

Ikimokykliniame amžiuje **vaiko santykių su kitais plėtotė suprantama** kaip individualių galių raiška sąveikose su aplinka – gamtine, technologine, socialine, kultūrine. Pradiniame ugdyme santykių su kitais plėtotė suprantama kaip bendrųjų ir dalykinių kompetencijų raiška bendraujant ir mokantis įvairiuose socialiniuose kontekstuose.

Ikimokykliniame amžiuje **vaiko įgalinimas mokytis įgyvendinamas** siekiant stiprinti pažinimo motyvaciją. Pradinėje mokykloje vaiko įgalinimas mokytis įgyvendinamas siekiant stiprinti mokymosi motyvaciją ir plėtojant mokėjimo mokytis kompetenciją.

Atsakant į klausimą „Ką mes ketiname pasiekti?“, A. Pollardo (2008) nuomone, turėtų būti numatomi ugdymo(si) rezultatai: keliami ugdymo(si) tikslai, uždaviniai, numatomos ugdytinios kompetencijos bei jų komponentai (nuostatos, gebėjimai, žinios ir supratimas), aprašomas įgyjamų gebėjimų, žinių ir supratimo, nuostatų lygis. Autoriaus nuomone, ugdymo(si) uždaviniai turi aiškiai nubrėžti – ko turi pasiekti vaikas, padedamas mokytojo.

Numatant ugdytinias kompetencijas, kyla būtinybė išsiaiškinti bendrųjų ir dalykinių kompetencijų santykį. Ugdymo turinio teoretikų R. M. Niculescu (2005), G. J. Posnerio, A. N. Rudnitsky (2006), A. Pollardo (2008), B. Male (2012) ir kitų teigimu, kiekvienos ugdymo pakopos rezultatai aprašomi, pateikus bendrąsias kompetencijas, kurios siejamos su mokinio asmenine, socialine, pažinimo, komunikavimo, fizine, kūrybiškumo raida. Kiekvienai ugdymo pakopai numatytas rezultatas – tam tikras siektinas kompetencijų lygis – yra tarsi įprastai bręstančio vaiko asmenybės „portretas“. Taigi numatytas pasiekti kompetencijų lygis parodo mokinio asmenybės raidos pažangą per numatytą laikotarpį (t. y. per vienos ugdymo pakopos laikotarpį). Teoretikų nuomone, mokinio asmenybės raida, brandinimas ir yra pagrindinis viso ugdymo(si) tikslas.

Šie ir kiti ugdymo turinio teoretikai mano, kad dalykinės kompetencijos yra tik priemonė siekti bendrųjų kompetencijų, per kurias aprašoma mokinio raidos pažanga.

Kitas aktualus klausimas – nuo kokio vaiko amžiaus galime kalbėti apie jo kompetencijas? Užsienio šalių patirties analizė rodo, kad daugumos valstybių ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimai aprašomi, siejant juos su vaiko ugdymosi sritimis, o ne su kompetencijomis (Anglija, 2000; Pensilvanija, 2010 ir kt.). Nuo pradinio ugdymo pakopos pradžios rezultatai aprašomi, išskiriant bendrąsias, taip pat ir dalykines kompetencijas.

Atsakant į klausimą „Kaip mes organizuojame mokymąsi?“, A. Pollardo nuomone, numatomos ugdymo(si) formos (pamoka, užmokyklinė veikla, renginiai ir kt.), mokymo(si) strategijos (partitinis; konstruktyvistinis; personalizuotas; į mokinį orientuotas mokymasis ar kt.), mokymo(si) kontekstai (multikultūrinis, multilingvistinis, atvirumo specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams, bendruomeniškumo, kūrybiškumo ir kt.), ugdymo(si) sritys (komunikacinio, kalbinio, literatūrinio; kūrybiškumo ugdymo(si); pasaulio pažinimo; matematinio; fizinio; asmeninio, socialinio ir emocinio ugdymo(si) ar kt.), dalykai. Autoriaus nuomone, šiuolaikinėje ugdymo(si) programoje svarbesnis vienetą yra ugdymo(si) sritys, o ne atskiri dalykai. Autoriaus teigimu, moderni Škotijos pradinio ugdymo nacionalinė programa turi tokias ugdymo(si) sritis: kalbos, matematika, aplinkos pažinimas, menai, tikyba ir dorinis ugdymas. Kiekviena ugdymo(si) sritis turi apibrėžtus laukiamus rezultatus, kiekvienas iš rezultatų turi 5–6 pamatuojamus lygius.

R. M. Niculescu (2005) nuomone, visi šie ugdymo organizavimo aspektai kuria ugdymosi situacijas / galimybes vaikų grupėje ar klasėje. Būtent tai padeda vaikams kryptingai ugdytis numatytas kompetencijas.

Atsakant į klausimą „Kaip mums sekasi pasiekti tikslų?“ numatoma, kas bus vertinama (vertinama turi būti tai, ko siekiama), koku tikslu (stebėti vaiko pažangą, kad būtų galima gerinti jo ugdymo(si) kokybę ir kt.), kokie vertinimo būdai ir priemonės bus taikomi.

Aprašant vaikų pažangos vertinimą akcentuojama vertinimo atitiktis numatytiems ugdymosi rezultatams. Ikimokyklinio ugdymo pakopoje vertinami vaikų atskirų ugdymosi sričių pasiekimai. Pradinio ugdymo pakopoje vertinamas mokinių įgytų kompetencijų lygis.

Pastebėtinas skirtingas užsienio edukologų požiūris į vaikų pažangos vertinimą. Mūsų šalies pradi-

nio ugdymo programoje išskirti 3 vaikų pasiekimų lygiai: patenkinamas, vidutinis, aukštesnysis. Toks lygių išskyrimas tarsi išrūšiuoja vaikus į gabius ir negabius. Užsienyje pereinama prie kitos pasiekimų vertinimo logikos – numatomi pasiekimų laipteliai, kuriais vieni vaikai eina greičiau, kiti – lėčiau [25]. Laiptelių principas rodo pedagogui ugdymo(si) turinio parinkimo vaikui ir jo įgyvendinimo žingsnių seką. Tokie įgytų kompetencijų lygį parodantys laip-

teliai jau taikomi ir pas mus: „Pirmieji žingsniai“, „Einama teisinga kryptimi“, „Jau arti tikslo“, „Įgyta kompetencija“, „Dar labiau tobulėjama“ [22], tačiau oficialiosiose ugdymo turinio programose jie nėra numatyti.

Remiantis šalies ir užsienio mokslininkų teorinėmis idėjomis, parengtas ikimokyklinio ir pradinio ugdymo(si) turinio struktūros modelis.

| Programos tikslas orientuotas į vaiko asmenybės ugdymą(si) | | | | | | |
|--|---|---|--|--|--|---|
| 1 Ko siekiama? Kodėl? | Programos tikslai / Švietimo taikiniai | Vaiko individualių galių plėtotė | | Vaiko santykio su kitais plėtotė | | |
| | | Vaiko įgalinimas mokytis | | Vaiko įgalinimas mokytis | | |
| | Tapti oria asmenybe, gyvenančia saugų, sveiką ir turiningą gyvenimą | | Tapti atsakingam, pozityviai bendraujančiam | | Tapti sėkmingai besiuogančiam | |
| | Ugdymosi (raidos) sritys | Sveikatos saugojimo–socialinė–pažinimo–komunikavimo–kūrybingumo | | | | |
| Pasiekimų sritys / pažangos laipteliai | Vertybinės nuostatos | | Gebėjimai | | Žinios ir supratimas | |
| 2 Kaip siekiama? | Programa kaip ugdymo(si) situacijų, galimybių kūrimas, laidojant numatytų pasiekimų įgijimą | | | | | |
| | Ugdymąsi integruojančios problemos | Integruojančios problemos, aktualios asmeniui ir visuomenei, kaip svarbus ugdymo(si) kontekstas | | | | |
| | Ugdymo(si) turinio sritys | Sveikatos ugdymas(is) Socialinis ugdymas(is) Pažintinis ugdymas(is) Kalbinis ugdymas(is) Meninis ugdymas(is) | | | | |
| | Ugdymo(si) strategijos | Ugdymas(is) žaidžiant. Aktyvus, patirtinis ugdymas(is). Konstruktyvistinis ugdymas(is). Giluminis ugdymas(is). Imerinis (kitakalbių) ugdymas(is). Įtraukusis ugdymas(is). Probleminis. Projektinis. Kūrybiškumą skatinantis. Vystantis ir kt. | | | | |
| | Ugdymo(si) aplinkos ir priemonės | Fizinė, socialinė, emocinė aplinka | Grupės, lauko ir artimiausios bendruomenės aplinka | Įstaigos ir šeimos aplinka | Natūrali ir technologiškai inovatyvi aplinka | Specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams pritaikyta aplinka |
| 3 Kiek pasiekta? | Vertinimas ir įšivertinimas, padedantis tobulėti | | | | | |
| | Vertinimo atitiktis tikslui ir numatytiems pasiekimams | Vertinama tai, ko siekiama, ką vaikas ugdosi (taip pat ir specialiųjų ugdymosi poreikių) | Remiamasi vaiko pasiekimų įrodymais | Vertinimas orientuotas siekti programos kokybės | Vertinimas orientuotas siekti vaikų pažangos | |
| | Kas vertinama? | Pasiekimų lygis. Pažangos lygis | | | | |
| | Pažangos laipteliai | Žinojimo (supratimo) ir gebėjimo pradmenys | Tvirtėjantis žinojimas (supratimas) ir beveik įgytas gebėjimas | Įgytas žinojimas (supratimas) ir gebėjimas | Įgytas žinojimas (supratimas) ir gebėjimas | |
| | Vertinimo strategijos | Vertinimo tipai: konstatuojamasis, formuojamasis, apibendrinamasis | Vertinimo būdai: stebėjimas, aplanko sudarymas, vaiko veiklos rezultatų analizė, kūrybinių užduočių atlikimo vertinimas ir kt. | Vertinimas, įšivertinimas, tarpusavio vertinimas | Vertinimo refleksija ir tolesnių ugdymosi žingsnių numatymas | |

1 pav. Ikimokyklinio ugdymo programos sandaros modelis

| Programos tikslas orientuotas į vaiko asmenybės ugdymą(si) | | | | | | | | |
|--|---|--|--|---|--|---|-----------------------|---|
| 1 Ko siekiama? Kodėl? | Programos tikslai / Švietimo taikiniai | Vaiko individualių galių plėtotė | | Vaiko santykio su kitais plėtotė | | Vaiko įgalinimas mokytis | | |
| | | Tapti oria asmenybe, gyvenančią saugų, sveiką ir turiningą gyvenimą | | Tapti atsakingam, pozityviai bendraujančiam | | Tapti sėkmingai besiuogančiu | | |
| | Plėtojamos bendrosios kompetencijos | Asmeninė–pažinimo–komunikavimo–iniciatyvumo ir kūrybingumo–socialinė–mokėjimo mokytis | | | | | | |
| | Kompetencijų komponentai / numatomi mokinio pasiekimai | Vertybinės nuostatos | | Gebėjimai | | Žinios ir supratimas | | |
| 2 Kaip mokomas? | Programa kaip mokymosi situacijų / galimybių kūrimas, laiduojant numatytų pasiekimų įgijimą | | | | | | | |
| | Dalykinės kompetencijos | Komunikavimo gimtąja kalba | Komunikavimo užsienio kalba | Matematinio raštingumo | Gamtamokslinė ir technologijų | Socialinių mokslų | Kultūrinė ir meninė | Sveikatos |
| | Integruojantys mokymo(si) kontekstai | Integruojančios problemos, aktualios asmeniui ir visuomenei, kaip svarbus mokymosi kontekstas | | | | | | |
| | | Sveika gyvensena ir savireguliacija–kūrybiškumas, kritinis mąstymas ir problemų sprendimas–iniciatyvumas ir verslumas–tapatumas ir kultūriniai skirtumai–bendruomeniškumas ir įtraukusis ugdymasis–dami plėtra, globalizacija ir lokalumas–informacinės technologijos | | | | | | |
| | Ugdymo(si) turinio sritys | Dorinis ugdymas | Kalbinis ugdymas | Matematinis ugdymas | Socialinis ir gamtamokslinis | Meninis | Kūno kultūra | |
| | Dalykai | Tikyba arba Etika | Lietuvių kalba (gimtoji) Lietuvių kalba (valstybinė) Gimtoji kalba (baltarusių, lenkų, rusų, vokiečių) Užsienio kalba | Matematika | Pasaulio pažinimas | Dailė ir technologijos Muzika | Kūno kultūra | |
| | Ugdymo(si) strategijos | Aktyvus mokymas(is)–patirtinis mokymas(is)–konstruktyvistinis mokymas(is)–giluminis mokymas(is)–imersinis (kitakalbių) ugdymas(is)–įtraukusis ugdymas(is)–orientuotas į ugdymo(si) poreikius–vystantis (skatinantis asmenybės raidą)–grindžiamas problemų sprendimo strategijomis–projektinis–kūrybiškumą skatinantis–integruotas ir visuminis ugdymas(is) | | | | | | |
| Ugdymo(si) aplinkos ir priemonės | Klasės ir mokyklos aplinka ir priemonės–educacinės užmokyklinės aplinkos ir priemonės–įtinklintos (e-learning, m-learning, u-learning) ugdymo(si) erdvės ir priemonės–neformalusis ugdymas(is)–informalusis ugdymas(is) | | | | | | | |
| 3 Kiek pasiekta? | Tobulėjimą ir ugdymo/si efektyvumą skatinantis vertinimas ir įsivertinimas | | | | | | | |
| | Vertinimo atitiktis tikslui ir plėtojamos kompetencijoms | Vertinamų pasiekimų atitiktis numatytiems rezultatams | Darnus vertinimo ir įsivertinimo praktikavimas | Pasiekimų įrodymais grindžiama vertinimas | Ugdymo(si) turinio efektyvumo vertinimas | Grįžtamasis ryšys mokiniui, pedagogui, šeimai, įstaigai, švietimo ir kultūros politikai | | Gairės ugdymo(si) turinio tobulinimui ir kaitai |
| | Kas vertinama | Kompetencijos | | Pasiekimų lygis | | Asmeninė pažanga | | |
| | Pažangos žingsniai įgyjant kompetencijas | Pirmieji žingsniai | | Einama teisinga kryptimi | Jau arti tikslo | Įgyta kompetencija | Dar labiau tobulėjama | |
| Vertinimo tipai | Diagnostinis–skatinamasis–apibendrinamasis | | | | | | | |

2 pav. Pradinio ugdymo programos sandaros teorinis modelis

1 pav. pateiktas ikimokyklinio, 2 pav. – pradinio ugdymo(si) turinio struktūros modelis.

Pateikti modeliai grindžiami esminėmis mokymo(si) paradigmos nuostatomis, kai ugdymo(si) tikslai, rezultatai, principai, konkretus turinys, mokymo(si) strategijos bei aplinkos ir kt. kuria veiksmingas mokymo(si) situacijas bei galimybes numatytų ugdyminio kompetencijų plėtotei.

Ikimokyklinio ir pradinio ugdymo programų dermės analizės rezultatai iš curriculum teorijų bei modelių pozicijos

Tyrimas, siekiant įvertinti ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo turinio programų dermę, atliktas dalyvaujant LR ŠMM ŠAC vykdomo projekto „Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo plėtra“ (IPUP, Nr. VP1-2.3-ŠMM-03-V-02-001) veiklose [7]. Atliekant 10 ikimokyklinio ugdymo(si) įstaigų programų, *Bendrosios priešmokyklinio ugdymo ir ugdymosi programos* (2002) ir *Pradinio ugdymo bendrosios programos* (2008) kokybinę turinio (angl. *content*) analizę aiškintasi, kaip minėtų dokumentų tikslai, uždaviniai, principai atspindi teorinėje analizėje išskirtus ugdymo(si) taikinius: vaiko individualių galių plėtotę, vaiko santykių su kitais plėtotę, vaiko įgalinimą mokytis; kaip šie taikiniai dera skirtingo lygmens dokumentuose. Dėl ribotos straipsnio apimties čia pristatomi tik keli aktualūs tyrimo aspektai: ar yra dermė tarp ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo programų tikslų, uždavinių, principų? Ar yra atitiktis tarp ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo programose numatytų ugdyti bendrųjų kompetencijų.

Išanalizavus dokumentų **tikslų** formuluotes, nustatyta, kad dermė tarp ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo programų tikslų yra nepakankama. Duomenys pateikti 3 pav.

Ikimokyklinio ugdymo tikslas – *atsižvelgiant į pažangiausias mokslo ir visuomenės raidos tendencijas, kurti sąlygas, padedančias vaikui tenkinti prigimtinius, kultūros, taip pat ir etnines, socialinius, pažintinius poreikius*. Ikimokyklinio ugdymo programų tikslas orientuotas tik į poreikių tenkinimą. Tikslas nenu-

sako siektinų vaikų ugdymo(si) rezultatų (ką turėtų suprasti, gebėti, kokias nuostatas ugdytis). Galime teigti, kad tiksle akcentuojama tik vaikų globa (poreikių tenkinimas, geros savijautos užtikrinimas).

Priešmokyklinio ugdymo tikslas – *laiduojant vaiko asmenybės skleidimąsi ugdyti aktyvų, savimi ir savo gebėjimais pasitikintį, stiprią pažinimo motyvaciją turintį vaiką, sudaryti prielaidas tolesniam sėkmingam ugdymuisi mokykloje*. Programos tikslas atspindi stiprią orientaciją į individualių vaiko galių plėtotę, silpną – į vaiko įgalinimą mokytis ir visai nesuformuluotas siekis – plėtoti vaiko santykių su kitais, socialine ir kultūrine aplinka. Vaiko poreikiai nepaminti.

Pradinio ugdymo tikslas – *ugdyti aktyvų, kūrybingą, elementaraus raštingumo ir socialinių, pažintinių, informacinių, veiklos gebėjimų bei bendrųjų vertybių pamatus įgijusį vaiką, pasirengusį mokytis toliau pagal Pagrindinio ugdymo programas*. Matyti, kad programos tikslas atliepia visas prioritėtines ugdymo tikslų kryptis: vaiko individualių galių, vaiko santykio su kitais bei vaiko įgalinimo mokytis plėtotę, taigi yra orientuotas į aiškų ugdymo(si) rezultatą, išreikštą per kompetencijų sampratą. Tačiau tikslo formuluotė nėra orientuota į vaiko poreikių tenkinimo ar emocinės gerovės laidavimo siekį.

Programose numatyti tikslai ir **uždaviniai** turi apibrėžti, kokio ugdymo(si) rezultato bus siekiama. Tikslas rezultatą apibrėžia bendriau, o uždaviniuose tas pats rezultatas turėtų būti išreikštas konkretesniais, pamatuojamais siekiniais, rodančiais numatytų įgyti bendrųjų kompetencijų lygį (ką supras, gebės, kokias nuostatas turės). Šio aspekto analizės programose duomenys pateikti 4 pav.

Ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo(si) turinio programų analizė parodė šias jų uždavinių dermės tendencijas.

Ikimokyklinio ugdymo programų uždaviniuose *vaiko individualių galių plėtotės siekiai* nusakomi poreikių ir emocinės gerovės, taip pat ir kompetencijų komponentų lygmeniu. Uždaviniuose poreikių tenkinimo siekis numatytas septyniose iš dešimties analizuotų programų, vaikų emocinės gerovės siekis – visose programose. Programų uždaviniuose

| Programos tikslai / Švietimo taikiniai | Ikimokyklinis | Priešmokyklinis | Pradinis |
|--|---------------|-----------------|----------|
| 1. Vaiko poreikių tenkinimas | ■ | □ | □ |
| 2. Vaiko individualių galių plėtotė | □ | ■ | ■ |
| 3. Vaiko santykio su kitais plėtotė | □ | □ | ■* |
| 4. Vaiko įgalinimas mokytis | □ | ■* | ■ |

■ – atitinka, □ – neatitinka, * – silpnai išreikšta

3 pav. Ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo programų tikslų švietimo taikinių atitiktis prioritėtinėms kryptims

| Uždavinių kryptis | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | Priešm. | Pradin. |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|---------|---------|
| 1. Vaiko individualių galių plėtotė | | | | | | | | | | | | |
| 1.1. Vaiko poreikių tenkinimas (<i>poreikiai</i>) | ■ | ■ | ■ | ■ | □ | ■ | □ | ■ | □ | ■ | ■ | □ |
| 1.2. Vaiko saugumo jausmas, emocinė gerovė (<i>emocijos</i>) | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | □ |
| 1.3. Vaiko žinios ir supratimas | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | □ | ■ | ■ |
| 1.4. Vaiko orumas, pasitikėjimas savimi, asmeninis tapatumas (<i>nuostatos</i>) | □ | ■ | □ | □ | ■ | ■ | □ | ■ | □ | ■ | ■ | ■ |
| 1.5. Vaiko gebėjimai (kūrybiniai, fiziniai, intelektualiniai, meniniai ir kt.) (<i>gebėjimai</i>) | ■ | ■ | □ | □ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 2. Vaiko santykio su kitais plėtotė | | | | | | | | | | | | |
| 2.1. Vaiko bendravimo ir socialinių poreikių tenkinimas (<i>poreikiai</i>) | ■ | ■ | □ | □ | □ | □ | □ | ■ | | ■ | ■ | □ |
| 2.2. Vaiko žinios ir supratimas | ■ | ■ | ■ | ■ | □ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 2.3. Vaiko atvirumo, tolerancijos, etninės, pilietinės, socialinės, kultūrinės ir kt. nuostatos (<i>nuostatos</i>) | □ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 2.4. Vaiko komunikavimo ir socialiniai gebėjimai (<i>gebėjimai</i>) | □ | ■ | ■ | ■ | □ | ■ | ■ | ■ | □ | ■ | ■ | ■ |
| 3. Vaiko įgalinimas mokytis | | | | | | | | | | | | |
| 3.1. Vaiko pažinimo poreikio tenkinimas (<i>poreikiai</i>) | ■ | ■ | ■ | ■ | □ | □ | □ | □ | □ | □ | ■ | □ |
| 3.2. Vaiko žinios ir supratimas | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 3.3. Vaiko pažinimo ir mokymosi motyvacija (<i>nuostatos</i>) | ■ | ■ | □ | □ | ■ | □ | □ | □ | ■ | □ | ■ | ■ |
| 3.4. Vaiko mokymosi stiliai, strategijos, technologijos (<i>gebėjimai</i>) | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | □ | ■ | □ | ■ | ■ | ■ |

■ – atitinka, □ – neatitinka

4 pav. Ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo programų uždavinių atitikties švietimo taikinių prioritetinėms kryptims

kompetencijų plėtotės siekis nusakytas fragmentiškai: vaiko žinojimo ir supratimo komponentas minimas 9 programų uždaviniuose, gebėjimų komponentas – 8 programose, nuostatų komponentas – tik 5 programose. Ikimokyklinio ugdymo programų uždaviniai nedera su jų tikslais – uždaviniuose formuluojami siekiai daug platesni nei tiksluose numatytas siekis tenkinti vaikų poreikius. *Vaiko santykio su kitais plėtotės siekis* fragmentiškai nusakomas kompetencijų komponentų lygmeniu: 9 programose uždaviniai skirti vaiko žinojimui ir supratimui, 9 programose – nuostatoms, 6 programose – gebėjimams. Šiuo aspektu ikimokyklinio ugdymo programų uždaviniai taip pat nedera su jų tikslais, kadangi tiksluose formuluojamas tik socialinių ir kultūros poreikių tenkinimas. Programų uždaviniuose socialinių ir kultūros poreikių tenkinimo siekis minimas tik 4 programose. *Vaiko įgalinimo mokytis siekis* nusakomas per pažinimo poreikio tenkinimą (tik 4 programose iš 10 analizuotų), patirtinio žinojimo ir supratimo plėtojimą (10 programų), spontaniško mokymosi gebėjimų tobulinimą (8 programose), pažinimo motyvacijos

skatinimą (4 programose). Daugumos programų uždaviniai neatitinka jų tiksluose formuluojamo siekio – tenkinti vaikų pažinimo poreikį bei žadinti pažinimo motyvaciją, kuri vėliau galėtų natūraliai peraugti į mokymosi motyvaciją.

Priešmokyklinio ugdymo(si) programos uždaviniai atitinka tikslą ir yra aiškiai orientuoti į vaiko individualių galių plėtotės rezultata, išreikštą per kompetencijų sampratą (supratimo, gebėjimų ir nuostatų siekį). *Vaiko santykio su kitais plėtotei* skirti keli uždaviniai, kuriuose detalizuojamas komunikavimo, socialinės ir kitų kompetencijų siekis, nors, kaip minėta, programos tikslas į tai nebuvo orientuotas. Programos uždaviniuose *keliama siekiai įgyti pirminį supratimą apie mokymąsi, spontaniškai tobulinti mokymosi gebėjimus, stiprinti pažinimo motyvaciją*. Akcentuojama ne mokymosi, bet pažinimo motyvacija, nors jau reikėtų siekti ir mokymosi motyvacijos atsiradimo, tad būtent tokį rezultatą reikėtų numatyti tikslu ir uždaviniuose.

Pradinio ugdymo(si) bendrosios programos uždaviniuose, kaip ir tikslu, formuluojamas siekis

plėtoti mokinio kompetencijas (žinias, gebėjimus, nuostatas), numatyti uždaviniai, skirti mokinio žinių, gebėjimų, nuostatų apie kitus žmones ir pasaulį plėtotei. Vaiko įgalinimo mokytis aspektu uždaviniai nepakankamai detalizuoja programos tikslą, kur akcentuojama – ugdyti vaiką, „pasirengusį mokytis toliau“, o kaip uždavinys formuluojamas siekis – padėti vaikui įgyti būtinų gebėjimų, reikalingų „kaupiti žinias ir patirtį“. Uždaviniai neapibrėžia, kokias mokymosi strategijas, technologijas, stilius turėtų būti įvaldę mokiniai.

Apibendrinant skirtingo lygmens programų uždavinių formuluotes pastebėtina, kad ikimokyklinio ugdymo(si) programų uždaviniai dažniausiai formuluojami ne kaip tikslą detalizuojantys pamatuojami vaiko ugdymo(si) siekiniai, bet kaip tikslo įgyvendinimo sąlygos. Pusėje programų dalis uždavinių formuluojama remiantis viena logika, kita dalis tos pačios programos uždavinių – kita logika. Visų programų uždaviniai formuluojami ne atsižvelgiant į pamatuojamus vaiko ugdymosi rezultatus, bet į pedagogo veiklą. Priešmokyklinio ugdymo(si) programoje uždaviniai suformuluoti ne kaip pamatuojami vaiko ugdymosi rezultatai, bet kaip pedagogo poveikio vaikui sritys („ugdyti vaiko sakinę kalbą...“, „sergėti ir stiprinti vaiko fizinę sveikatą...“). Pradinio

ugdymo(si) bendrosios programos uždaviniuose formuluojamas siekis išsiugdyti asmens kompetencijas, tačiau neatskleidžiama, nei kokias kompetencijas, nei kokių pamatuojamu lygiu reikėtų ugdyti.

Įgalinimas mokytis ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo pakopose yra skirtingas. Ikimokykliniame amžiuje vaikas mokosi spontaniškai, skatinamas pažinimo motyvacijos. Priešmokykliniame amžiuje vaikas įgyja supratimą apie mokymąsi, spontaniškai tobulina mokymosi gebėjimus, išsiugdo mokymosi motyvaciją. Pradiniame ugdyme įgyjami mokėjimo mokytis kompetencijos pagrindai. Šis aspektas programose nesuderintas.

Programose formuluojami ugdymo(si) **principai** turi nusakyti pačias bendriausias ugdymo(si) sąlygas, leidžiančias įgyvendinti tikslą ir uždavinius. Duomenys pateikti 5 pav.

Ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo(si) turinio programų analizė leido išskirti šias principų dermės tendencijas.

Galima teigti, kad *individualių galių plėtotė* laiduojantys ugdymo(si) principai numatyti visose skirtingo lygmens programiniuose dokumentuose. Ikimokyklinio ugdymo(si) programose humanizmas akcentuoja visos, individualizavimo principą – 9 iš 10, visuminio ugdymo principą – 7 programas.

| Ugdymo(si) principų kryptis | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | Priešm. | Prad. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|---------|-------|
| 1. Vaiko individualių galių plėtotė | | | | | | | | | | | | |
| 1.1. Ugdymo orientacija į vaiką, humanistinis santykis su vaiku, ugdymo(si) patrauklumas, džiaugsmingumas, aktyvumas ir kt. | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 1.2. Ugdymo(si) individualizavimas ir diferencijavimas | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | □ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 1.3. Harmoningas (visuminis, holistinis) ugdymas(is) | ■ | ■ | ■ | ■ | □ | ■ | ■ | ■ | □ | □ | ■ | ■ |
| 2. Vaiko santykio su kitais plėtotė | | | | | | | | | | | | |
| 2.1. Lygios ugdymo(si) galimybės (demokratiškumas, vaiko teisių užtikrinimas) | ■ | ■ | □ | □ | □ | □ | ■ | □ | ■ | ■ | □ | ■ |
| 2.2. Ugdymo(si) turinio socialinis kultūrinis kryptingumas | □ | ■ | ■ | ■ | □ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 2.3. Ugdymo(si) kontekstualumas (patirtinis, multilingvistinis, multikultūrinis ir kt.) | □ | □ | □ | □ | □ | □ | □ | □ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 2.4. Ugdymo(si) bendruomeniškumas (partnerystė su šeima, bendruomene, švietimo pagalbos tarnybomis ir kt.) | ■ | ■ | ■ | □ | ■ | ■ | □ | □ | ■ | □ | ■ | ■ |
| 3. Vaiko įgalinimas mokytis | | | | | | | | | | | | |
| 3.1. Ugdymo(si) prasmingumas, tikslingumas | □ | □ | □ | □ | ■ | ■ | □ | ■ | □ | □ | ■ | □ |
| 3.2. Ugdymo(si) prieinamumas, įtrauktis (kitakalbiai, kitataučiai, su negalia, rizikos grupių šeimų, migrantai ir kt.) | ■ | □ | □ | □ | ■ | ■ | □ | □ | □ | □ | ■ | ■ |
| 3.3. Ugdymo(si) tęstinumas | □ | ■ | □ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | □ | ■ | ■ | □ |
| 3.4. Ugdymo(si) inovatyvumas (IKT, skaitmeninis raštingumas) | □ | □ | □ | □ | ■ | □ | □ | □ | □ | □ | □ | □ |

■ – atitinka, □ – neatitinka

5 pav. Ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo programų principų atitiktis švietimo taikinių prioritetinėms kryptims

Priešmokyklinio ir pradinio ugdymo programose nurodyti visi minėti principai.

Vaiko santykio su kitais plėtotei aktualūs principai ikimokyklinio ugdymo(si) programose pateikti netolygiai: socialinio-kultūrinio kryptingumo principas nurodytas 8, bendruomeniškumo – 6, demokratiškumo – 5, kontekstualumo – 2 programose. Kontekstualumo aspektu ikimokyklinio ugdymo programos neatitinka ES dokumentuose akcentuojamų ugdymo ir sociokultūrinio gyvenimo sąsajų (globalizacijos, informacinių technologijų kaitos, demografinių, urbanizacijos pokyčių sąlygomis ir kt.). *Vaiko įgalinimo mokytis plėtotei* aktualūs principai ikimokyklinio ugdymo(si) programose įvardyti netolygiai: tęstinumo principas nurodytas 7, prasmingumo ir tikslingumo – 3, prieinamumo ir įtraukties – 3, inovatyvumo – 1 programoje. Prieinamumo, įtraukties ir inovatyvumo aspektais ikimokyklinio ugdymo(si) programos neatitinka Lietuvos ir ES švietimo dokumentų, kuriuose rekomenduojama vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymą(si) organizuoti visiems bendrame kontekste, taikant šiuolaikines technologines galimybes atitinkančius ugdymo(si) būdus.

Priešmokyklinio ugdymo(si) programoje kontekstualumo, demokratiškumo principai nesuformuluoti, tačiau nuostatas jais vadovautis galima išvėlgti kituose principuose. Pateikti visi vaiko įgalinimo mokytis plėtotei laiduojantys principai, išskyrus inovatyvumo.

Pradinio ugdymo(si) bendrojoje programoje pateikti visi keturi principai, laiduojantys *vaiko santykio su kitais plėtotei*. *Vaiko įgalinimo mokytis plėtotei* principai nurodyti, tačiau diferencijuoto ir individualizuoto ugdymo nuostatoje kalbama apie

palankių ugdymo(si) sąlygų mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymo(si) poreikių, sudarymą. Aiškiai suformuluotų vaiko įgalinimą mokytis laiduojančių principų nebuvimas pradinio ugdymo(si) programoje neatitinka jos tikslo, kuris teigia siekias ugdyti „vaiką, pasirengusį mokytis toliau pagal pagrindinio mokymo programas“, be to, neužtikrinta dermė su priešmokyklinio ugdymo(si) programa.

Taigi vaiko santykio su kitais plėtotei ir vaiko įgalinimą mokytis laiduojantys principai ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo(si) programose nėra pakankamai suderinti.

Analizuojant dermę tarp ugdymo(si) turinio dokumentų **bendrujų kompetencijų**, pastebėtina, kad nėra dermės ne tik tarp Europos ir Lietuvos, bet ir tarp skirtingo lygmens Lietuvos programose nurodomų bendrujų kompetencijų. Duomenys pateikti 6 pav.

Ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo(si) programų kompetencijų turinio atitikties aštuonioms Europos rekomenduojamoms bendrosioms kompetencijoms analizė leido išvėlgti tokias tendencijas.

Ikimokyklinio ugdymo(si) programose ES rekomenduojamų kompetencijų turinys atliepiamas tik iš dalies. Visose programose galima rasti esminius, vaiko amžiaus galimybes atitinkančius bendravimo gimtąja kalba kompetencijos komponentus. Kiekvienoje programoje galima rasti pakankamai kultūrinio sąmoningumo ir raiškos kompetencijos elementų. Socialiniai ir pilietiniai gebėjimai randami tik iš dalies – į programas įtraukti tik socialiniai, bet ne pilietiniai gebėjimai. Matematiniai gebėjimai bei gebėjimai gamtos mokslų ir technologijų srityse programose įtraukti kaip matematinio raštingumo

| ES bendrosios kompetencijos | Ikimokyklinio ugdymo programos | | | | | | | | | | Prieš-mok. progr. | Prad. ugd. progr. | |
|--|--------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|-------------------|-------------------|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | | |
| Socialiniai ir pilietiniai gebėjimai | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■** | ■* |
| Kultūrinis sąmoningumas ir raiška | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| Matematiniai gebėjimai bei gebėjimai gamtos mokslų ir technologijų srityse | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| Bendravimas gimtąja kalba | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| Bendravimas užsienio kalbomis | | | ■ | | ■ | | | | | | | | ■ |
| Mokymasis mokytis | | | | | | | | | | | | ■ | ■ |
| Skaitmeninis raštingumas | ■ | | | | | | | ■ | | | | ■*** | ■ |
| Iniciatyvumas ir verslumas | | | ■ | | | | | ■ | | | | ■ | ■ |

* – kompetencija yra, ** – yra kompetencijos elementai, *** – yra kompetencijos elementų pradmenys
 6 pav. Lietuvos ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo kompetencijų turinio atitikties Europos švietimo dokumentuose rekomenduojamų kompetencijų turiniui

ir gamtos pažinimo pradmenys. Technologinio ugdymo elementų beveik nėra. Bendravimo užsienio kalbomis, skaitmeninio raštingumo, iniciatyvumo ir verslumo elementų aptikta tik 2 programose. Mokymosi mokytis kompetencijos elementų nerasta, nes dominuoja spontaniškas vaikų mokymasis.

Priešmokyklinio ugdymo(si) programoje Europos rekomenduojamų kompetencijų turinys atliepiamas panašiai kaip ir ikimokyklinio ugdymo(si) programose. Bendravimo užsienio kalbomis, iniciatyvumo ir verslumo kompetencijų turinio programoje nėra, galima rasti vieną kitą skaitmeninio raštingumo elementą. Mokymosi mokytis kompetencijos pradmenys priešmokyklinio ugdymo programoje yra.

Pradinio ugdymo(si) bendrojoje programoje Europos rekomenduojamų kompetencijų: socialiniai ir pilietiniai gebėjimai, kultūrinis sąmoningumas ir raiška, matematiniai gebėjimai bei gebėjimai gamtos mokslų ir technologijų srityse, bendravimas gimtąja kalba, bendravimas užsienio kalba – turinys atliepiamas iš esmės. Nors bendrųjų kompetencijų formuluotės programoje neįvardytos, jos numanomos iš kitų dokumentų. Nors jos neatitinka ES formuluočių, jų turinys įgyvendinamas per socialinę, asmeninę, pažinimo, komunikavimo, iniciatyvumo ir kūrybiškumo kompetencijas. Pastebėtina, kad programose silpnai išreikštos mokėjimo mokytis, iniciatyvumo ir verslumo kompetencijos, o skaitmeninio raštingumo kompetencijos ugdymas yra nenumatytas. Visų ugdymo(si) sričių programos IKT daugiausia rekomenduoja naudoti „esant galimybei“ – tai neįpareigoja ir nukreipia technologijas taikyti mokymuisi pajvairinti, kaip vaizdinę priemonę. Tai iškreipia technologijų taikymo esmę ir paskirtį.

Analizuojant pasiekimų vertinimą, nustatyta, kad palyginamumas šiuo aspektu yra ypač komplikotas. Nustatyta, kad vertinimas dažnai neatitinka tiksluose ir uždaviniuose numatytų rezultatų, t. y. vertinama yra ne tai, ko siekiama ir ko mokomasi. Taip pat nustatyta, kad tarp ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo programose nurodytų vertinimo strategijų, tipų, metodų nėra atitikties ir dermės.

Išvados

1. Ugdymo(si) turinio (*curriculum*) konceptualių pagrindų teorinė analizė leidžia suformuluoti tokias išvadas:

- Lietuvos švietimo reformos (vykdomos nuo 1988 m.) teoretikė M. Lukšienė iškėlė idėjas, skatinančias ugdymo(si) turinio kaitą nuo mokymo prie mokymosi paradigmos kultūriniam

kontekste, orientuojantis į laisvos bei atsakingos asmenybės brandinimą.

- Šiuolaikinės, užsienio autorių pateiktos ugdymo(si) turinio sampratos yra grindžiamos mokymosi paradigmos idėjomis, pereinant nuo ugdymo(si) turinio siaurąja prasme prie ugdymo(si) turinio plačiąja prasme konceptų, apimančių: ugdymosi tikslų, rezultatų, įgyvendinimo proceso ir pasiekimų vertinimo ciklą, pedagogo perspektyvą, vaiko / mokinio perspektyvą, ugdymo(si) situacijų pobūdį (formalųjį, neformalųjį, informalųjį).
- Ugdymo(si) turinio sampratos centre keliamas prasmingumo klausimas, siekiant atsakymų į klausimus – ką ir kodėl? Iš to kildinami esminiai švietimo taikiniai, apimantys: individualių galių plėtotę, santykio su kitais plėtotę ir įgalinimo mokytis plėtotę. Tokią sampratą atitinka pasiūlyti ikimokyklinio ir pradinio ugdymo(si) turinio struktūros modeliai.
 2. Iš aptartų ugdymo(si) turinio teorijų konceptų bei sukurtų modelių pozicijos atlikta ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo(si) turinio programų turinio analizė atskleidė, kad:
 - Dermė tarp ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo(si) programų tikslų yra nepakankama. Ikimokyklinio ugdymo(si) programų tiksluose nėra formuluojamas siektinas vaikų ugdymo(si) rezultatas, akcentuojama tik vaikų globa (poreikių tenkinimas, geros savijautos užtikrinimas). Priešmokyklinio ugdymo(si) programos tikslas iš esmės atspindi orientaciją į individualių vaiko galių plėtotę ir vaiko įgalinimą mokytis, tačiau visai neformuluojamas siekis – plėtoti vaiko santykį su kitais, socialine ir kultūrine aplinka. Pradinio ugdymo(si) bendrosios programos tikslas atliepia visas tris prioritetines ugdymo(si) tikslų kryptis: vaiko individualių galių, vaiko santykio su kitais bei vaiko įgalinimo mokytis plėtotę, taigi yra orientuotas į aiškų ugdymo(si) rezultatą, išreikštą per kompetencijų sampratą. Tačiau tikslo formuluotė nėra orientuota į vaiko poreikių tenkinimo bei jų emocinės gerovės laidavimo siekį.
 - Dermė tarp ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo(si) programų uždavinių nepakankama, nėra vieningos vidinės jų formulavimo logikos. Trūksta ikimokyklinio ugdymo(si) programų uždavinių atitikties tikslams. Programų uždaviniuose vaiko individualių galių, vaiko santykio su kitais plėtotės, vaiko įgalinimo mokytis siekiai nusakomi ne tik poreikių ir emocinės gerovės lygmeniu, bet ir kompetencijų kom-

ponentų lygmeniu, t. y. uždaviniai daug platesni nei tikslai. Daugumos ikimokyklinio ugdymo(si) programų uždaviniai suformuluoti ne kaip tikslo detalizuojantys pamatuojami siekiniai, bet kaip tikslo įgyvendinimo sąlygos. Priešmokyklinio ugdymosi programoje uždaviniai atitinka tikslą, orientuoti į kompetencijų pradmenų ugdymą(-si). Uždaviniai aiškiai orientuoti į vaiko individualių galių plėtotę, tačiau turėtų būti daugiau orientuoti į vaiko santykio su kitais bei įgalinimo mokytis plėtotę. Pradinio ugdymo bendrųjų programų uždaviniuose formuluojamas siekis išsiugdyti asmens kompetencijas, tačiau nenurodoma, kokias kompetencijas ir kokių pamatuojamu lygiu jas reikėtų įgyti. Programų uždaviniai turėtų būti daugiau orientuoti į vaiko mokėjimo mokytis kompetencijos plėtotę.

- Dermė tarp ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo(si) programų principų nepakankama. Vaiko individualių galių plėtotę laiduojantys principai yra visose programose. Vaiko santykio su kitais plėtotę ir vaiko įgalinimą mokytis laiduojantys principai ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo(si) programose nesuderinti (vienos programos akcentuoja vienus, o kitos – kitus principus). Pradinio ugdymo programose trūksta įgalinimą mokytis laiduojančių principų, kas neatitinka tikslo siekinio „ugdyti pasirengusį mokytis toliau“ vaiką. Ikimokyklinio ugdymo programose nepateikiami ugdymo(si) kontekstualumo, prieinamumo, įtraukties, ugdymo inovatyvumo principai, kuriems ES dokumentuose skiriamas prioritetas dėmesys.
- Dermė tarp skirtingo lygmens programose nurodytų ugdytinų kompetencijų nepakankama. Lietuvos programiniai dokumentai nesukuria prielaidų ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo(si) lygmens ugdymų kompetencijų atitikčiai, nes skirtingos programos nurodo skirtingas ugdytinas kompetencijas. Taip pat nepakankama dermė ir tarp Lietuvos ir ES švietimo dokumentuose nurodytų bendrųjų kompetencijų. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programose numatytos tos pačios ugdytinės kompetencijos, tačiau jos neatitinka pradiniam ugdymui ugdytinų bendrųjų kompetencijų.

Literatūra

1. *Bendroji priešmokyklinio ugdymo ir ugdymosi programa*. Vilnius: ŠAC, 2000.
2. *Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai* [priešmokyklinis, pradinis ir pagrindinis ugdymas]. Vilnius: ŠAC, 2003.
3. Bruzgelevičienė R. *Lietuvos švietimo kūrimas. 1988–1997*. Vilnius: Sapnų sala, 2008.
4. Campbell E. Curricular and professional authority in schools. *Curriculum Inquiry*, 2006, No. 36, vol. 2, p. 111–118 [žiūrėta 2013 m. balandžio 20 d.]. Prieiga per internetą: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-873X.2006.00349.x/pdf>>.
5. Darling-Hammond L., Banks J., Zumwalt K., Gomez L. etc. Educational Goals and purpose: Developing a curricular Vision. In: *Preparing Teachers for a Changing World*. Ed. L. Darling-Hammond, D. Bransford. USA: Jossey Bass. 2005.
6. Duoblienė L. Ar pavyks išvengti hibridinio tapatumo formavimo(si) informacinėje visuomenėje. *Acta paedagogica Vilnensia*, 2009, Nr. 23, p. 79–91.
7. *Ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo turinio programų dermės*: tyrimo ataskaita. Prieiga per internetą: <http://www.ikimokyklinis.lt/uploads/files/dir574/dir28/dir1/15_0.php>.
8. Kelly A. V. *The Curriculum: Theory and practice*. Great Britain: Sage, 2009.
9. *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos*. Projektai. Vilnius: Leidybos centras, 1994.
10. *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos I–X klasės*. Vilnius: Leidybos centras, 1997.
11. *Lietuvos vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos koncepcija*. Vilnius: Žinija, 1989.
12. *Lietuvos švietimo koncepcija*. Vilnius: Leidybos centras, 1992.
13. Lietuvos švietimo plėtotos strateginės nuostatos: 2003–2013. *Švietimo naujienos*, 2002, Nr. 14 (149).
14. LR švietimo ir mokslo ministro išakymas „Dėl vidurinio ugdymo bendrųjų programų patvirtinimo“, 2011 m. vasario 21 d. Nr. V-269 [žiūrėta 2013 m. balandžio 20 d.]. Prieiga per internetą: <<http://tar.tic.lt/Default.aspx?id=2&item=results&aktoid=60AAD402-3421-4C2B-BDB2-1776DF-569DAF>>.
15. Lukšienė M. Pedagogika ir kultūra. In: *Lietuvos švietimo reformos gairės*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras, 1993a, p. 25–42.
16. Lukšienė M. Atsinaujinimo (kaitos) nuostata ir poreikis. In: *Lietuvos švietimo reformos gairės*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras, 1993b, p. 102–112.

17. Lukšienė M. Mokykla kultūros raidoje. In: *Lietuvos mokyklai – 600 metų*: konferencijos medžiaga. I d. Vilnius: Pedagogikos institutas, 1997, p. 16–28.
18. Lukšienė M. *Jungtys*. Vilnius: Alma littera, 2000.
19. Male B. *The Primary Curriculum Design Handbook. Preparing Our Children for the 21st Century*. London: Continuum, 2012.
20. Marsh C. J. *Key Concepts for Understanding Curriculum*. London: Routledge, 2009.
21. Marsh C. J., Willis G. *Curriculum: alternative approaches, ongoing issues* (4th edition), 2007.
22. *Mokėjimo mokytis kompetencijos vertinimas*. Vilnius, 2012 [žiūrėta 2013 m. balandžio 20 d.]. Prieiga per internetą: <<http://www.ugdome.lt/kompetencijos5-8/wp-content/uploads/2012/03/MMK%20vertinimas.pdf>>.
23. Motiejūnienė E., Žadeikaitė L. Kompetencijų ugdymas: iššūkiai ir galimybės. *Pedagogika*, 2009, t. 95, p. 86–93.
24. Niculescu R. M. *Curriculum: A continuing challenge*. Italy: Edizioni junior, 2010.
25. Pollard A. et al. *Reflective teaching*. London: Continuum, 2011.
26. Posner G. J., Rudnitsky A. N. *Course Design. A Guide to Curriculum Development for Teachers*. USA: Pearson Education, 2006.
27. *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos*. Vilnius: ŠAC, 2008.
28. *Pradinio ugdymo bendroji programa*. Vilnius: ŠAC, 2008.
29. Targamadžė V. Ateities mokyklos eskizo brėžtis: metodologinė įžvalga. *Pedagogika*, 2009, t. 95, p. 36–42.

Summary

Ona Monkevičienė, Aušra Žemgulienė,
Kristina Stankevičienė

UNDERSTANDING OF PRE-SCHOOL AND PRE-PRIMARY CURRICULUM BASED ON LEARNING PARADIGM

Following the conceptual ideas expressed by Lithuanian educational researcher M. Lukšienė and other authors of education curriculum theories all over the world, the article analyses theoretical conception of contemporary (self-)education curriculum. An attempt is made to highlight changes predetermined by shift in teaching / learning paradigms, data of qualitative analysis of

pre-school. Pre-school, pre-primary and primary (self-)education programmes are presented from the perspective of curriculum theories and the created models.

The article focuses on the following objectives: to reveal the conceptual fundamentals of changes in (self-)education curriculum as well as change trends in their conceptions abroad and in Lithuania; to create conceptual model of pre-school and primary (self-)education curricular; to present the data of qualitative analysis of pre-school, pre-primary and primary (self-)education programmes from the perspective of curriculum theories and the created models.

The theoretical analysis of conceptual fundamentals of (self-)education curriculum theories allowed for formulation of the following conclusions:

- M. Lukšienė, the theoretician of the Lithuanian education reform (implemented since 1988) suggested the ideas that encouraged the change in (self-)education curriculum based on transfer from teaching to learning paradigm in cultural context, with emphasis laid on nurturance of a free and responsible personality.
- Contemporary conceptions of (self-)education curriculum suggested by foreign authors are grounded on ideas of learning paradigm, shifting from the concepts of (self-)education curriculum in its narrow sense to those of (self-)education curriculum in its broad sense that embrace: self-education goals, learning outcomes, cycle of implementation process and achievement assessment, teacher's perspective, child's / learner's perspective, kind of self-education situations(-formal, non-formal, informal).
- In the centre of conception of (self-)education curriculum, the question of meaningfulness is raised, seeking to find answers to the questions: what and why? The essential targets of education are derived from these questions, which include: development of personal powers, development of relationship with others and empowerment for learning. The suggested models for structure of pre-school and pre-primary (self-)education curriculum comply with the aforesaid conception.

The content analysis of pre-school, pre-primary and primary (self-)education curriculum from the perspective of the discussed concepts of (self-)education curriculum theories and the created models revealed that:

- The harmony of goals of pre-school, pre-primary and primary (self-)education curriculum

is insufficient. The goals of pre-school (self-) education curriculum embrace only a part of child's individual powers, components of child's relations with others and child's empowerment to learn. The goals do not formulate the (self-) learning outcomes to be achieved and only child's care is emphasised (satisfaction of needs, assurance of good mood). The goal of pre-primary (self-) education curriculum is mainly concentrated on development of child's individual powers and child's empowerment to learn but the objective to strive for development of child's relationships with others, social and cultural environment is neglected. The goal of general primary (self-) education curriculum included all the three priority trends of (self-) education goal: development child's individual powers, child's relationships with others and child's empowerment to learn and, thus, is oriented to a clear outcome of (self-) education expressed through conception of competences. However, the explicit formulation of the goal does not focus on striving for satisfaction of child's needs and assurance of his / her emotional wellbeing.

- The compliance of objectives of pre-school, pre-primary and primary (self-) education curriculum is not sufficient, lack of unified internal logic of their formulation is observed. The objectives of pre-school (self-) education curriculum are not in concordance with the goals. The objectives of development of personal powers, development of relationship with others and empowerment for learning are formulated not only at level of needs and emotional wellbeing but also at that of competence components, i.e., the objectives are much broader than the goals. The majority of the objectives of pre-school (self-) education curriculum are formulated not as statements that elaborate on the goal but rather as conditions for implementation of the goal. The objectives of pre-primary (self-) education curriculum meet the goal and are oriented to (self-) education of basics of competences. The objectives clearly focus on development of

child's individual powers but attention to development of child's relationships with others and to empowerment to learn is not sufficient. The objectives of primary (self-) education curriculum are formulated as striving for development of personal competences but information on what competences have to be developed and at what measured level they should be acquired is not available. The objectives should be more oriented to development of child's competence to learn.

- The concordance of principles of pre-school, pre-primary and primary (self-) education curriculum is not sufficient. The principles that ensure development of child's individual powers are observed in all the curricular. The principles that guarantee development of child's relationships with others and child's empowerment to learn are not harmonised in pre-school, pre-primary and primary (self-) education curriculum (programmes of different levels emphasise different principles). Primary (self-) education curriculum lacks principles of child's empowerment to learn, what does not comply with the objective "to develop and educate a child, who is ready to learn further". Pre-school (self-) education curriculum lacks principles of contextuality, accessibility, inclusion of (self-) education and innovativeness of education, which are prioritised in the EU documents.
- The compliance of competences to be developed by different level curricular is insufficient. Lithuanian programme documents do not create prerequisites for concordance of competences to be developed at pre-school, pre-primary and primary (self-) education levels because different competences are targeted at in different curricular. The harmony between generic competences provided for in curricular of pre-school and pre-primary education is not complete. The same competences to be developed are indicated in pre-school and pre-primary (self-) education curriculum but they do not coincide with generic competences to be developed in primary education.

Keywords: understanding of (self-) education curriculum, pre-school and pre-primary curriculum, analysis of (self-) education curriculum.

*Lietuvos edukologijos universitetas
Iteikta 2013 m. gegužės mėn.*