



# Ikimokyklinio ugdymo mokytojų kontekstų kūrimo praktikos: aplinka kaip trečiasis ugdytojas

Asta Lapėnienė<sup>1</sup>, Ligita Neverauskienė<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Vytauto Didžiojo universitetas, Švietimo akademija, S. Daukanto g. 28, LT-44248 Kaunas, [asta.lapeniene@vdu.lt](mailto:asta.lapeniene@vdu.lt)

<sup>2</sup> Vaikų darželių tinklas „Taškis“, Aušros vartų g. 7A, LT-01304 Vilnius, [ligita@taskius.lt](mailto:ligita@taskius.lt)

**Anotacija.** Straipsnyje aktualizuojamas aplinkos, kaip trečiojo ugdytojo, potencialas, atskleidžiama konteksto, kaip šiuolaikinės ugdymosi erdvės, organizavimo strategija, pristatoma ikimokyklinio ugdymo mokytojų patirtis kuriant įtraukiančius ugdymosi kontekstus, kuri apibendrinama išskiriant tris kontekstų kūrimo patirties tematinės analizės aspektus: mokytojo, kaip kontekstų kūrėjo, paveikslą, kuriančio vaiko veiklą ir įsitraukimą bei konteksto, kaip ugdymosi aplinkos kūrimo, procesą.

**Esminiai žodžiai:** *ugdymosi kontekstas, ikimokyklinio ugdymo pedagogas, Reggio Emilia prieiga, aplinka kaip trečiasis ugdytojas.*

## Įvadas

Vaiko aktyvumo ir įsitraukimo į veiklą skatinimas yra edukacinis tikslas ir sparčiai didėjantis globalus imperatyvas, pabrėžiamas Europos komisijos ir kituose dokumentuose (Key principles of a Quality Framework, 2014). Vadovaujantis į vaiką orientuoto ugdymo teorija, ugdymas organizuojamas taip, kad būtų sudarytos sąlygos patiems vaikams aktyviai veikti ir tyrinėti (Miller, 2019; Sommer et al., 2010). Šiame kontekste pedagogo vaidmuo išlieka aktyvus, tačiau spontaniškas, vaiko inicijuotas ugdymas yra svarbesnis nei tikslingai organizuotas mokytojo vadovaujamas ugdymas.

Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“ taip pat ryškinama į vaiką orientuoto ugdymo perspektyva, grindžiama kūrybiškumo ir atvirumo vertybėmis, bei pabrėžiama

socialinės, kultūrinės ir fizinės aplinkos, kurioje vaikas galėtų aktyviai ugdyti savo esamas ir būsimas galias, svarba (LR Švietimo ir mokslo ministerija, 2015). Todėl mokymasis laikomas procesu, kuris nėra duotybė, bet procesas, kuriame vaikas aktyviai veikdamas atranda (Firlik, 1996). Toks ugdymosi procesas laikomas trišališkai aktyviu: aktyvus besimokantysis, nes veikia, aktyvus mokytojas, nes kuria besimokančiojo veikimui palankią aplinką, ir aktyvi tarp jų sukuriama aplinka, nes skatina veikimą ir kaitą. Mokytojo vaidmuo yra organizuoti ir reguliuoti aplinką (Vygotsky, 1991). Pripažįstant aplinkos, kaip trečiojo ugdytojo, potencialą ir reikšmę mokytojo vaidmuo išlieka aktyvus, tik įgauna kitokį pobūdį (Miller, 2019).

Aplinka, kaip trečiasis ugdytojas, yra viena iš svarbiausių Reggio Emilia požiūrio į ugdymą koncepcijų, teigianti, kad fizinė aplinka vaidina ypač svarbų vaidmenį mokantis (Asy'ari ir Rachmawati, 2022). Ankstyvojo ugdymo teoretikai, tokie kaip Loris Malaguzzi ir Maria Montessori, pabrėžia parengtos mokymuisi aplinkos idėją (Brown, 2020), o Reggio Emilia praktikos atskleidžia kelius ir būdus, kuriais remiantis ugdymo įstaigos erdvės gali būti interpretuojamos, paruošiamos, o atskirais atvejais ir sukuriamos, siekiant skatinti vaikus tyrinėti ir išreikšti save (Asy'ari ir Rachmawati, 2022).

Sąvoka „aplinka kaip trečiasis ugdytojas“ reiškia, kad aplinka atlieka svarbų vaidmenį konstruojant žinias. Tokioje aplinkoje vaikai gali tyrinėti, eksperimentuoti, žaisti ir mokytis (Biermeier, 2015). Vaikai klesti aplinkoje, atitinkančioje jų pomėgius ir raidos etapus. Reggio Emilia požiūriu, į aplinką žvelgiama kaip į svetingą, autentišką, estetišką, reprezentuojančią bendruomenės kultūrą, atspindinčią gamtą, ir tikslingai medžiagų ir priemonių pripildytą erdvę. Toks aplinkos parengimas ir išdėstymas skatina santykius, bendravimą, bendradarbiavimą ir tyrinėjimą žaidžiant. Į aplinką apgalvotai įtraukiamos medžiagos, skatinančios kūrybiškumą, mąstymą ir problemų sprendimo įgūdžius, klausimus, eksperimentavimą ir neribotą žaidimą (Blocker, 2020). Norint sukurti tokią aplinką, mokytojai turėtų žvelgti giliau, ne tik į tai, ką mato savo akių lygyje, bet vystyti gilesnį supratimą apie pagrindinius aplinkos kūrimo principus, vaikų mąstymą, klausimus bei įdomybes ir netikėtumus (Biermeier, 2015).

Reggio Emilia sistemoje propaguojama aplinkos, kaip kontekstų kūrimo, strategija, kuri siejama su trumpalaikės įtraukiančios ugdymosi aplinkos parengimu (Biermeier, 2015). Kontekstas yra gerai apgalvotos situacijos, įtraukiančios vaikus į veiklą, pažadinančios jų tyrinėjimus ir kūrybinius bandymus, kūrimas. Sukurtuose ugdymosi kontekstuose vaikai gali išreikšti ir plėtoti savo galias skirtingais būdais priklausomai nuo sąveikos su kitais vaikais bei sąveikos su mokytoju (Monkevičienė, 2021). Todėl konteksto kūrimui svarbūs tiek medžiagiškumo, tiek sąveikos ir kintamumo aspektai. Tai pabrėžia fizinio ir vizualinio išdėstymo mokymosi erdvėje svarbą bei atspindi šiuolaikinės optimalumo ir multisensoriškumo tendencijas kuriant mokymuisi skirtą aplinką.

Toks aplinkos organizavimas ypač svarbus šiuolaikiniame ugdymo kontekste, kuomet ugdymo įstaigose susiduriame su vizualinės taršos problema, o ugdymo erdvės paverčiamos retai naudojamų priemonių sandėliais bei stokoja edukacinės intencijos

(Biermeier, 2015). Mokytojas turėtų gebėti apmąstyti fizinių aplinkos organizavimą, jo poveikį mokiniams ir kaip juo galima pasinaudoti siekiant pagerinti mokymąsi (Brown, 2020). Tokios aplinkos kūrimas reikalauja mokytojo aukšto lygio kūrybiškumo gebėjimų (Biermeier, 2015). Įvardijami ir kiti veiksniai, neleidžiantys išnaudoti aplinkos potencialo: ribotas mokytojų inovatyvumas, motyvacija, mokytojų kūrybiškumo stoka diegiant ir organizuojant supančią aplinką (Asy'ari ir Rachmawati, 2022).

Pastaruoju metu ikimokyklinio ugdymo srityje planuojamos inovatyvios permainos. Viena iš jų – ikimokyklinio ugdymo turinio atnaujinimas. Atliktas tyrimas „Pažangi pedagoginė praktika ir pedagoginės inovacijos Lietuvos vaikų darželiuose“ (Monkevičienė, 2018) rodo, kad mūsų šalyje vis dar kaip dominuojantis pedagogo vaidmuo išlieka tiesioginis vadovavimas vaikams. Ši vyraujanti tendencija atspindi situaciją, kad aplinkos, kaip trečiojo ugdytojo, potencialas nėra pakankamai išnaudojamas. Kaip atsakas į šią problemą, 2021 metais buvo parengtos rekomendacijos ikimokyklinio ugdymo pedagogams (Monkevičienė, 2021). Jos skatina pažangių praktikų diegimą, pedagoginių inovacijų paiešką, netradicinių ugdymo aplinkų kūrimą. Rekomendacijose gausu inovatyvios veiklos pavyzdžių, pateikiamos plačios ugdymosi kontekstų kūrimo idėjos ir perspektyvos, išryškinamas ir naujas ikimokyklinio ugdymo mokytojo, kaip ugdymosi kontekstų kūrėjo, vaidmuo. Toks mokytojo vaidmuo tampa iššūkiu ikimokyklinio ugdymo erdvėje. Todėl tampa aktualus ir reikšmingas straipsnis, išsamiai pristatantis ugdymosi kontekstą, kaip ugdymosi aplinkos organizavimo strategiją, ir jo kūrimo praktikas. Pristatyti šias inovatyvias praktikas paskatino tiek teorinės įžvalgos, tiek stažuotė Reggio Emilia, tiek bendradarbiavimo su mokytojais-praktikais patirtis ieškant optimalių sprendimų ugdymosi kontekstams realizuoti.

Taigi straipsnyje keliami tokie klausimai: kaip šiandieninis mokytojas galėtų pasinaudoti Reggio Emilia ugdymosi kontekstų aplinkos kūrimo strategija ir sukurti erdvę, skatinančią prasmingą vaiko mokymąsi, individualų supratimą ir aktyvų įsitraukimą. Problema apibrėžiama kaip ikimokyklinio ugdymo mokytojų žinių ir supratimo, kaip aplinką paversti „trečiuoju ugdytoju“, poreikis.

***Straipnio tikslas*** – apibendrinti teorinę ir praktinę ugdymosi kontekstų ikimokyklinio ugdymo įstaigoje kūrimo patirtį.

***Uždaviniai:***

Atskleisti teorines ugdymosi kontekstų kūrimo ikimokykliniame ugdyme prielaidas. Išryškinti ikimokyklinio ugdymo mokytojų patirtį kuriant ugdymosi kontekstus.

***Tyrimo objektas.*** Ikimokyklinio ugdymo mokytojų patirtis kuriant ugdymosi kontekstus.

## Teorinės ugdymosi kontekstų kūrimo prielaidos

Reggio Emilia požiūris laikomas socialinio konstruktyvizmo metodu, sujungiančiu fizinę aplinką su mokytojo ir vaiko sąveikomis (interakcijomis) ir skatinančiu kūrybišką vaiko vystymąsi per kryptingai organizuojamas simbolines reprezentacijas (Edwards et al., 2011). Reggio Emilia metodas nėra modelis ar priemonių rinkinys, kurį mokyklos galėtų naudoti kaip mokymo programą ar tiesiog perkelti iš vienos vietos į kitą. Norint, kad šis metodas būtų sėkmingas, jis turi būti suprastas ir iš naujo atrastas atsižvelgiant į vietos kultūrą ir įsitikinimus (Hewett, 2001).

Blocker (2020) teigimu, šiai edukacinei sistemai įtaką darė daugelis vaiko vystymosi teorijų. Blocker išskiria keletą reikšmingiausių teorijų (konstruktyvizmas, socialinis konstruktyvizmas, neuromokslas) ir teoretikų (J. Dewey, L. Vygotsky, J. Piaget, J. Bruner, H. Gardner), turėjusių įtakos Reggio Emilia metodo formavimuisi. Duodamas interviu L. Malaguzzi (iš Edwards et al., 2011) teigia, kad įkvėpimo šaltinių tinklas apima kelias kartas ir reflektuoja praktikoje priimtus sprendimus ir pasirinkimus.

Metodologinį tyrimo pagrindą sudaro konstruktyvizmo teorijos, kurios į pažinimo procesus žvelgia kaip į tam tikrų nuolat besivystančių ir tobulėjančių kognityvinių struktūrų sąrangą (Bertrand, 1995; Giordan, 1995). Konstruktyvizmo principais paremtos didaktinės nuostatos akcentuoja mokymąsi kaip asmeninės patirties pagrindu susikurtą individualų žinojimą. Pirminis (įprastas, spontaniškas) suvokimas atlieka tarpininko vaidmenį tarp besimokančiojo žinių ir mąstymo struktūrų (Bertrand, 1995; Giordan, 1995). Pirminio suvokimo struktūra nuolat persitvarko, kad naujos žinios būtų įtraukiamos į jau esamą besimokančiojo pažinimo struktūrą. Nauja informacija visuomet yra renkama ir analizuojama pagal pirminį suvokimo modelį, bet kartu ji šį modelį ir keičia. Svarbu pažymėti dar vieną esminį konstruktyvizmo aspektą – tai aktyvių mokymosi strategijų naudojimas į vaiką orientuotame ugdyme (Neutzling et al., 2019). Konstruktyvizmo nuostatos padėjo susiformuoti Reggio Emilia vaiko ir mokytojo įvaizdžiams (Hewett, 2001). Vaikas laikomas aktyviu savo žinių kūrėju, tyrinėtoju ir visuomenės nariu, turinčiu teises, o mokytojas – padėjėju, pagalbininku vaikui konstruojant žinias, suaugusiuoju, bendradarbiaujančiu ir tyrinėjančiu kartu su vaiku (Hewett, 2001).

Dewey (1910) koncepcija, kad visas vaiko „mąstymas yra tyrimas“, yra esminis Reggio Emilia požiūrio į vaiko vaidmenį mokymesi atspindys, pažymi Blocker (2020). Dewey požiūriu, vaikai yra natūralūs tyrinėtojai, galintys patys priimti sprendimus, kelti hipotezes, prognozuoti ir dar kartą peržiūrėti tai, ko išmoko. J. Dewey vaikų mokymąsi vertino kaip aktyvų procesą, kurio metu susiformuoja vaikui reikšmingas patyrimas, jungiantis tris patirties aspektus: aktyvų veikimą, jį lydincią emociją ir naują suvokimą. Tai sudaro bendrą visumą (Dewey, 1959). Tyrime koncentruojamasi į patį patyrimą mokymosi situacijų metu ir jo reikšmę patyrimo autoriui bei pedagoginės sąveikos siejimo į nuoseklią seką būdą, nes buvę patyrimai atnaujinami dabartiniuose, o kitų patyrimai – asmeniniuose.

L. Vygotsky taip pat turėjo didelę įtaką Reggio Emilia požiūrio į ugdymą formavimuisi (Blocker, 2020; Brackenbury, 2012; Edwards et al., 2011). Artimiausio vystymosi srities konceptas (AVS) laikomas vienu iš svarbiausių Reggio Emilia požiūrio į vaiko vystymąsi aspektų (Blocker, 2020). Realios, jau esančios vaiko galimybės dabartiniame etape įvardijamos kaip aktualioji vystymosi sritis, o potencialios vaiko galimybės, tai yra tos, kurias jis gali suvokti ir pasinaudoti labiau patyrusio asmens, mokytojo pagalba, – kaip artimiausio vystymosi sritis. AVS nustatoma remiantis uždaviniais, kurių vaikas savarankiškai negali atlikti, tačiau sprendžia su kitų pagalba. Vygotsky požiūriu (1956), mokymasis turi vykti tarp šių dviejų slenksčių. Tik šioje optimalioje vystymosi srityje tampa įmanomas besimokančiojo kontaktas su jam naujais intelektualiais procesais. Vygotsky AVS konceptas yra susijęs su Reggio Emilia metodu tuo atžvilgiu, kad mokytojas laikomas tarpininku tarp naujos informacijos ir vaiko, be to, jis paremia ir skatina vaiko mokymąsi. Vaikas mokosi kurdamas socialinius santykius su tais, kurie juo rūpinasi ir kurie padeda mokytis (Blocker, 2020). Reggio Emilia kontekste yra svarbus „pastoliavimo“ terminas, kurį 1960 m. pirmą kartą pavartojo J. Bruner ir kuris laikomas AVS koncepto dalimi (Wood et al., 1976 iš Blocker, 2020). „Pastoliavimas“ yra mokymo strategija, kai mokytojas pateikia užduotis, kuriančias kryptį mokymuisi bei skatinančias judėti toliau, nei vaikas jau žino. „Pastoliavimas“ yra vaiko gebėjimų, kuriuos jis gali vystyti su mokytojo parama ir pagalba, ugdymas (Blocker, 2020). L. Vygotsky tyrinėjo aplinkos vaidmenį ir įtaką vaiko vystymuisi pabrėždamas socialinės sąveikos ir mokymosi bendradarbiaujant svarbą konstruojant žinias. Jis tvirtino, kad kolektyvinė socialinė patirtis įvairiose socialinėse aplinkose daro įtaką vaiko pažinimo plėtrai (Brackenbury, 2012).

Reggio Emilia metodas taip pat rėmėsi Piaget požiūriu, kad vaikas yra aktyvus mokymosi proceso dalyvis (Blocker, 2020). Šis Piaget principas palaiko konstruktyvizmo konceptą, kad vaikui sąveikaujant su aplinka yra konstruojamas jo supratimas apie pasaulį. Pavyzdžiui, užuot teikęs vaikui informaciją, mokytojas gali kelti klausimus, kurie leistų vaikui atvirai diskutuoti, skatintų susidomėjimą ir aplinkos tyrinėjimą. Remdamasis šiuo požiūriu, mokytojas leidžia pačiam vaikui atrasti atsakymus keliant hipotezes, jas vystant ir patikrinant. Piaget kognityvinio konflikto konstruktas yra atpažįstamas Reggio Emilia požiūryje į vaiko problemų sprendimą (Blocker, 2020). Vaikas susitvarko su problemomis savarankiškai atrasdamas naujus problemų sprendimo būdus per savarankišką mokymąsi, tyrinėjimus ir atkaklumą. Šie dalykai yra reikalingi augimo ir vystymosi užtikrinimui. Suaugusiems yra svarbu netrukdyti vaikui, kai jis sprendžia kognityvinę problemą, geriau palaukti stebint, ar pats vaikas gali rasti sprendimą. Duodamas interviu L. Malaguzzi teigia (iš Edwards et al., 2011), kad Piaget buvo pirmas žmogus, suteikęs jiems (vaikams) identitetą, remdamasis išsamia vaikų vystymosi analize.

Reggio Emilia požiūriui į edukaciją formuoti didelę įtaką turėjo mokslininkų, dirbusių neuromokslo srityje, darbai (Edwards et al., 2011). Buvo sukurta koncepcija, kad kiekvienas pasaulį mato, suvokia ir mokosi skirtingai, todėl ugdymo procesas turi būti orientuotas į įvairovę, o ugdymo tikslas gali būti pasiektas labai įvairiais būdais ir

priemonėmis. Ši koncepcija atsispindi ir Reggio Emilia „šimto kalbų“ sampratoje: vaikai skatinami tyrinėti aplinką ir išreikšti savo supratimą įvairiais raiškos būdais, arba „kalbomis“ – per meną, žodinį bendravimą, judesį, piešimą, tapybą, skulptūrą, vaidmenų žaidimą, koliažą ar muziką (Edwards et al., 2011). Toks požiūris į vaiko ugdymą išryškintas ir H. Gardner'io intelektų įvairovės teorijoje, turėjusioje įtakos Reggio Emilia požiūriui į aplinkos kūrimą. Intelektų įvairovės teorija sukuria prielaidas plėtoti ir reikšti edukacinės aplinkos kūrimo idėjas atsižvelgiant į tai, kaip vaikai mokosi ir veikia, suteikti jiems galimybę įprastais ir netradiciniais būdais eksperimentuoti su įvairiomis medžiagomis ir priemonėmis, o intelektų įvairovės teorijos taikymas ugdyme atskleidžia ugdymo galimybių įvairovę (Gardner, 1983).

Šios teorinės nuostatos leido išryškinti pagrindinę metodologinę poziciją: mokymosi vyksmas galimas tik vaikui reikšmingoje aplinkoje, kai ugdymas yra suvokiamas kaip „laisva“ aplinka spontaniškai vaiko raiškai, kuri vyksta per vaiko ir suaugusiojo dialogo plėtojimąsi, kartu šiuose procesuose atsirandant ir vaiko kūrybiškumo prielaidoms. Šios nuostatos atsispindi ir pažangiose ugdymo kontekstų kūrimo praktikose.

Svarbu pažymėti, kad pats L. Mallaguzi į teorijas žiūrėjo kaip į tam tikrą potencialą įžvalgoms ir diskusijoms bei ieškojo dermės tarp teorijos ir praktikos. Duodamas interviu L. Mallaguzi (iš Edwards et al., 2011) sakė, kad, nepaisant teorijų patrauklumo, daugelio metų darbo patirtis, vaikų ir suaugusiųjų stebėjimas bei tyrimai privertė juos būti atsargesnius ir daug ką apsvarstyti. Todėl kalba apie edukaciją (įskaitant mažų vaikų mokymą) negali būti įsprausta tik į rašytinių šaltinių rėmus. Ši kalba, kuri taip pat yra ir politinė, nuolat privalo atkreipti dėmesį į svarbius socialinius pokyčius ir pokyčius ekonomikoje, moksluose, menuose bei tarpusavio santykiuose ir papročiuose.

## Reggio Emilia aplinkos organizavimo aspektai

Reggio Emilia požiūriu aplinka iš naujo suvokiama kaip pagrindinis edukacinės provokacijos ir įžvalgos šaltinis (Miller, 2019), atkreipiant dėmesį į tai, kaip galima apgalvotai išdėstyti ir organizuoti mokymosi erdvę. Projektuojant ugdymosi aplinką, kaip „trečiąją ugdytoją“, siūloma atsižvelgti į šiuos bendrus ugdymo erdvės organizavimo aspektus: dermę tarp lauko ir vidaus; optimalumą ir erdvės organizavimo estetiką, išteklių ir priemonių prieinamumo laipsnį, ateljė veiklos pobūdį.

Remiantis Reggio Emilia požiūriu, tiek vidaus, tiek lauko erdvės suprojektuojamos taip, kad būtų tarpusavyje sujungtos siekiant skatinti ir ugdyti pasirinkimą, savarankiškumą, smalsumą ir laisvą judėjimą (Blocker, 2020). Pavyzdžiui, siūloma ne tik žvelgti pro langą iš vidaus, bet ir iš išorės pažvelgti pro langą į vidų. Tokia jungtis gali sukurti vaikams galimybes įsitraukti ir mokytis įdomiau. Iš lauko erdvės į grupę atnešti radiniai gali paskatinti tyrinėjimą ir tolimesnį kūrybišką veiklos plėtojimą. Mokymuisi gali būti pasitelkiamos ir visiškai netikėtos erdvės, pavyzdžiui, jos gali būti pačioje ugdymo



įstaigoje (valgykla, palangė, pastalė, rūšys ir t. t.) ar už jos ribų (gatvė, parkas, autobusų stotelė ir pan.). Šių tipų erdvės gali būti svarbios pažinimui ir tyrinėjimui.

L. Malaguzzi požiūriu, ugdymo įstaigos erdves siūloma palikti kiek galima erdvesnes bei tuštesnes siekiant optimalumo ir multisensoriškumo (Manera, 2019). Grupėje esančios erdvės estetiškumo ir intencionalumo analizė (Brown, 2020) parodė, kad visa ten esanti medžiaga turėtų tarnauti tam tikram tikslui. Šiandieninis mokytojas gali įsigyti šimtus medžiagų ir priemonių, kurios gali būti retai naudojamos, dėl to šiuolaikinė grupė atrodo vizualiai labai netvarkinga, o netvarkos pašalinimas daro teigiamą poveikį mokinių mokymuisi ir elgesiui (McDowell et al., 2018; Suleman, 2014 cit. iš Brown, 2020).

Todėl grupėje medžiaga išdėliojama labai tikslingai (Blocker, 2020). Svarbus įvairių rūšių išteklių prieinamumo grupėje laipsnis. Pirmiausia, medžiagos, kurios bus naudojamos kasdien, pavyzdžiui, pieštukai, trintukai, popierius ir kt., turėtų būti lengvai prieinami vaikams. Todėl atviros talpos, tokios kaip indeliai, kibirėliai, dėžės ar padėklai, yra naudingi mokiniams, kad galėtų laisvai prieiti ir lengvai paimti dažnai reikalingas medžiagas. Kita vertus, ne tokios reikalingos medžiagos turėtų būti laikomos uždaroje talpyklose, kad būtų sumažinta vizualinė tarša (Wible, 2013 cit. iš Brown, 2020). Pedagogas taip pat gali sužymėti konteinerius/dėžes, kad padėtų vaikams ieškoti norimos medžiagos. Tokiu būdu netvarkos kiekis gali sumažėti, o tai leidžia vaikams laikui bėgant tapti labiau susikaupusiems ir produktyvesniems (Brown, 2020).

Reggio Emilia aplinkos organizavimo sistemoje siekiant tikslingai panaudoti medžiagas ir priemones svarbią vietą užima ateljė (žodis kilęs iš prancūzų kalbos, reiškiantis darbo kambarį ar menininko studiją). Tokioje erdvėje gausu įvairiausių medžiagų ir priemonių, dominuoja išitraukimas į kūrybinę veiklą ir susidomėjimas ja, ieškoma skirtingų išraiškos formų akcentuojant estetinę dimensiją bei vyksta nuolatinis dialogas tarp vaiko ir medžiagų, vaiko ir suaugusiojo bei bendraamžių. Todėl darbinis triukšmas, pokalbiai, laisvas darbo vietos pasirinkimas ar jos pakeitimas – neatsiejama ateljė veiklos dalis (Biermeier, 2015). „Ateljeristas“ yra mokytojas, turintis išsilavinimą vizualiųjų menų srityje ir kviečiantis vaikus ir mokytojus ypatingam dialogui tarp medžiagų ir priemonių. Organizuojant veiklą ateljė forma dėmesys sutelkiamas ne į turinį, o į kūrybiškos, spontaniškos veiklos sąlygų sukūrimą. Todėl, priklausomai nuo veiklos pobūdžio, reguliariai kuriami vis nauji kontekstai, padedantys sudominti ir įtraukti vaiką.

## Ugdymosi kontekstų kūrimo strategija

Reggio Emilia sistemoje propaguojama aplinkos, kaip kontekstų kūrimo, strategija yra siejama su trumpalaikės įtraukiančios ugdymosi aplinkos parengimu (Biermeier, 2015). L. Malaguzzi pabrėžia idėją, kad erdvės vizualumas turėtų būti šiek tiek laisvas, kad estetika neturėtų būti fiksuota, o vystytis laikui bėgant; konkrečiau, mokymosi erdvė turėtų tarnauti kaip „akvariumas, atspindintis joje gyvenančių žmonių idėjas,

etiką, požiūrį ir kultūrą“ (Edwards et al., 2011). Remdamasis šiuo požiūriu, mokytojas, atsižvelgdamas į vaiko domėjimosi sritį, transformuoja aplinką taip, kad vaiko susidomėjimas plėtotųsi ir augtų.

Tai akivaizdžiai atsispindi voro tyrinėjimo pavyzdyje, kurį pateikia Biermeier (2015). Mokytojas gali paprasčiausiai nekreipti dėmesio į vaikų norą stebėti vorą žaidimų aikštelėje ir apriboti šią veiklą. Tačiau mokytojas gali paskatinti vaikus nupiešti tai, ką jie stebėjo, ir pasidalyti tuo grupėje, paieškoti bibliotekoje pasakos apie vorą arba informacijos apie šiuos gyvūnus ir sukurti voro tyrinėjimo kontekstą. Žinių konstravimas tampa akivaizdus, kai vaikai savo piešiniuose vaizduoja voro kūną ir skaičiuoja jo kojas, lygina vorą su kitais voragyviais ar vabzdžiais. Gilesnis suvokimas ir įsitraukimas plėtojamas per pačių vaikų stebėjimą ir tyrinėjimą, reaguojant į vaikų užduodamus klausimus ir jų supratimo kaitą (Curtis ir Carter, 2000).

Kalbėdami apie kontekstus, mes kalbame apie mokytojo tam tikru būdu modeliuojamas mokymosi situacijas, kurioms yra sukuriama konkreti trumpalaikė ugdymosi erdvė. Mokytojo kuriamo konteksto turinys ar idėja dažniausiai priklauso nuo vaiko susidomėjimo srities. Į vaiką orientuotose sistemose vaikų susidomėjimas naudojamas kaip impulsas/tramplinas, kurio pagrindu kuriamos mokymosi situacijos. Tokia aplinka leidžia mokytojui reaguoti į vaiko interesus, išlaisvina ir leidžia kartu konstruoti žinias (Curtis ir Carter, 2000).

Reggio Emilia sistema (Edwards et al., 2011), modeliuojanti pažangias praktikas, skirtas vaiko kūrybiškumui ugdyti, atkreipia dėmesį į keletą esminių ugdymosi kontekstų realizavimo aspektų. Kontekstui sukurti svarbūs keturi veiksniai:

- aplinkos parengimas (konteksto kompozicinis sprendimas);
- naudojamos medžiagos ir priemonės;
- vaiko dialogai;
- proceso dokumentavimas.

Kiekviename ugdymosi kontekste galima išvelgti medžiagiškumo ir dialogiškumo dimensijas (1 lentelė). Konteksto kompozicinis sprendimas, naudojamos medžiagos ir priemonės atspindi medžiagiškumo dimensiją, o vystomi dialogai ir proceso dokumentavimas – dialogiškumo dimensiją. Viską jungiantys aspektai yra estetiškumas ir kintamumas. Šių sąlygų visuma sukuria prielaidas ugdymosi kontekstui.

Mokytojas, kuriantis įtraukiančius ugdymosi kontekstus, turėtų gebėti pasirinkti vietą, kurioje naudodamas įvairias medžiagas ir priemones galėtų transformuoti aplinką ir sukurti estetiškai patrauklią ir intriguojančią kompoziciją (medžiagiškumo aspektas), o ją sukūręs pereiti prie dialogo, mąstymo ir kūrybos kartu su vaiku, refleksijos ir ugdymosi proceso dokumentavimo (dialogiškumo dimensija). Todėl iš mokytojo, kuriančio ugdymosi kontekstus, reikalaujama prieštarinių plataus spektro gebėjimų.



## 1 lentelė

Ugdymosi konteksto sąlygų struktūrinė visuma

Medžiagiškumo dimensija		Dialogiškumo dimensija	
Kompozicinis sprendimas	Medžiagos ir priemonės	Dialogai	Proceso dokumentavimas
Vietos pasirinkimas	Natūralios medžiagos	Vaiko dialogas su medžiagomis ir priemonėmis	Vizualus dokumentavimas
Medžiagų ir priemonių išdėstymas	Buities įrankiai ir priemonės	Vaiko ir suaugusiojo dialogas	Vaiko individualios vystymosi trajektorijos
Provokacijos	Šviesa ir šešėliai	Vaikų dialogas	Dokumentavimas mokymuisi
Pasirinkimai	Veidrodžiai ir atspindžiai		

### **Kompozicinis sprendimas: edukacinės provokacijos ir edukaciniai pakvietimai.**

Gali atrodyti, kad gerai pažįstamoje erdvėje negali nutikti nieko naujo, tačiau Reggio Emilia požiūriu, kitoks žvilgsnis į pažįstamus dalykus sukuria galimybes įtraukti besimokantįjį bei praturtinti turimą suvokimą apie save bei supantį pasaulį. Todėl ugdymosi kontekstai gali būti kuriami bet kurioje ugdymo įstaigos vietoje. Mokymuisi gali būti pasitelkiamos visiškai netikėtos erdvės, pavyzdžiui, palangė, postalė, rūsys ir t. t., jos gali tapti svarbia vieta pažinimui ir tyrinėjimui.

Brown (2020) išskiria edukacines provokacijas ir pakvietimus, besiskiriančius savo paskirtimi ir kompoziciniu sprendimu. Edukacinė provokacija yra specialiai sukonstruotas kontekstas pasitelkiant įvairias vaizdines priemones ar/ir rašytinius raginimus, siekiant išprovokuoti galimus vaiko veiksmus, mintis bei motyvuoti mąstyti ir tyrinėti (Brown, 2020). Mokymosi provokacijos yra specialiai sukurtos mokytojo ir gali būti grindžiamos tiek ugdymo programos tikslais, tiek vaikų interesais. Italų režisierius R. Castellucci teatrinei provokacijai suteikia ant kelio gulincio akmenį, už kurio užkliuvęs žmogus turi pakeisti savo žingsnį, įvaizdį. Toks apibūdinimas iš esmės tinka ir edukacinei provokacijai apibūdinti. Patekęs į netikėtai pakitusią aplinką, vaikas instinktyviai suklūsta, ima ją tyrinėti ar transformuoti. Šiose aplinkose vaikas yra itin aktyvus, įsitraukęs, jaučiantis, patiriantis (1, 2 pav.).

## 1 ir 2 paveikslai

*Edukacinės provokacijos (autorių nuotraukos)*



Edukaciniai pakvietimai kviečia vaiką tyrinėti, konstruoti ir prezentuoti jau turimą mokymosi patirtį, pasitelkiant įvairias raiškos priemones ir būdus. Edukaciniuose pakvietimuose dominuoja pačios netikėčiausios raiškos priemonės ir medžiagos. Jos išdėstomos tam tikra tvarka, kad vaikas matytų jų įvairovę ir turėtų galimybę pasirinkti. Pavyzdžiui, jeigu numatoma veikla piešti ant baltos spalvos popieriaus, tai vaikams siūloma kuo daugiau baltos spalvos popieriaus pasirinkimo galimybių. Tai gali būti baltos spalvos, bet skirtingų formatų popieriaus atraižos, vyniojamas popierius, juostelės ar kt. Nors siūloma plati priemonių įvairovė, tačiau visi objektai sudėliojami tam tikra tvarka, seka, išlaikant estetiškos kompozicijos struktūrą (Brown, 2020). Vaikai veikdami gali nešti medžiagas iš vienos vietos į kitą (3 pav.).

## 3 paveikslas

*Pasirinkimo galimybės (autorių nuotrauka)*



Nežiūrint į tai, ar mokytojas kuria mokymosi provokaciją ar mokymosi pakvietimą, svarbus aspektas yra jų kūrimo dizainas, kuris lyginamas su malonumu įteikti dovaną brangiam draugui (Curtis ir Carter, 2020). Todėl tiek edukaciniuose kvietimuose, tiek provokacijose naudojama erdvė turi būti patraukli vaikui. Medžiagos ir priemonės išdėliojamos tam tikra tvarka, naudojant veidrodžius, kontrastingų spalvų popieriaus atraižas, įvairius namų apyvokos daiktus. Ypač pabrėžiamas meno ir jutiminių provokacijų reikšmingumas. Sensorinė ir meninė patirtis padeda plėsti motorikos vystymąsi, socialinius-emocinius įgūdžius, kalbos raidą ir pažinimą (Schwartz ir Luckenbill, 2012).

Tiek kvietimai mokytis, tiek mokymosi provokacijos turėtų sudominti ir sujaudinti besimokantįjį. Šios estetiškos erdvės, kurias sąmoningai suprojektuoja pedagogas, turi skatinti tyrinėjimą, atradimą ir suteikti vaikui galimybę pademonstruoti savo supratimą, o mokytojo sukurtos ir siūlomos provokacijos ir kvietimai atspindi individualias mokytojo vertybes ir įsitikinimus (Brown, 2020). Kurdami mokymosi provokacijas ir kvietimus vaikams mokytojai naudoja tam tikras strategijas, tokias kaip fizinės aplinkos keitimas, įdomių ir/ar netikėtų medžiagų pateikimas, bendro ir refleksyvaus mąstymo skatinimas, klausimų uždavimas ir komentarų kūrimas (Brown, 2020). Reggio Emilia įkvėpta praktika padeda vaikams susikurti savo žinias apie save ir juos supantį pasaulį pasitelkiant edukacines provokacijas, tyrimus ir individualią mokymosi patirtį.

**Pasirinkimai: mokymosi medžiagos ir priemonės.** Medžiagos, esančios Reggio Emilia grupėje, yra dviprasmiškesnės ir keliančios nuostabą (Brown, 2020). Kiekvienoje grupėje galima rasti popieriaus ir piešimo priemonių, kurias aktyviai naudoja vaikai, tačiau viela, molis, mediena, tinkas, dažai, įvairių rūšių popierius, taip pat krumpliai, varžtai, šlifavimo popierius, pjūklai, šepetėliai, žirklys yra priemonės, retai naudojamos ikimokyklinio ugdymo erdvėje. Vis dėlto siekiant plėtoti vaikų kūrybiškumą siūloma atrasti medžiagų įvairovę, padėsiančią vaikui įsitraukti ir mokytis. Kontekstų kūrimui siūlomos naudoti medžiagos yra kelių tipų (Brown, 2020):

1) konstrukcinės medžiagos ir antrinės žaliavos (popieriaus ritinėliai, popierinių rankšluosčių ritinėliai, medienos atraižos, viela, molis, tinkas, dažų voleliai, butelių kamščiai, dėžutės, pagaliukai, audinių skiautės, lipdukai ir kt.);

2) natūralios medžiagos (medžio žievė, kankorėžiai, gilės, sėklos, gamtos objektai, smėlis, akmenys, uolos, medinės detalės);

3) natūralūs daiktai/objektai, randami buityje;

4) įvairių formų ir dydžių veidrodžiai;

5) dailės priemonės (visų tipų priemonės: kreida, pastelės, žymekliai, dažai, rašymo priemonės, molis);

6) knygos, didelės nuotraukos, reprodukcijos;

7) vaizduotę skatinantys žaislai (gyvūnų, dinosaurų, žmonių figūrėlės);

8) įvairaus dydžio kaladėlės;

9) muzikos instrumentai (jais gali tapti ir namų apyvokos daiktai);

10) įvairūs šviesos šaltiniai. Priemonės, kurias galima sieti su šviesos spindulių veikla, yra stalinės lempos, veidrodiniai stalai, panaudoti buteliai, žvakės, projektoriai, balti ir juodi ekranai, akiniai, didinamieji stiklai, žibintuvėliai, kompiuteriai ir kompaktiniai diskai (Asy'ari ir Yeni Rachmawati, 2022).

Viena iš Reggio Emilia metodo idėjų – padėti vaikams tyrinėti, eksperimentuoti ir žaisti naudojant šviesą kaip mokymosi šaltinį. Šviesos spindulio veikla gali būti atliekama patalpose ir lauke (Asy'ari ir Yeni Rachmawati, 2022). Veiklai patalpose erdvės parengiamos su minimaliu apšvietimu ir tamsiomis sienomis, siekiant sužadinti vaikų vaizduotę naudojant įvairias medijas, o veiklai lauko erdvėse reikia ryškios saulės šviesos, kad vaikai galėtų panaudoti šešėlius. Naudodami šviesą ir kitas medžiagas mokytojai sąmoningai parengia įtraukiančius ugdymosi kontekstus, kad sukurtų tikslingą mokymosi patirtį, provokuotų vaiką veikti ir mąstyti. Vaikai, padedami šviesos, taip pat gali tyrinėti medžiagas naujais ir neįprastais būdais, nešdamiesi jas iš vienos vietos į kitą.

Kuriant kontekstus ne tik siūloma naudoti kuo natūralesnes medžiagas, daiktus, kurių ieškoti ir kuriuos atrasti aplinkoje gali patys vaikai, bet ir sudaryti sąlygas kuo platesniam pasirinkimui (Brown, 2020).

**Mokytojo dialogas su vaiku.** Dinaminiame edukacinės kūrybos procese, kuris nuolat kinta, keičiasi ir mokytojo vaidmuo. L. Malaguzzi (Edwards et al., 2011) akcentuoja, kad mokytojo vaidmens apibrėžimas niekada negali būti priimtas kartą ir niekada nesikeičiantis, o nuolat sekamas, stebimas ir peržiūrimas. Kintant laikui, aplinkybėms, bendruomenei, vaikams, kinta ir mokytojo vaidmuo. Mokytojo, kaip ugdymosi kontekstų kūrėjo, veikla skirtinguose veiklos proceso etapuose įgauna vis kitokį pobūdį. Nuo idėjų generatoriaus, įtraukiančios multisensorinės aplinkos projektuotojo pereinama prie dialogo, mąstymo ir kūrybos kartu su vaiku, refleksijos ir mokymosi ženklų dokumentavimo. Tokiame provokuojančiame ir dialogiška kontekste tiek vaikas, tiek mokytojas tampa proceso kūrėjais.

Kurdamas situacijas, kuriose vaikas galėtų savarankiškai veikti ir įsitraukti, mokytojas atsitraukia nuo vadovavimo proceso ir pereina į skatintojo, konsultanto, stebėtojo poziciją. Jis stebi ir įsitraukia tą akimirką, kai jaučia, jog vaikui reikalinga pagalba ar paskatinimas tęsti tyrinėjimą. Mokytojas skatinamas užmegzti dialogą su vaiku ar vaikų grupe ir tapti kūrybinio proceso dalimi. L. Malaguzzi (Edwards et al., 2011) teigimu, suaugusiojo, kaip mokytojo, vaidmuo papildo vaiko, kaip besimokančiojo, vaidmenį, jie darniai veikia viename kontekste plėtodami dialogą per suaugusiojo veiklas, paremiančias vaiko mokymąsi:

- atpažinimo ir įvardijimo;
- klausymosi;
- provokuojamų klausimų kėlimo;
- mokymosi ženklų dokumentavimo.

Pažangiose Reggio Emilia ugdymosi kontekstų kūrimo praktikose, siekiant įsitraukti į vykstantį aktyvų vaiko kūrybos ir mokymosi procesą, akcentuojamas atpažinimas to,

kas vyksta. Mokytojas skatinamas įvardyti tai, ką vaikas daro, tokiu būdu jis padeda „surasti“ žodžius, apibūdinančius vaiko veikimą. Tai paskatina bendravimą tarp vaiko ir suaugusiojo bei suaugusiojo ir vaiko veikimą bendrame kontekste.

Kitas svarbus dialogo su vaiku aspektas – klausymasis. Reggio Emilia pedagogika dar apibūdinama kaip klausymosi pedagogika, kuri išskiria RE sistemą iš kitų ugdymo sistemų. Rinaldi (iš Edwards et al., 2011) klausymąsi laiko vaiko kūrybos pagrindu. Klausyti reiškia būti visapusiškai dėmesingam vaikams ir drauge prisiimti atsakomybę už tai, kas stebima, tai reiškia siekį sekti vykstantį aktyvų mokymąsi, žinojimą, kada patylėti ir leisti vaikui veikti, ir įsitraukti į juos. Ji pabrėžia šiuos klausymosi aspektus: klausančiajam reikia gebėti atpažinti daug kalbų, simbolių ir kodų; klausymuisi reikia laiko ir jis užtrunka; klausymas generuoja smalsumą, abejones ir netikėtumą; klausymas yra emocija; klausymas turi būti atviras skirtumams, pripažįstant vaikų interpretacijų ir požiūrių vertę. Klausymas turi būti atviras ir jautrus poreikiui klausytis ir būti išklausytam. Klausytis reikia visais pojūčiais, o ne ausimis. Pabrėžiama, kad dialogo užmezgimas per klausymąsi yra savybė, kuri būdinga mažiems vaikams. Taip pat gebėjimas sustoti laike gali padėti vaikui užduoti klausimus ir būti smalsiam.

Vaiko ir suaugusiojo dialogo vystymosi eigoje pabrėžiama provokuojamų klausimų kėlimo svarba (Edwards et al., 2011). Tinkamai naudojamas klausimų metodas bei proceso moderavimas neužčiuomis kryptingai veda vaiką norimo tikslo link. Suaugusiojo vaikui užduodami klausimai provokuoja vaiko veikimą ir mąstymą. Pavyzdžiui, klausimuose, kurie buvo keliami vaikams vystant „Popieriaus ir molio dialogo“ kontekstą, atsispindi tokios veiklos provokacijos:

- Kaip molis gali „pavaizduoti“ popieriaus lengvumą?
- Kas atsitinka metant, sukant, glamžant, kočiojant popierių?
- Kas atsitinka metant, sukant, glamžant, kočiojant molį?
- Kokios jų charakteristikos, skirtumai, analogijos?
- Ar galima suplėšyti molį? Popierių?
- Kaip galima sujungti popierių ir molį?

Klausimai vaidina svarbų vaidmenį siekiant padėti vaikams rasti prasmę tame, ką jie daro, su kuo jie susiduria ir ką patiria (Edwards et al., 2011). Ieškodami prasmės turime paklausti: „Kodėl? Kaip? Ką?“. Tai pagrindiniai klausimai, kuriuos vaikai nuolat užduoda. Atsakymų į juos paieška yra sunki vaikams, kurių kasdienybėje tiek daug skirtingų aplinkų: šeima, darželis, socialinės erdvės ir medijos, kuriose jie lankosi (Edwards et al., 2011). Mokytojui svarbu suprasti vaiko iniciatyvos svarbą, ją palaikyti ir vystyti. Metafora „Pagauk kamuolį, kurį mums meta vaikai, o paskui mesk atgal, kad tęstume žaidimą“ (Edwards et al., 2011) kalba apie mokytojo ir vaiko dialogą tarsi badmintono žaidimą. Reggio Emilia kviečia mokytojus veikti žaismingai, pagarbiai, kurti aktyvų, mokymosi procesą.

**Mokymosi dokumentavimas ir mokymosi matomumas.** Mokytojo, kaip stebėtojo, vaidmuo išplečiamas iki dokumentuotojo ir tyrėjo. Mokymo(si) veiklos dokumentavimas

vyksta viso proceso metu. Reggio Emilia požiūriu, dokumentacija naudojama kaip priemonė, leidžianti besimokantiesiems ir mokytojams atpažinti mokymąsi ir jį apmąstyti (Roque ir Tamashiro, 2022). Vienas iš išskirtinių Reggio Emilia sistemos dokumentavimo ypatumų – jo vizualumas. Šiam tikslui naudojami tam tikri vizualumu grįsti metodai: vizualios vaiko supratimo trajektorijos (fiksuoja vaiko piešiniai ir/ar vaiko išsakytos mintys), vizualinės dalyvavimo trajektorijos, nuotraukų koliažai, šešiakampiai ir kiti metodai. Dokumentacija užrašų, nuotraukų, vaizdo įrašų ir artefaktų pavidalu siekiama „padaryti mokymąsi matomą“ (Krechevsky et. al., 2009).

Mokymosi proceso dokumentavimas gali atskleisti visybišką ir gilų besimokančio vaiko paveikslą. Vaiko mokymosi ženklų dokumentavimas vaidina svarbų vaidmenį fiksuojant ir atpažįstant individualias vaikų mokymosi trajektorijas. Užfiksuotas pakitęs elementas vaiko piešinyje ir jo žodinis įvardijimas gali atskleisti vaikui reikšmingą patirtį ar patirčių linijas ir parodyti pedagoginio poveikio veiksmingumą (pavyzdžiui, nuosekliai fiksuojami visi vaiko piešiniai ir jo išsakytos mintys, susijusios su voro tyrinėjimu). Anot Roque ir Tamashiro (2022), dokumentacija naudojant vaizdus, dialogą, artefaktus ir kitas priemones leidžia pedagogams fiksuoti individualios vaiko patirties linijas ir atskleisti reikšmingiausias patirtis vaiko mokymuisi.

Antra vertus, toks vizualus dokumentavimas svarbus pačiam mokytojui. Tai yra galimybė mokytojams apmąstyti savo praktiką, besimokančiųjų patirtį ir to pagrindu tobulinti savo veiklos planą (Rinaldi, 2004). Mokytojai, naudodami tokio tipo dokumentus, gali bendradarbiauti su vaiku apmąstydami savo mokymą ir vertinti bendradarbiavimu grįstą tyrimo procesą (Roque ir Tamashiro, 2022). Dar daugiau, kai mokytojai dokumentuoja vaikų mokymąsi ir daro jį matomą jų šeimoms ir bendruomenei, tai suteikia konkrečių įrodymų, kad vaikai mokosi per praktinę patirtį (Kaufman, 2014).

Reggio Emilia mokyklų pedagogų požiūriu, dokumentavimas yra atviras ir kintantis laikantis idėjos, kad mokymosi tikslai ir procesai atsiranda į vaiką orientuotos veiklos eigoje, jie dažniau iškyla, o ne iš anksto yra nustatomi (Krechevsky et. al., 2009). Per dokumentacijos vizualumą mokymas ir mokymasis tampa „įkūnytas“ ir atskleidžiantis sąsajas tarp mokymo ir mokymosi. Naujausiame Vossoughi et al. (2020) darbe pabrėžiama, kad vizualus dokumentacijos „įkūnijimas“ gali turėti etinių ir politinių pasekmių dalyvaujantiems, nes atskleidžia, ką ir kaip jie veikia ir kaip gali atrodyti jų mokymo ir mokymosi patirtis ateityje. Todėl siekiama plėtoti pedagogų supratimą apie šiuos veiksmus ir pasekmes.

Taigi, vaizdai ir vizuali informacija naudojama keleriopai: kaip priemonė pedagogams apmąstyti savo mokymo veiksmus, mokiniams apmąstyti savo patirtį. Mokytojai taip pat dokumentuoja vaikų mokymąsi, kad padarytų jį matomą jų šeimoms ir bendruomenei.



## Tyrimo organizavimas

Tyrimui realizuoti pasirinkta kokybinių tyrimų metodologinė kryptis, profesinės veiklos tyrimo tipas. Tyrimas organizuotas 2022 m. vasario – kovo mėnesiais ikimokyklinio ugdymo įstaigoje. Tyrimo metu bendradarbiaujant mokslininkams ir praktikams siekta inicijuoti inovatyvias ugdymosi kontekstų kūrimo praktikas bei užfiksuoti mokytojų patirtis kuriant įtraukiančius ugdymosi kontekstus.

Ugdymosi kontekstų kūrimo, kaip inovatyvios veiklos, integravimo galimybėms įvertinti pasirinktas veiklos formavimo tyrimo (VFT) tipas (Josso, 1991; Lahaye ir Pourtois, 2002), kurio specifinis bruožas tas, jog tyrime dalyvauja ir jį atlieka skirtingi tyrimo vykdytojai: tyrėjai-formuotojai ir mokytojai-praktikai. Tyrėjai koncentruojasi į praktinės pedagoginės veiklos planavimo momentus bei jos tyrimo aspektus, susijusius su duomenų rinkimo, apdorojimo ir analizės procedūromis, jie vaidina formuotojų ir tyrėjų vaidmenį. Mokytojai kuria praktinės veiklos situacijas. Atskirais atvejais tiek mokytojai, tiek tyrėjai gali dalyvauti formavimo ir praktinės veiklos organizavimo procese. Sąveika tarp tyrėjų-formuotojų ir mokytojų-praktikų praturtina edukacinę praktiką ir sukuria potencialias galimybes ugdymo realybės kaitai bei nuolatinės refleksijos erdvei.

VFT grupę sudarė mokytojai-praktikai bei tyrėjai-formuotojai, susipažinę su ugdymo kontekstų kūrimo praktikomis.

VFT projekte išskirtos trys skirtingas funkcijas turinčios veiklos:

- pokyčio formavimas (VFT projekte numatyta transformuoti fizinę aplinką kuriant ugdymosi kontekstus). Formuojant pokytį „konfrontuojama“ su esama mokytojų patirtimi ir ieškoma vis naujų būdų susiformavusios patirties plėtrai bei užtikrinama sąveika tarp mokytojų-praktikų ir tyrėjų;
- pedagoginė veikla (tai ugdymosi kontekstų kūrimo praktikos);
- mokslinis tyrimas (VFT projekte numatytos mokymosi stebėsenos ir duomenų fiksavimo veiklos bei kuriamos prielaidos atsirasti mokytojų praktikų ir tyrėjų refleksijos erdvei).

Konstruojant veiklos tyrimo procesą buvo remtasi specifiniais jo tipą laiduojančiais bruožais:

- tyrimu buvo numatoma transformuoti edukacinę aplinką;
- tyrimu projektuojamas ciklinis veiklos pobūdis;
- planuojamos veiklos pokyčius lydėjo moksliniai tyrimai;
- realizuojami profesinės veiklos tyrimui būdingi žingsniai: pedagoginis poveikis, kaip inovatyvios veiklos kuriant ugdymosi kontekstus įgyvendinimas, ir refleksyvus įsivertinimas.

Tyrimo realizavimo laikotarpiu buvo užfiksuotos ir analizuojamos 48 praktinės kontekstų kūrimo situacijos, taikyti kokybiniais tyrimams būdingi metodai. Tyrimo

duomenims surinkti taikytas naratyvo interviu metodas, duomenų analizei – teminės analizės metodas.

Tyrime dalyvavo 12 ikimokyklinio ugdymo mokytojų. Taikyta kriterinė atranka. Visi tyrimo dalyviai – ikimokyklinio ugdymo mokytojai, turintys ne mažiau kaip 2 m. darbo stažą ir dalyvavę konkrečiuose mokymuose, susijusiuose su ugdymosi kontekstų kūrimu.

Visi tyrimo dalyviai – ikimokyklinio ugdymo mokytojai, turintys aukštąjį universitetinį išsilavinimą, du iš jų baigę magistratūros studijas.

## 2 lentelė

### *Tyrimo dalyvių charakteristika*

Kodas	Tyrimo dalyvis	Amžius	Darbo patirtis
T1.	Lilija	28 m.	6 m.
T2.	Simona	27 m.	3 m.
T3.	Ieva	30 m.	6 m.
T4.	Julija	30 m.	4 m.
T5.	Gintarė	30 m.	6 m.
T6.	Justė	32 m.	13 m.
T7.	Ilona	33 m.	7 m.
T8.	Ineta	25 m.	2 m.
T9.	Darius	26 m.	6 m.
T10.	Neringa	32 m.	3 m.
T11	Rita	38 m.	15 m.
T12	Dovilė	40 m.	7 m.

Interviu metu buvo prašoma papasakoti, kaip ir kokius konkrečius kontekstus mokytojai sukūrė per tyrimo realizavimo laikotarpį, bei nuosekliai pristatyti bent vieno iš kontekstų kūrimo procesą išlaikant kuo nuoseklesnę įvykių seką: konteksto idėjos gimimas → konteksto kūrimas → konteksto vystymas kartu su vaikais → konteksto transformacijos → veiklos įsivertinimas. Pasakodami tyrimo dalyviai taip pat buvo skatinami išsakyti išgyvenimus ir jausmus, kuriuos patyrė proceso metu. Buvo siekiama skatinti tyrimo dalyvius pasakoti ir atsakyti ne vienu žodžiu ar sakiniu, bet išsamiai papasakoti apie patirtą situaciją ar atliktą darbą. Papildomais klausimais buvo prašoma tyrimo dalyvio pateikti pavyzdžių, patikslinti, paaiškinti išsamiau (Žydžiūnaitė, 2011).

Baigus nagrinėti surinktą medžiagą, indukcinio metodu buvo suformuluotos pagrindinės temos, kurios yra glaudžiai susijusios su turimais duomenimis ir nėra „priřtos“ prie turimos teorijos (Braun et al., 2014; Soderberg, 2006).

Siekiant užtikrinti tyrimo dalyvių gerovę, saugumą, konfidencialumą, buvo laikomasi tyrimo etikos principų. Siekiant tyrimo dalyvių konfidencialumo, jiems suteikti išgalvoti vardai, o duomenys naudojami tik akademiniais tikslais. Interviu atliekamas sutartu,

tyrimo dalyviams patogiu laiku patogioje vietoje, taip užtikrinant geranoriškumo principą (Žydžiūnaitė, 2011). Tyrimo metu laikomasi asmens orumo principo, dalyviai buvo supažindinti su konfidencialumo užtikrinimo priemonėmis, tyrimo tikslu ir rezultatų panaudojimu.

## **Ikimokyklinio ugdymo mokytojų patirtis kuriant kontekstus**

Tyrimo metu išryškėjo trys pagrindinės temos, aktualios analizuojant kontekstų kūrimo patirtis – tai mokytojo, kaip kontekstų kūrėjo, kompetencijos ir vaidmuo, kuriančio vaiko veikla ir įsitraukimas bei konteksto, kaip ugdymosi aplinkos kūrimo, procesas.

### **4 paveikslas**

*Ikimokyklinio ugdymo mokytojų naratyvo interviu teminis žemėlapis*



Analizuojant pirmąją temą pabrėžiama mokytojo turima kūrybiškumo kompetencija kaip vienas svarbiausių profesinės veiklos aspektų ir prielaidų kurti ugdymosi kontekstus. Kūrybiškumo kompetenciją tyrimo dalyviai sieja su atitinkamu požiūriu ir gebėjimais. Čia svarbus naujas mokytojo požiūris į aplinkoje esančius daiktus ir jų panaudojimą.

„Visur ir visada gali atrasti naujo, nepabandyto ir nepažinto. Į visus šiuos dalykus būtina pažvelgti kūrėjo akimis. Užtenka mažos detalės, kuri gali gimti į nuostabius dalykus – kūrybinius projektus veikiant su vaikais“ (T1).

Kita svarbi kūrybiško požiūrio apraiška, kurią pabrėžia daugelis tyrimo dalyvių, yra drąsa improvizuoti, pateikti savo idėjas, lanksčiai žiūrėti į ugdomąjį procesą, vengti šablonų. „Mokytojas kūrėjas plačiai žvelgia į pasaulį, domisi inovacijomis, ieško naujų būdų veiklai organizuoti įtraukiant ir sudominant vaikus, savo darbe naudoja daugybę

nestandartinių, savo kurtų priemonių. Toks mokytojas nebijo rizikuoti, nesibaimina kintančių aplinkybių, jose veikia drąsiai, kūrybiškai. Ikimokyklinio ugdymo plotmė veikiama įvairių aplinkybių, kurios suformuoja netikėtas situacijas. Mokytojas ilgai negalvojęs turi veikti čia ir dabar panaudodamas savo kūrybiškumo kompetencijas“ (T3).

Svarbu pažymėti, kad kuriant kontekstus atsiranda galimybė vystyti ir plėtoti kūrybiškumo kompetenciją, nes pripažįstama, kad nėra vieno teisingo atsakymo, o yra daug atradimų ir tyrinėjimo. „Kiekviena iš tyrinėjimo gimusi idėja yra teisinga, nes mokytojas veikia atliepdamas mokinių poreikius“ (T5). Tokiu požiūriu pasižymintis mokytojas geba ugdyti vaiką kurdamas jam aplinką, priemones ir galimybes.

Apibūdindami ugdymosi kontekstų kūrimo patirtis tyrimo dalyviai pažymi besikeičiantį ir dinamišką mokytojo vaidmenį. Kai vaikai įsitraukia į veiklą, mokytojas tampa stebėtoju, o vaikai – kūrėjais, atradėjais, aktyviais proceso dalyviais. Todėl mokytojas gali būti šiek tiek nuošaliau, stebėti vaikus procese. „Tik vaikams pareikalavus ar paprašius mokytojas kūrėjas įeina į procesą, padeda vaikams išspręsti iškilusią problemą ar atsakyti į klausimą, kuris kilo procese“ (T6). Stebėdamas laisvai ir nevaržomai veikiančius vaikus mokytojas gali suprasti, kaip mokosi vaikai patys savo tempu. Kadangi vaikus domina skirtingi dalykai, kuo įvairesnis kontekstas, tuo įdomiau stebėti ir juos. Mokytojui kūrėjui tenka gana sunki užduotis paruošti kokybišką aplinką įsitraukimui, bet didelis malonumas stebėti procesą.

Apibūdindami mokytoją, kaip kontekstų kūrėją, tyrimo dalyviai taip pat charakterizuoja jį kaip nuolatos besimokantį iš savo patirties, patiriantį džiaugsmą ir abejojančią.

„Kontekstų kūrimas yra labai kūrybingas, įtraukiantis procesas, teikiantis džiaugsmą mokytojui ir vaikams“ (T5). „Neigiami jausmai gali užplūsti, kai viskas vyksta ne pagal planą. Tada pagaunu save galvojančią: „Ne taip viskas turėjo būti, aš ne taip sugalvoju“. Nes leidžiant vaikams laisvai veikti, niekas negali būti tikras, kad jie nueis ten, kur yra kviečiami. Kartais nepavyksta paruošti aplinkos taip, kad ji sudomintų vaikus kontekstą vystyti giliau“ (T8).

Mokytojas kūrėjas – tai mokytojas, kuriantis ir pritaikantis įvairias mokymosi priemones, veiklas ir aplinkas skirtingiems mokinių poreikiams. Toks mokytojas, matydamas noriai veikiančius ir motyvuotus vaikus, pats dar labiau auga ir išsikelia dar didesnius tikslus, kurie veda į kokybiškesnę bei kūrybiškesnę ugdymą. Mokytojai ir vaikai pradeda daugiau pastebėti, kas vyksta aplinkoje, galvoja, kaip tai galima įtraukti į ugdymą. Toks mokytojas kviečia, o ne liepia. Jis stebi, o ne vadovauja. Jis palydi, o ne eina pirmas. Jis visada kartu, kad būtų saugu, bet šiek tiek nematomas.

Toks mokytojas sukuria sąlygas, kuriose siekiama, kad vaikas mokytųsi, kurtų ir laisvai veiktų.

Apžvelgiant antrąją „Kuriančio vaiko“ temą didžiausias dėmesys skiriamas vaikų aktyvumui ir įsitraukimui į veiklą. Kalbama apie didesnę vaikų įsiklausymą, motyvaciją veikti, mokytis ir pažinti.

„Vaikas nėra įspaudžiamas į rėmus, gali laisvai ir nevaržomai veikti, o laisvas veikimas – atsiskleidžiantis drąsumas, atsiveriantis dar didesnis kūrybiškumas, išlaisvėjimas kūrybai ir pažinimui“ (T7).

Gerai sukurtas kontekstas skatina vaiką veikti ir išbandyti save skirtingose veiklose. Vaikai ypač įsitraukia į tokius kontekstus, kurie įtraukia skirtingus intelekto tipus.

Mokytojai taip pat pastebi, kad kartais vaikai įsitraukia neilgam, jie praranda motyvaciją veikti, tenka juos iš naujo sudominti. „Ne visi vaikai ilgam sukonzentruoja dėmesį, dažnai veiklas nori atlikti skubotai, atmestina, tačiau kitų tebeveikiančių vaikų iniciatyva juos vėl grąžina į veiklą (kitų geras pavyzdys ir, aišku, mokytojos paskatinimas)“ (T10).

Veikdami ir kurdami vaikai integraliai plėtoja labai platų gebėjimų spektrą. Mokytojai pažymi, kad „šalia skaičiavimo, matavimo ar užrašymo vaikai mokosi diskutuoti, rasti atsakymus, išreikšti save, pajauti medžiagiškumą, reaguoti į situaciją“ (T2). „Ugdomas savarankiškumas, didesnis pasitikėjimas savimi, bendruomeniškumas, komandinis darbas“ (T10).

Kontekstinis mokymasis vaikus įtraukia į savarankišką ir kūrybišką veikimą, tai yra tęstinis išsikeldo tikslo ir nagrinėjamos tematikos rezultatas, kurį pasiekia motyvuotas ir inspiruotas vaikas.

Pristatant trečiąją temą „Kontekstų kūrimo procesas“ išskirtos trys potėmės, susijusios su skirtingais kontekstų kūrimo aspektais:

- Idėjų paieška ir įkvėpimo šaltiniai;
- Konteksto kintamumas, vystymasis, nenuspėjamumas;
- Konteksto integralumas ir estetinė gija.

**Idėjų paieška ir įkvėpimo šaltiniai.** Tyrimo organizavimo laikotarpiu buvo pasiūlyta ir sukurta skirtingų tematikų ir pobūdžio kontekstų: nuo ant palangės palikto kiaušinio, sukėlusio didžiulį sujudimą, iki veikliosios palangės kontekstų kūrimo ir vystymo viso darželio mastu. Buvo plėtojamos šios tematikos: „Suoliukas“, „Veidrodis“, „Aštuonkojis“, „Lagaminas“, „Palangė“, „Virtuvės menas“, „Raštai“, „Filmai“, „Kėdė“, „Plytelė“, „Padinimo stiklas“, „Šešėlis“.

Tyrimo dalyviai pažymi, kad kuriant įtraukiančius ugdymosi kontekstus įkvėpimo šaltiniais gali tapti patys paprasčiausi dalykai. Naujų ir įdomių tematikų siūloma ieškoti artimiausioje aplinkoje. Čia esantys objektai ir jų detalės gali tapti stebėjimo, tyrinėjimo ir vaiko kūrybinės raiškos atributais. „Štai, pavyzdžiui, vaiko pastebėtas „aštuonkojis“ ir mūsų kasdien matoma grindinio detalė – lietaus kanalizacijos šulinys – gali tapti ornamentais turtingu grafiniu vaiko piešiniu, atspindinčiu jo aktyvų ir jautrų santykį su aplinka bei atspirties tašku domėtis ir ieškoti atsakymų šia tema. Svarbu domėtis, matyti ir tinkamai atsirinkus – mokėti tai pritaikyti“ (T2).

Dažnai idėjų suteikia ir patys vaikai, jų išsakytos mintys. Tai ryškiai atsispindi tyrimo metu sukurtame „Nebyliojo kino“ kontekste:

- „Pastebėjome, kad vaikai dažnai diskutuoja apie šios dienos animaciją, filmus. Atsiranda naujų terminų žodyne, veiksmai žaidimuose... Nutarėme supažindinti su kitokiomis perspektyvomis ir ateljė paruošėme aplinką.
- Su vaikais diskutavome, jog šiuolaikiniame kine gausu spalvų, garso efektų, greitai besikeičiančių siužetų. Kaip atrodytų kinas be spalvų ir įgarsintų dialogų? Vaikams tai kėlė didžiulę nuostabą ir smalsumą – nebylus siužetas, mimikos, judesys, kostiumo ir aplinkos elementai išryškino neverbalinio bendravimo galią, kurią vaikai patyrė kūrybiniame procese.
- Vaikai patys inicijavo kostiumų ir dekoracijų kūrimą, neverbalinių dialogų ir siužetų improvizacijas. Įsitraukė į prasmingą siužeto kūrimą. Tai paskatino juos aplinkoje pastebėti filmo siužetui reikšmingas aplinkas, daiktus, eksperimentuoti su šešėlio ir šviesos struktūromis, tęsti patirtį tolimesniuose žaidimuose.
- Stebėjome procesus ir fiksavome kiekvieno vaiko kūrybines iniciatyvas, kalbos atsiskleidimą, siužeto vystymą ir kt.“(T7).

## 5 ir 6 paveikslai

„Nebyliojo kino“ kontekstas (autorių nuotraukos)



Tyrimo dalyviai pažymi, kad idėjų gali suteikti ir įvairūs mokymai, bendri kolegų sprendimai ir jų realizacija. Tačiau pabrėžiama, kad „kiekviename kontekste turi vyrauti vienas bendras bruožas, idėja. Svarbu išsaugoti konteksto idėjos vientisumą“ (T3). Taip pat mokytojai pažymėjo, kad skirtingų sferų sintezė leidžia sukurti įdomesnius kontekstus už tuos, kuriuose dominuoja tik viena sritis. „Vaikams svarbu (o ir labai įdomu!) suprasti, kad viskas yra be galo susiję, o kadangi vaikus domina skirtingi dalykai, kuo įvairesnis kontekstas bus, tuo bus įdomiau stebėti ir juos“ (T5). Objektas pažįstamas iš įvairių perspektyvų, atrandama naujų panaudojimo ir žiūros būdų. Tam pasitelkiamos skirtingos aplinkos integruojant vidaus ir išorės erdves.



*Konteksto kintamumas, vystymasis, nenuspėjamumas.* Svarbu pažymėti konteksto kintamumo ir nenuspėjamumo aspektą.

„Visi kontekstai, kad ir kokius juos sukurtų mokytoja/as, labai greit pakeičia formą, prisipildo kitais daiktais ar papildomomis priemonėmis, kai tik įsitraukia vaikai“ (T6).

Vienas įdomiausių kontekstų, išplėtotų tyrimo metu, buvo K. Kolumbo laivo „Santa Maria“ kelionė (T11):

- „Pradėję kalbėti apie Kristupo Kolumbo ir jo laivo „Santa Maria“ sėkmę atrandant Šiaurės Ameriką, supratome, kad vaikams itin įdomu pažinti tą Š. Ameriką, kurią pamatė K. Kolumbas.
- Suplanavome grupėje įrengti erdves žaidimams ir tyrinėjimams. Drauge pastatėme indėnų tipį, kūrėme laužą, kepėme žuvį, kūrėme plunksnų karūnas bei klausėmės indėnams būdingos muzikos... Vaikų įsitraukimas paskatino kontekstą auginti ir vystyti toliau.
- Šiaurės Amerikos temą plėtojome toliau supažindindami jau su šių dienų Amerika, kurią atskleisti padėjo Dariaus ir Girėno skrydis bei Lituanicos modelio susikūrimas savo pačių rankomis.“

## 7 ir 8 paveikslai

*K. Kolumbo laivo „Santa Maria“ kelionės kontekstai (autorių nuotraukos)*



Todėl labai sunku apibrėžti konteksto gyvavimo trukmę. Kol toje aplinkoje yra veikiami, kol ji kelia klausimų, tol šis kontekstas gali ir gyvuoti: nuo poros savaitių iki mėnesių, atsižvelgiant į jo aktualumą. „Visada galima įnešti kažką naujo, taip sudominant vaikus, skatinant juos atrasti naujų dalykų“ (T2). Taip pat mokytojai pažymi, kad tas pats kontekstas gali būti panaudotas įvairiai ir pritaikytas aptariamai temai, perdarant, pridėdant ar nuimant detales, pakeičiant jas kitomis. Todėl visada į tai galima pažvelgti kitu kampu ir neskubėti „sunaikinti“. Svarbiausia, kad vaiką domintų aplinka, kad jis

matytų joje vykstančius pokyčius ir pats norėtų joje veikti. Įdomiai, patraukliai sukurta aplinka visada kelia smalsumą.

Kontekstą atidavus į „vaikų rankas“, jis gali įgauti visai kitokią formą, nei buvo pirminė idėja. Pirminis sumanymas kūrybiniame procese gali keistis gimstant naujoms idėjoms. Per tokias veiklas dėmesys sutelkiamas į vaiko kuriamas prasmes, suvokimas formuojamas nejučia, įžiūrint kintamumą, harmoniją tarp išorės ir vidaus, kuriant netradicines aplinkas, kai naudojamos neįprastos ar užmirštos ugdymo įstaigų erdvės.

## Diskusija

Akivaizdu, kad aplinkos, kaip „trečiojo ugdytojo“, svarbos pripažinimas keičia mokytojo vaidmenį ugdymo procese. Naujasis požiūris prabyla apie proaktyvų ir dialogišką mokytojo vaidmenį. Mokytojui tenka ne viena užduotis: ne tik atpažinti ir aktualizuoti vaiko domėjimosi sritį, kūrybiškai veikti kuriant įtraukiančius ugdymosi kontekstus, dar daugiau, pats mokymo/si procesas tampa atviras ir dialogiškas. Tokiame provokuojančiame ir dialogiškame kontekste tiek vaikas, tiek mokytojas tampa proceso kūrėjais. Dėl šios priežasties kūrybiškumo ir vaizduotės įgūdžiai tampa labai svarbūs ikimokyklinio ugdymo mokytojo profesinės veiklos perspektyvoje bei mokytojo, kaip kūrėjo, ugdymui. Mokytojo, kuriančio įtraukiančius ugdymosi kontekstus, kūrybiškumo gebėjimų reikšmę pažymi daugelis autorių (Asy'ari ir Rachmawati, 2022; Biermeier, 2015). Jų turėjimas yra būtinas norint veikti kūrybiškai. Vis dėlto taip pat pažymima, kad mokytojo kūrybiškumo gebėjimai, kaip ir bet kokie kiti gebėjimai, turėtų būti ugdomi. Ypač pabrėžiama žaismingo požiūrio svarba tuo pat metu išliekant disciplinuotam bei gebėjimas panaudoti žaidimą tolimesniam vaiko mąstymui skatinti (Csikszentmihalyi, 2014). Vienas iš šių gebėjimų ugdymo kelių – paties mokytojo eksperimentavimas ir žaidimas su medžiagomis ir priemonėmis stebint profesionalių menininkų veiklą, atpažįstant jų naudojamas medžiagas, mąstymo būdą, lankantis parodose (Craft, 2007). Tai galėtų atverti naujus būdus ikimokyklinio ugdymo mokytojo, kaip kūrėjo, ugdymui.

Svarbu pažymėti, kad realizuojant profesinės veiklos tyrimą ir diskutuojant su mokytojais didelis dėmesys buvo skiriamas aplinkos komponavimo, estetiškumo, intencionalumo elementams, su kuriais kai kurie mokytojai susidūrė pirmą kartą. Fraser, Gestwicki (2002) išskiria aštuonis raktinius principus, svarbius kuriant įkvepiančią aplinką. Du pirmieji kalba apie aplinkos estetiškumą ir skaidrumą. Todėl mokytojui, transformuojančiam aplinką, svarbus estetiškas suvokimas ir pajautimas. Estetiškumo gija turėtų lydėti kiekvieną veiklą ir išryškėti įvairiose ugdymosi situacijose (kuriant daiktines provokacijas, serviruojant stalą, suaugusiojo ir vaiko bendravime, eksponuojant darbus ir pan.) per dermės, visumos ir tęstinumo pajautimą. Kyla klausimas, kaip turėtų būti rengiamas toks mokytojas, gebantis transformuoti aplinką, paversti ją trečiuoju ugdytoju? Kokios yra būtinos mokytojo kompetencijos?

Mokytojų užfiksuotos kontekstų kūrimo patirtys atskleidė proceso dokumentavimo stoką kaip vieną silpniausių ugdymosi konteksto kūrimo grandžių. Vaikų veiklos dokumentavimas (fotografuojant veiklą žingsnis po žingsnio, užrašant vaiko komentarus, pasakojimus ir kt., per piešinį fiksuojant individualias vaiko suvokimo ir patirčių trajektorijas) turėtų tapti viena svarbiausių proceso dalių. Roque, Tamashiro (2022) taip pat pažymi, kad vaiko veiklos vertinime dažniausiai dominuoja projektinės rubrikos, pristatomi bendrai pasiekti rezultatai ar rezultatų visuma. Visos šios vertinimo priemonės fokusuojasi į jau sukurtus artefaktus, kurie labiau atkreipia dėmesį į tai, kas padaryta, o ne į pačią mokymosi kelionę. Todėl tyrėjams, mokytojams ir kitiems suaugusiesiems yra sunku vertinti vaikų mokymosi patirtis bei suprasti, ar vaiko veikla yra mokymasis. Šioje srityje kyla probleminiai klausimai: Kaip aktualizuoti ir paskatinti vizualų proceso dokumentavimą? Kaip šiuolaikinės technologijos gali padėti mokytojams fiksuoti individualias vaiko suvokimo ir raiškos trajektorijas bei pačių mokytojų mokymo ir mokymosi patirtį? Kokios yra naudojamos šiuolaikinės priemonės ugdymo(si) procesui dokumentuoti, kad mokytojai mokytųsi per patyrimą, kuris ne tik išgyvenamas, bet ir apsvarstomas, analizuojamas, o įgytos patirties analizė suteiktų kryptį veiklos tobulinimui(si)? Sukurti kontekstai gali keistis, įgauti visai kitą kryptį, tad proceso keitimas, analizavimas ir refleksija yra būtina proceso dalis. Ne visi profesinės veiklos tyrimo metu sukurti kontekstai galėjo įtraukti vaikus, todėl nuosekliai stebint procesus galima atrasti geriausius ir įtraukiausius sprendimus.

Straipsnio turinys kartu atskleidžia ir probleminius aplinkos, kaip trečiojo ugdytojo, kūrimo aspektus ikimokyklinio ugdymo erdvėje. Jie susiję tiek su sistemingu į vaiką orientuoto ugdymo turinio formavimu, tiek su ikimokyklinio ugdymo mokytojų kompetencija kurti ugdymosi kontekstus, tiek su mokytojo, kaip kūrėjo, rengimu universitetinėse studijose. Dėmesys turėtų būti skiriamas ir asmeninei mokytojo pozicijai, susijusiai su asmeniniais, profesiniais tikslais.

## Išvados

Kontekstas – tai mokytojo sukurtos trumpalaikės, provokuojančios, konkrečiai veiklai skirtos aplinkos visuma, turinti konkrečią tematiką ir ugdomąją paskirtį. Kontekstų kūrimas yra mokytojo gerai apgalvotų situacijų, įtraukiančių vaikus į veiklą, pažadinančių jų tyrinėjimus, kūrybinius ieškojimus ir autentišką supratimą, procesas.

Remiantis literatūros analize galima teigti, kad įtraukiančiam ugdymosi kontekstui sukurti ir vystyti būtinos tam tikros sąlygos, atspindinčios medžiagiškumo ir dialogiškumo dimensijas. Konteksto kūrimas prasideda nuo fizinės aplinkos transformacijos, vystomas per vaiko ir suaugusiojo dialogą bei vaiko mokymąsi paremiančias veiklas: atpažinimo ir įvardijimo; klausymosi; provokuojamų klausimų kėlimo – ir baigiasi mokymosi ženklų

dokumentavimu. Viską jungiantys aspektai yra estetiškumas ir kintamumas. Šių sąlygų visuma sukuria prielaidas ugdymosi kontekstui.

Mokytojo, kaip ugdymosi kontekstų kūrėjo, veikla skirtinguose kūrybinio proceso etapuose įgauna vis kitokių pobūdį: nuo idėjų generatoriaus, įtraukiančios multisensorinės aplinkos projektuotojo pereinama prie dialogo, mąstymo ir kūrybos kartu su vaiku, refleksijos taikymo. Tokiame provokuojančiame ir dialogiškame kontekste tiek vaikas, tiek mokytojas tampa proceso kūrėjais.

Tyrimo metu išryškėjo šios įtraukiančių kontekstų kūrimo charakteristikos: estetiškumas ir skaidrumas, pasirinkimo galimybių kūrimas, multisensoriškumas, lauko ir vidaus dermė, kaita ir dinamiškumas. Kontekstų kūrimas yra labai kūrybingas, įtraukiantis procesas, teikiantis džiaugsmą mokytojui ir vaikams.

## Literatūra

- Asy'ari, S. M., & Yeni Rachmawati, Y. (2022). Discovering the properties of light through the ray of light learning in the Reggio Emilia approach in early childhood education. *Proceedings of the 6th International Conference of Early Childhood Education (ICECE-6 2021), Series Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 67–73. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220602.015>
- Bertrand, I. (1995). *Contemporary theories and practice in education*. Atwood Publishing.
- Biermeier, M. A. (2015). Inspired by Reggio Emilia: Emergent curriculum in relationship-driven learning environments. *January 2015YC Young Children*, 70(5), 72–79. <https://www.researchgate.net/journal/YC-Young-Children-1538-6619>.
- Blocker, L. P. (2020). *A comparative review of a Reggio Emilia inspired program for infants and toddlers. A thesis for the degree of Master of Science*. Tuscaloosa, Alabama.
- Brackenbury, T. (2012). A qualitative examination of connections between learner-centered teaching and past significant learning experiences. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(4), 12–28.
- Braun, V., Clarke, V., & Terry, G. (2014). Thematic analysis. In P. Rohleder & A. Lyons (Eds.) *Qualitative research in clinical and health psychology*. Palgrave MacMillan.
- Brown, M. F. (2020). *The third teacher: An analysis of aesthetic and intentionality of space in the classroom*. Senior Honors Projects, 2020-current. James Madison University. <https://commons.lib.jmu.edu/honors202029/32>.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). The systems model of creativity and its applications. In D. K. Simonton (Ed.), *The Wiley handbook of genius*, 533–545. Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118367377.ch25>
- Craft, A. (2007). Possibility thinking in the early years and primary classroom. In: A. G. Tan, Ai-Girl (Ed.), *Creativity: A handbook for teacher*, 231–250. World Scientific. [https://doi:10.1142/9789812770868\\_0013](https://doi:10.1142/9789812770868_0013)

- Curtis, D., Carter, M. (2000). *Art of awareness: How observation can transform your teaching* (3rd ed.). Red leaf Press.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Heath & Co.
- Dewey, J. (1959). *Art as Experience*. Capricorn.
- Hewett, V. M. (2001). Examining the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 2, 95–100.
- Josso, C. (1991). *Cheminer vers soi. L'Age d'Homme*.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (2011). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation*. (3rd ed.). Praeger.
- Juodaitytė, A. (2003). *Vaikystės fenomenas: socialinis-educacinis aspektas*. ŠU leidykla.
- Firlik, R. (1996). Can we adapt the philosophies and practices of Reggio Emilia, Italy, for use in American schools. *Early Educational Journal, Childhood*, 23, 217–220. <https://doi.org/10.1007/BF02353340>
- Fraser S., & Gestwicki, C. (2002). *Authentic childhood – exploring Reggio Emilia in the classroom*. Thomson Learning.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. Basic Books Inc.
- Geros mokyklos koncepcija. (2015). Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Geros mokyklos koncepcijos patvirtinimo. 2015 m. gruodžio 21 d. Nr. V-1308. Vilnius.
- Giordan, A. (1995). Les nouveaux modèles sur apprendre: pour dépasser le constructivisme [Nauji mokymosi modeliai: peržengiant konstruktyvizmą]. *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXV(25), 101–118. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104605\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104605_fre)
- Kaufman, S. (2014). Learning together. *Schools: Studies in Education*, 11(2), 263–305.
- Key principles of a quality framework (2014). *European Commission. Children's Perspectives in Theory and Practice*. Springer. Directorate-General for Education and Culture. [http://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/ecec/ecec-quality-framework\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/ecec/ecec-quality-framework_en.pdf)
- Krechevsky, M., Rivard, M., & Burton, F. R. (2009). Accountability in three realms: Making learning visible inside and outside the classroom. *Theory into Practice*, 49(1), 64–71.
- Lahaye, W. ir Pourtois, J.-P. (2002). Les fondements politiques de la recherche et de l'action en sciences de l'éducation [Politiniai edukologijos mokslų tyrimų ir veiklos pagrindai]. *Recherches, Pratiques et Savoirs en Education*, 47–57. DeBoeck.
- Manera, L. (2019). The aesthetic experience in the Reggio Emilia Approach. *Aesthetics and Intergenerational Thinking*, 24(3), 129–147. <http://journals.mimesisedizioni.it/index.php/studi-di-estetica/article/view/767>
- Miller, V. (2019). Creating the third teacher through participatory learning environment design: Reggio Emilia principles support student wellbeing. In H. Hughes, J. Franz, & J. Willis (Eds), *School spaces for student wellbeing and learning* (pp. 239–258). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-6092-3\\_13](https://doi.org/10.1007/978-981-13-6092-3_13)
- McGlenn Manfra, M. (2019). Action Research and Systematic, Intentional Change in Teaching Practice. *Review of Research in Education*, 43, 163–196. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821132>

- Monkevičienė, O. (2018). *Pažangi pedagoginė praktika ir pedagoginės inovacijos Lietuvos vaikų darželiuose*. ŠCA.
- Monkevičienė, O., Guodytė-Račienė, R., Jevsikova, T., Kleniauskas, L., Krivickaitė-Leišienė, E., Lapėnienė, A., Latvėnaitė-Kričienienė, S., Makarskaitė-Petkevičienė, R., Neverauskienė, L., Sičiūnienė, V., Stupurienė, V. (2021). *Žaismė ir atradimai*. Rekomendacijos ikimokyklinio ugdymo pedagogui. Nacionalinė švietimo agentūra. Vitae Litera.
- Morin, E. (1992). *Introduction à la pensée complexe* [Įvadas į visuminį mąstymą]. ESF éditeur.
- Neutzling, M., Pratt, E., & Parker, M. (2019). Perceptions of learning to teach in a constructivist environment. *The Physical Educator*, 76(3), 756–776. <https://doi.org/10.18666/TPE-2019-V76-I3-8757>.
- Soderberg, A-M. (2006). Narrative interviewing and narrative analysis in a study of a cross-border merger. *Management International Review*, 46(4), 391–396. <https://doi.org/10.1007/s11575-006-0098-2>
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, K. (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. Springer.
- Schwarz, T., & Luckenbill, J. (2012). Let's get messy!: Exploring sensory and art activities with infants and toddlers. *Young Children*, 67(4), 26–30.
- Rinaldi, C. (2004). The relationship between documentation and assessment. *Innovations in early childhood: The International Reggio Exchange*, 11, 1–4.
- Roque, R., & Tamashiro, M. A. (2022). Making learning visible in constructionist learning Contexts. *Proceedings of the ACM Conference on Interaction Design and Children*, 69–81. <https://doi.org/10.1145/3501712.3534093>
- Vossoughi, S., Jackson, A., Chen, S., Roldan, W., & Escudé, M. (2020). Embodied pathways and ethical trails: Studying learning in and through relational histories. *Journal of the Learning Sciences*, 29(2), 183–223. <https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1693380>
- Žydžiūnaitė, V. (2011). *Vaigiatojo darbo rengimo metodologija*. Klaipėdos valstybinė kolegija.
- Выготский, Л. С. (1991). *Педагогическая психология*. Педагогика.
- Выготский, Л. С. (1956). *Избранные психологические исследования. Мышление и речь*. Издательство Академии педагогических наук.



---

# Educational Contexts Creating by Pre-School Teachers: Environment as a Third Educator

Asta Lapėnienė<sup>1</sup>, Ligita Neverauskienė<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Vytautas Magnus University, Academy of Education, S. Daukanto g. 28, LT-44248 Kaunas, Lithuania, asta.lapeniene@vdu.lt

<sup>2</sup> Kindergarten Network „Taškis“, Aušros vartų g. 7A, LT-01304 Vilnius, Lithuania, ligita@taskius.lt

---

## Summary

In this article, creating educational contexts by transforming the learning environment into a third educator is explored. This article, based on the Reggio Emilia approach, reveals the ways in which spaces in the educational institution can be interpreted, prepared and created to encourage children to explore and express themselves. This study presents the concept of a modern educational space and focuses on these aspects: educational provocations and invitations; the use of materials and tools to create them; learning documentation and learning visibility; and the nature of the adult-child dialogue.

A qualitative research model was applied. Data was collected from literature studies and narrative interviews with pre-school teachers. The study included 12 participants and criteria-based selection was applied, with thematic analysis being used to analyse the data (Soderberg, 2006). The analysis highlighted the following topics: the change in the role of the teacher, the nature of the child's activities, and the process of creating contexts. The results indicated that the context helps to engage the child and establish an authentic “dialogue” between the child and the materials and tools used, which is then developed with the adult. Educational contexts help develop the creation of an educational environment and allow teachers to create unique learning situations in any scenario.

---

**Keywords:** *educational context, pre-school teacher, the Reggio Emilia approach, environment as a third educator.*

---

Gauta 2022 12 12 / Received 12 12 2022  
Priimta 2023 05 19 / Accepted 19 05 2023