

KAIP ATNAUJINTI, KURTI IR ĮGYVENDINTI MOKYKLOS IKIMOKYKLINIO UGDYMO PROGRAMĄ REMIANTIS GAIRĖMIS?

1 knygelė





**Bendrai finansuoja
Europos Sąjunga**

**Nacionalinė
švietimo
agentūra**

Rekomendacijos „Patirkime vaikystę“ dėl ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymo parengtos įgyvendinant Europos Sąjungos bendrai finansuojamą projektą „Ikimokyklinio ugdymo turinio kaita“ (Nr. 10-014-P-0001). Projektą įgyvendino Nacionalinė švietimo agentūra.

Ikimokyklinio ugdymo rekomendacijas „Patirkime vaikystę“ parengė autorių grupė: Ona Monkevičienė (grupės vadovė), Milda Brėdikytė, Alvyra Galkienė, Laimutė Jankauskienė, Tatjana Jevsikova, Laura Kamandulytė-Merfeldienė, Sonata Latvėnaitė-Kričienienė, Rita Makarskaitė-Petkevičienė, Edita Maščinskaitė, Emilija Sakadolskienė, Viktorija Sičiūnienė, Stasė Ustilaitė, Birutė Vitytė.

Kalbos redaktorė Nijolė Šorienė
Fotografės Laura Deliusinė ir Loreta Kondratė
Dizainerė Silva Jankauskaitė

Bibliografinė informacija pateikiama Lietuvos integralios bibliotekų informacinės sistemos (LIBIS) portale ibiblioteka.lt

ISBN

Ona Monkevičienė

Birutė Vitytė

KAIP ATNAUJINTI, KURTI IR ĮGYVENDINTI MOKYKLOS IKIMOKYKLINIO UGDYMO PROGRAMĄ REMIANTIS GAIRĖMIS?

ŠIOJE KNYGELĖJE APTARSIME:

1. Kodėl *Gairės*, o ne *Bendroji ikimokyklinio ugdymo programa*? / **5**

2. Kaip analizuoti ir suprasti *Gaires*? / **11**

3. Kas susitarta nacionaliniu lygmeniu, o kurie aspektai atviri mokyklos bendruomenės susitarimams? / **24**

4. Nuo ko pradėti atnaujinti ar kurti naują mokyklos programą vadovaujantis *Gairėmis*? / **27**

5. Kodėl svarbu susidėlioti mokyklos programos konceptualų modelį? / **29**

6. Kaip įgyvendinti mokyklos programą ir stebėti pokyčių raišką praktikoje? / **34**

Naudota literatūra / **39**

1.

KODĖL GAIRĖS, O NE BENDROJI IKIMOKYKLINIO UGDYMO PROGRAMA?

Ikimokyklinio ugdymo programos gairėse (toliau – Gairės) ir jų priede Ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymosi pasiekimų apraše (toliau – Pasiekimų aprašas), 2023 m. patvirtintuose Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro, pateikti nacionalinio lygmens susitarimai, kas yra kokybiškas mažų vaikų ugdymas ir kaip jo siekiame (<https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/76bb8f404b5911ee8185e4f3ad07094a/asr>). Gairėmis ir jų priedu vadovaujasi visos mokyklos (savivaldybių, nevalstybinės, valstybinės), kurios vykdo arba planuoja vykdyti ikimokyklinio ugdymo programą (toliau – programa). Vadovaujantis Gairėmis atnaujinamos ir įgyvendinamos mokyklų programos ir kuriamos naujai įsteigtų mokyklų ar grupių programos.

Šios rekomendacijos padės mokykloms geriau suprasti Gaires ir prasmingiau jas naudoti atnaujinant ir kuriant programas.

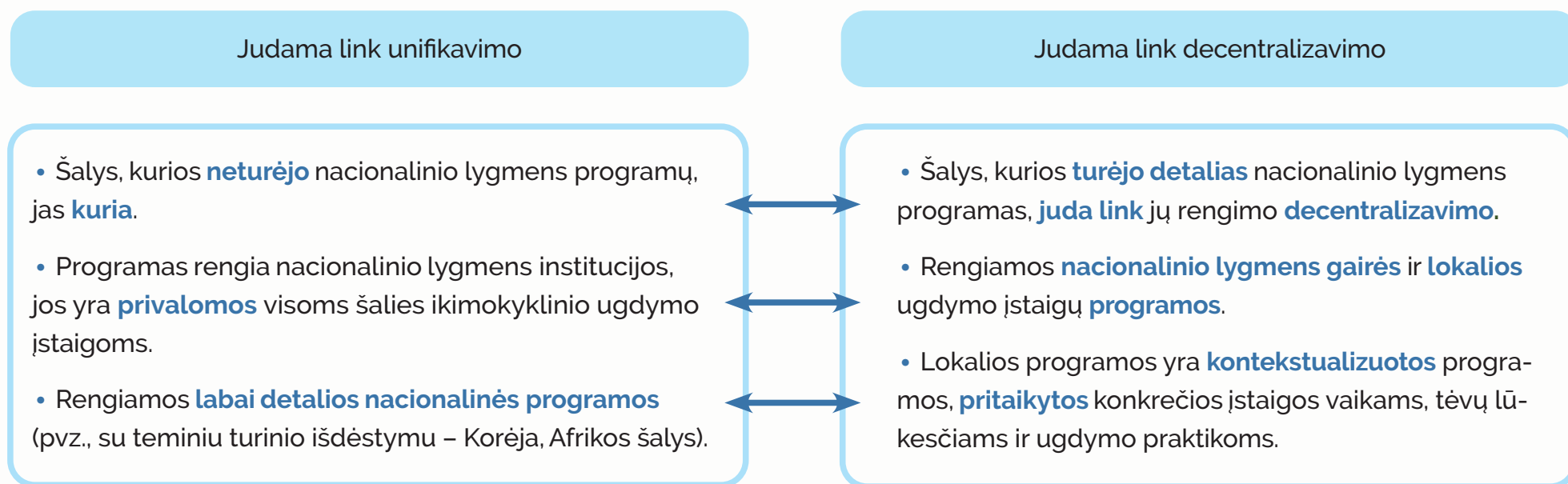


Apsisprendimą rengti *Gaires* lėmė ikimokyklinio ugdymo programų rengimo politikos pasaulinių tendencijų analizė ir šalyje susiklosčiusi mokyklų programų rengimo situacija.

Pasaulyje galime stebėti dvi priešingas tendencijas ikimokyklinio ugdymo programų rengimo politikoje (Sofou & Tsafos, 2010; Engdahl, 2004; Knaus, 2014; Pietarinen et al., 2017; Bradfield & Exley, 2020; Zama & Mashiya, 2022). Šalys, kuriose nebuvo nacionalinio lygmens susitarimų dėl ikimokyklinio ugdymo paslaugų teikimo kokybės, juda link ikimokyklinio ugdymo programų unifikavimo (žr. 1 pav.). Rengiamos nacionalinio lygmens programos. Siekiama, kad jos būtų labai

detalios ir jas įgyvendinančios įstaigos galėtų tiesiogiai, be didesnių modifikacijų programas įgyvendinti. Tuo tarpu šalys, kurios jau turėjo gana išsamias standartizuotas programas, juda link jų rengimo decentralizavimo – nacionaliniu lygmeniu rengiamos tik ikimokyklinio ugdymo gairės (žr. 1 pav.). Siekiama, kad ugdymo įstaigos, vadovaudamosi bendromis gairėmis, kurtų lokalias ugdymo įstaigų programas. Ugdymo įstaigose kuriamos programos pritaikomos jas lankančių vaikų ir jų tėvų poreikiams, priderinamos prie įstaigos ugdymo(si) aplinkos ir modelio, panaudojami vietos bendruomenės ištekliai ir parama vaikų ugdymo(si) kokybei užtikrinti.

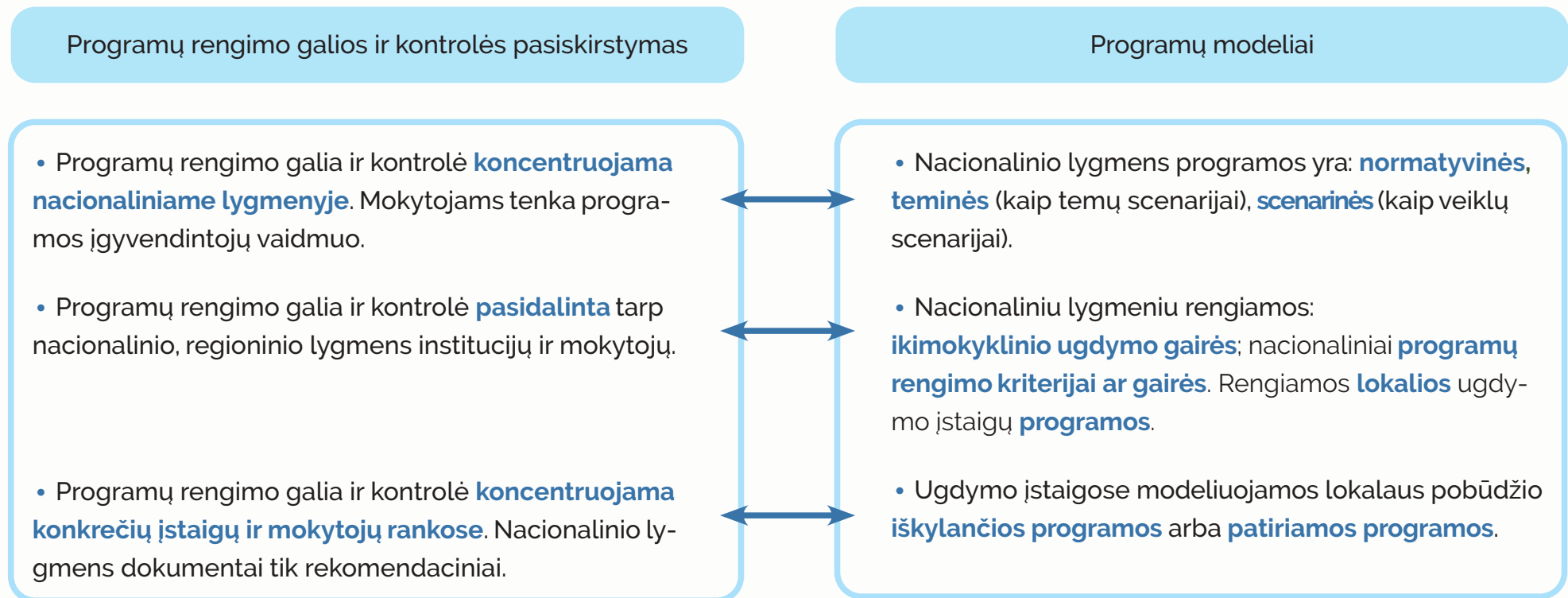
1 pav. Ikimokyklinio ugdymo programų rengimo politikos tendencijos pasaulyje



Decentralizuojant ikimokyklinio ugdymo programų rengimą, keičiasi ir pačių programų pobūdis, ir mokytojų vaidmuo jas rengiant (Edwards et al., 2012; Wood & Hedges, 2016; Ramjewan & Toukan, 2018; Nxumalo et al., 2018; Haslip & Gullo, 2018; Fleer, 2021; Zama & Mashiya, 2022; Jin et al., 2024; Nikolaidis et al., 2024).

2 paveiksle matome, kaip programų rengimo galios ir kontrolės pasiskirstymas tarp nacionalinio, regioninio lygmens institucijų ir ikimokyklinio ugdymo paslaugas teikiančių įstaigų sąlygoja pačių programų pobūdį.

2 pav. Programų rengimo galios bei kontrolės pasiskirstymas ir programų modeliai



Jei programų rengimo galia ir jų įgyvendinimo kontrolė koncentruojama nacionaliniame lygmenyje, mokytojai neturi galimybės daryti kokį nors poveikį ikimokyklinio ugdymo programoms, jose modeliuojamoms ikimokyklinio ugdymo kaitos vizijoms ir kryptims. Mokytojams lieka tik programų įgyvendintojų vaidmuo. Programų paskirtis šiuo atveju yra užtikrinti vienodą visų vaikų ugdymo kokybę, kuriant išsamią medžiagą mokytojams. Būtent todėl nacionalinio lygmens programos yra normatyvinės, labai išsamios. Jos gali būti teminės – programoje pateikiami išsamūs temų scenarijai vaikų ugdymui(si), gali būti scenariinės – programose pateikiama medžiaga su vaikams skirtų veiklų aprašymais. Šie programų modeliai nesukuria prielaidų skirtingoms vaikų ugdymosi galimybėms atsiskleisti, nepalieka erdvės mokytojų indėliui, yra pritaikyti ir patogūs išorinei ugdymo proceso kontrolei.

Jei siekiama, kad programų rengimo galia ir jų įgyvendinimo kokybės kontrolė būtų pasidalinta tarp nacionalinio, regioninio lygmens institucijų ir mokytojų, nacionalinio lygmens programos rengiamos kaip ikimokyklinio ugdymo gairės, kaip nacionaliniai programos rengimo kriterijai ar gairės. Gairėse ar kriterijuose nusakomi tik svarbiausi vaikų ugdymo(si) principai, vertybės, tikslai, pasiekimai, ugdymo(si) sritys ir procesas, pedagogika, vaikų pasiekimų stebėsenos aspektai. Remdamosi

gairėmis ar kriterijais, ugdymo įstaigos rengia lokalias programas. Šie programų modeliai yra patogūs suderinti nacionalines programų kaitos kryptis ir tikslus su jau egzistuojančiomis ir pasiteisinusiomis ugdymo įstaigų praktikomis, sudaro galimybę girdėti vaikų ir tėvų balsus, yra atviri mokyklų bendruomenių susitarimams dėl vaikų ugdymo.

Jei siekiama programų rengimo galią ir jų įgyvendinimo kokybės kontrolę koncentruoti konkrečių įstaigų ir mokytojų rankose, nacionaliniu lygmeniu rengiami tik rekomendacinio pobūdžio dokumentai. Tai sudaro prielaidas visiškam ikimokyklinio ugdymo decentralizavimui. Šiuo atveju ugdymo įstaigos kuria išskylančias programas (angl. *emergent curriculum*) arba patirtines programas (angl. *lived curriculum*). Šie programų modeliai – tai vaikų ir mokytojų, taip pat tėvų ir kitų ugdymo proceso dalyvių sąveikose per ugdymo patirtis išskylantis ugdymo turinys ir procesas, kurį mokytojai stebi, dokumentuoja ir pertvarko kaip prasmingą, atvirą, esmingą, tam tikru būdu susistemintą ugdymo įstaigos patirtį. Visiškai decentralizuojant ugdymą sunku pasiekti nacionalinius vaikų ugdymosi tikslus, įgyvendinti prioritetines nacionalines ikimokyklinio ugdymo kaitos kryptis, nes įvairuoja ugdymo įstaigų kokybė – vienos įstaigos gali išplėtoti pažangius, veiksmingus kokybiško vaikų ugdymo modelius, kitos – „užstrigti“ žemos kokybės praktikose.

Lietuvoje ikimokyklinio ugdymo programų rengimo decentravimo link pajudėta 2005 metais. Mokyklos jau turi patirties pačios rengti ikimokyklinio ugdymo programas. Todėl nebuvo tikslinga grįžti prie vienos bendrosios ikimokyklinio ugdymo programos, privalomos visoms mokykloms, rengimo. Buvo nutarta rengti *Ikimokyklinio ugdymo programos gaires*, kuriose būtų fiksuoti šalies švietimo politikų, ikimokyklinio ugdymo srities mokslininkų ir praktikų susitarimai dėl ikimokyklinio ugdymo kokybės. *Gairėse* yra nubrėžtos šalies ikimokyklinio ugdymo kaitos kryptys, gerinančios vaikų ugdymo kokybę.

Tai yra pagrindas atnaujinti šalies mokyklų programas, išsaugant jau turimų programų stiprybes ir unikalumą, kartu kokybiškai įgyvendinant naujus laikmečio iššūkius. Mokyklų bendruomenės, rengdamos ir įgyvendindamos mokyklų programas, turi galimybę aktyviai dalyvauti ikimokyklinio ugdymo kokybės gerinimo procese.

Toliau pateikiame šiandieninius ikimokyklinio ugdymo programų kaitos pasaulyje iššūkius, kuriuos atliepia *Gairės* (žr. 1 lentelę).

1 lentelė. *Ikimokyklinio ugdymo programų kaita pasaulyje, atliepiant ir sprendžiant ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymo iššūkius*

Kokie pokyčiai vyksta?	Kokios įtampos jaučiamos?	Ar tai atliepia <i>Gairės</i> ? Kurioje metodinių rekomendacijų knygelėje tai aptariama plačiau?
Vaikų žaidimo ir ugdymosi santykio bei vietos ikimokyklinio ugdymo programoje persvarstymas (Australija, Airija, Kinija ir kt.) (Fleer, 2021; Yang et al., 2022; O'Síoráin et al., 2023; Pramling Samuelsson & Björklund, 2023).	• Programų, paremiančių vaikų ugdymąsi žaidžiant, kūrimo iššūkiai. • Žaidimo pedagogikos sampratos skirtumai. • Mokytojų jaučiama žaidimo ir ugdymosi prieštara. • Neatitiktis tarp vaikų inicijuoto žaidimo ir mokytojų požiūrio į žaidimą. • Neatitiktis tarp požiūrio į žaidimą programose ir jo įgyvendinimo praktikoje.	TAIP 5 knygelė. Iš kokių perspektyvų žvelgti į žaidimą kuriant mokyklos programą?

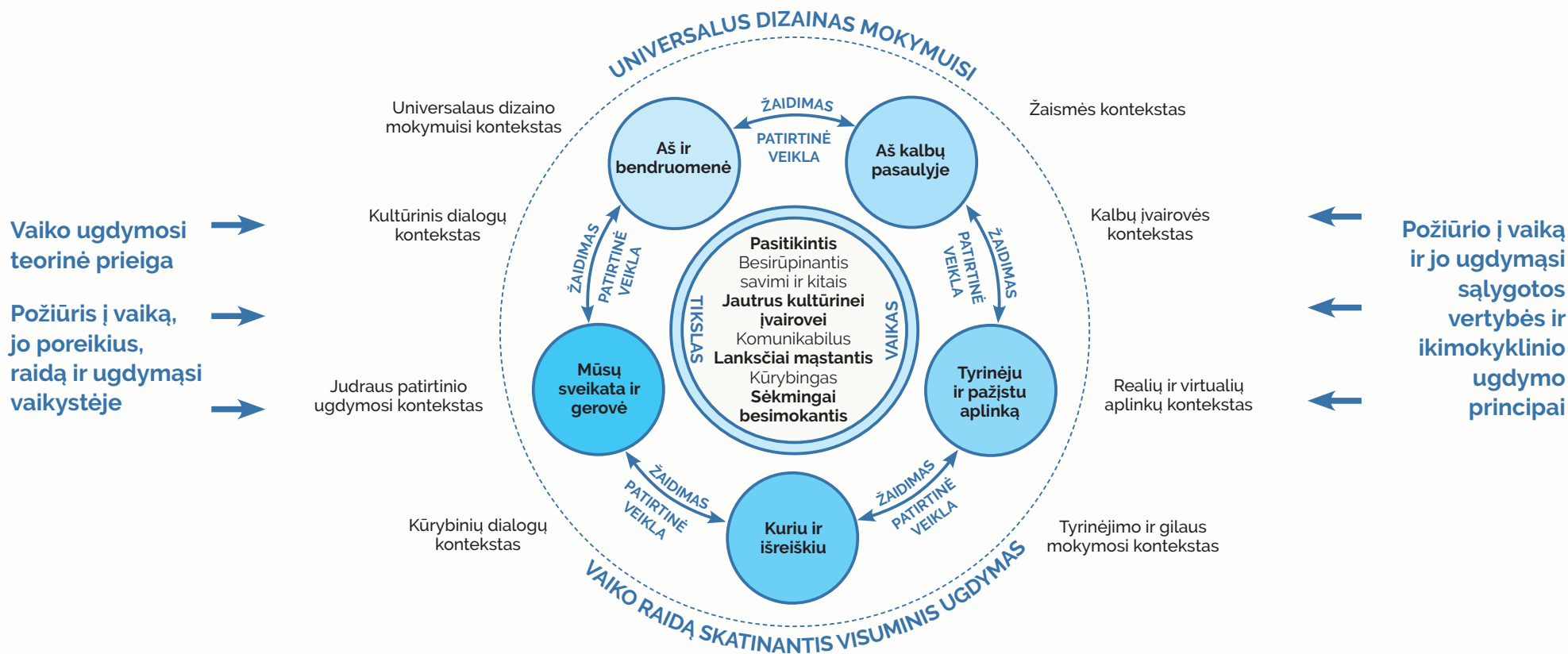
Kokie pokyčiai vyksta?	Kokios įtampos jaučiamos?	Ar tai atliepia <i>Gairės</i> ? Kurioje metodinių rekomendacijų knygelėje tai aptariama plačiau?
Programų modelių, kuriančių prielaidas vaiko gerovei ir įtraukčiai, grindžiamai universalaus dizaino mokymuisi prieiga, paieška (Karlsudd, 2021; Lowrey et al., 2019; Singh & Zhang, 2022; Maharaj, 2021).	• Programų, paremiančių įtraukties praktikų plėtojimą, grindžiamą universalaus dizaino mokymuisi prieiga, kūrimo iššūkiai. • Įtraukiojo ugdymo, grindžiamo universalaus dizaino mokymuisi prieiga, vientisumo užtikrinimo iššūkis.	TAIP 4 knygelė. Kaip organizuoti įtraukųjį ugdymą universalaus dizaino mokymuisi prieigoje?
Požiūrio į vaikystę ir programų, atliepančių kintančius kultūrinius kontekstus, kūrimo persvarstymas (Yang et al., 2022; Yang & Li, 2019; Nian & Liu, 2025).	• Požiūrį į vaiką ir jo ugdymąsi formuojančių globalių ir lokalių kultūrinių kontekstų nepakankamas supratimas ir atliepimas programose. • Pilietinio, daugiakalbio, daugiakultūrio ugdymo aspektų permąstymas. • Vaiko transkultūrinio, daugiasluoksnio identiteto ugdymosi prielaidų permąstymas.	TAIP 9 knygelė. Kas naujo ugdymo(si) srities „Aš ir bendruomenė“ turinyje? 10 knygelė. Kaip auginti vaiką kalbų pasaulyje?
Naujų ugdymo(si) sričių ar naujai interpretuojamų ugdymo(si) sričių įtraukimas į programas (Yang et al., 2020; Movahedazarhouli et al., 2023; Chen, 2025; Meilasari et al., 2023).	Skirtingai interpretuojamo informatinio mąstymo ir skaitmeninio sumanumo įtraukimas į programas. Darnios plėtros, STEAM kaip integralaus požiūrio į ugdymą(si) įtraukimas.	TAIP 7 knygelė. Kaip programoje pateikti ir įgyvendinti ugdymo(si) turinį?
Persvarstomas požiūris į ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimus: vaikų pasiekimų stebėseną vietoj vaiko vertinimo (Kim, 2024; Wats et al., 2018; Sollars, 2023).	Persvarstomas aspektas, ką vertiname: vaikus ar ugdymo kokybę. Persvarstomas tėvų lūkesčių ir realistinio požiūrio į vaikų pasiekimus neatitikimas. Persvarstomas požiūris į vaikų pasirengimą mokyklai.	TAIP 3 knygelė. Kaip plėtoti vaikų pasiekimų ir pažangos stebėseną mokykloje?
Žmonių populiacijos kaitos tendencijų poveikis ikimokyklinio ugdymo ir programų kaitai (Nian & Liu, 2025).	Neįvertintas gimstamumo mažėjimo, šeimos struktūros poveikis vaikų personalizavimui ir programų kaitai. Neįvertintas šeimų migracijos tarp miesto ir kaimo poveikis programų kaitai. Aktualizuojamas visuomenės amžėjimo poveikis ikimokykliniam ugdymui (senelių įtakos didėjimas).	TAIP 1 knygelė. Kaip atnaujinti, kurti ir įgyvendinti mokyklos ikimokyklinio ugdymo programą remiantis <i>Gairėmis</i>?

2.

KAIP ANALIZUOTI IR SUPRASTI GAIRIES?

Siekdami padėti geriau suprasti *Gairių* struktūrą ir esmines idėjas, 3 paveiksle pateikiame *Gairių* sandaros vizualią schemą. Analizuodami *Gaires* po ranka turėkime šią schemą. Ji padės suprasti *Gairių* idėjas kaip visumą, padės išvelgti kiekvieno atskiro jų komponento sąsajas su kitais.

3 pav. *Gairių* sandaros vizuali schema



Pristatant **požiūrį į vaiką ir jo ugdymąsi** *Gairėse* akcentuojama:

- vaiko raidos ir ugdymosi vienovė (*Gairės*, 12, 12.6);
- vaiko aktyvumas ugdantis (*Gairės*, 12.1–12.5; 14–14.3);
- vaiko poreikiai: žaidimo, saugumo, draugysčių, komunikavimo, pažinimo, kūrybinės saviraiškos (*Gairės*, 13–13.6);
- vaiko ugdymosi / mokymosi būdai: ugdymasis žaidžiant ir patirtinis mokymasis (*Gairės*, 15–15.3);
- vaiko ugdymo(si) vertybės: vaiko orumas, gerovė, lygiavertis dalyvavimas, atvirumas įvairovei ir kitos (*Gairės*, 16–16.8);
- ikimokyklinio ugdymo principai (*Gairės*, 3–3.11).

Gairėse pateikiamas šiuolaikinis požiūris, kad vaikai yra aktyvūs, gebantys natūraliai ugdytis, todėl svarbu sudaryti palankias sąlygas ugdymuisi žaidžiant ir patirtiniam mokymuisi, jautria sąveika paremti jų prigimtinių galių plėtojimasi. Vaikai yra nuolatiname augimo ir raidos procese, todėl svarbu juos pažinti ir priderinti ugdymosi aplinkas ir procesą prie nuolat kintančių, besiplėtojančių vaikų galių. Kiekvienas vaikas yra

unikalus savo raidos ypatumais, vaikai turi skirtingų poreikių ir patirčių. Ugdymosi procesas atlieps skirtingus poreikius, bus prieinamas kiekvienam vaikui, jei kursime vaiko orumą ir gerovę užtikrinančias, bebarjeres, pastoliavimu ir parama grindžiamas ugdymosi aplinkas, veiklas ir sąveikas.

Kai atnaujiname programą, mokyklos bendruomenėje turėtume pirmiausia aptarti požiūrį į vaiką ir jo ugdymąsi. Aptikę, kad mokyklos bendruomenės narių požiūris skiriasi nuo pateikto *Gairėse*, arba kad bendruomenėje vyrauja skirtingi požiūriai, turėtume diskutuoti, persvarstyti požiūrius. Diskusijos padeda juos suderinti. Nes požiūris į vaiką ir jo ugdymąsi yra kertinis veiksnys, kuris padeda arba trukdo pasiekti bendrus susitarimus atnaujinant programą ir ją prasmingai įgyvendinant.

Ugdymosi rezultatai. Ugdymosi rezultatus *Gairėse* nusako auginamos vaikų galios ir jų ugdymosi pasiekimai (pristatyti *Pasiekimų apraše*, *Ugdymosi pasiekimų sričių pasiekimų žingsniuose*).

Gairėse yra pateiktas nacionaliniu lygmeniu sutartas ir Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymu patvirtintas ikimokyklinio ugdymo tikslas, kuris nusako, kokias vaiko galias turėtų padėti auginti kokybiškas ugdymo turinys ir procesas.

Ikimokyklinio ugdymo tikslas – atsižvelgiant į vaikų prigimtines galias, patirtį, poreikius, šeimos ir bendruomenės susitarimus, kurti lanksčius edukacinius kontekstus, įgalinančius vaikus išsiugdyti pasitikėjimo, rūpinimosi savimi ir kitais, kultūrinio ir socialinio jautrumo, komunikavimo, lankstaus mąstymo, kūrybiškumo, mokėjimo mokyti pradmenis (*Gairės*, 17.1).

Gairių tikslu pabrėžiama, kad ugdydami vaikus atsižvelgiame į jų turimas galias, ankstesnę patirtį, įgytą šeimoje ir ugdymo įstaigoje, į jų poreikius, kad mums yra svarbūs šeimos ir mokyklos bendruomenės susitarimai dėl vaikų ugdymosi.

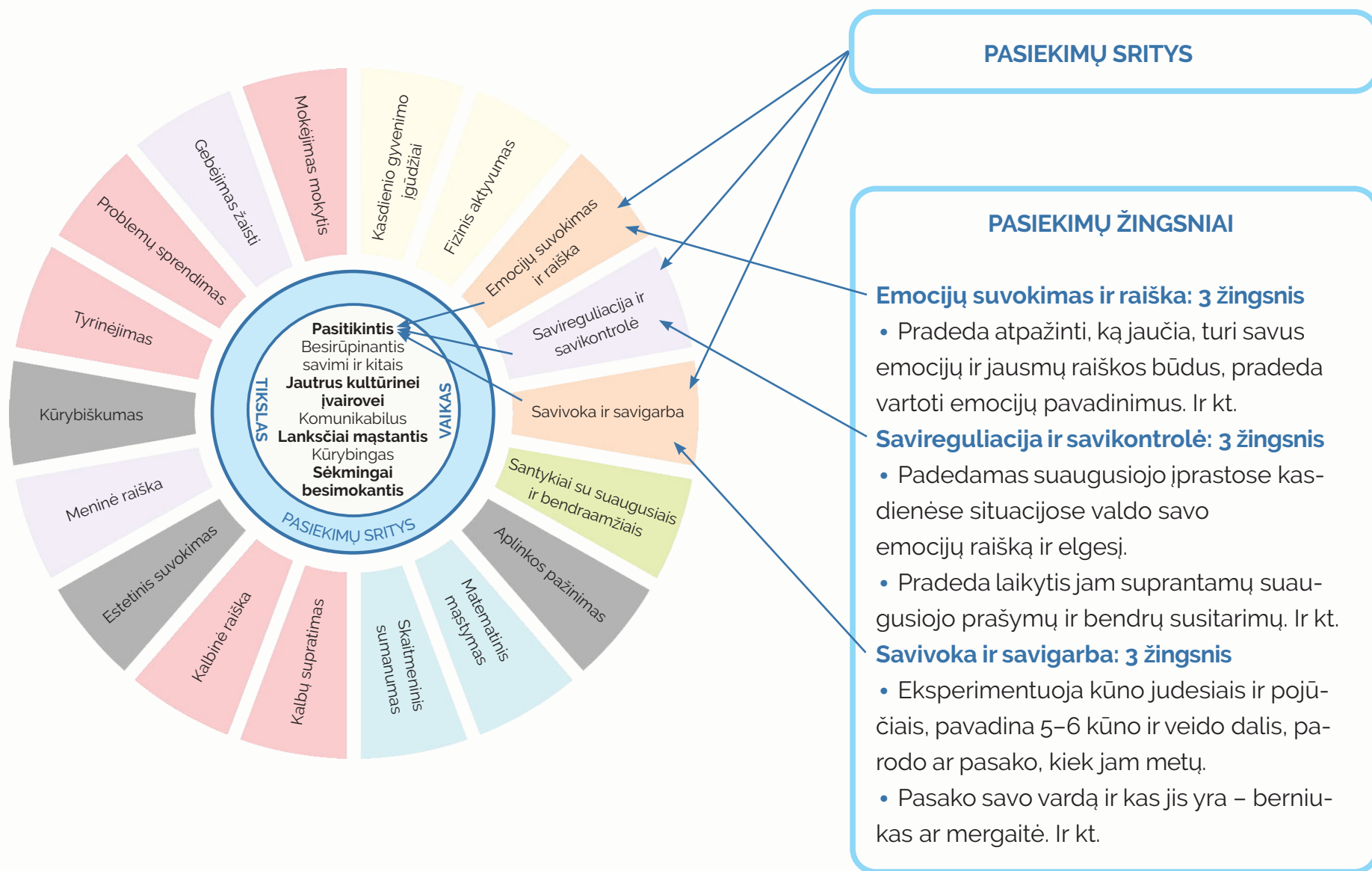
Visos kuriamos ugdymo(si) sąlygos (turinys, procesas, aplinkos, sąveikos su vaikais, paramos vaikams sistema) skirtos auginti vaikų galias, kurios išvardytos tikslu. Kokios vaikų galios auginamos, taip pat matome 3 ir 4 paveikslų centre: pasitikintis, besirūpinantis savimi ir kitais, jautrus socialinei ir kultūrinei įvairovei, komunikabilus, lanksčiai mąstantis, kūrybingas, sėkmingai besimokantis vaikas.

Vaikų galios – tai atpažintas ir išplėtotas vaikų potencialas, apimantis asmenines savybes ir gebėjimus, padedančius jiems sėkmingai augti, veikti, kurti ryšius ir mokytis. Vaikų galios yra besiformuojančių kompetencijų pagrindas.



Gairėse taip pat pateiktos vaikų pasiekimų sritys – jų yra 18 (Gairės, 18; Gairių priedas „Išimokyklinio amžiaus vaikų ugdymosi pasiekimų aprašas“). Vaikų pasiekimai – tai ugdantis įgytos patirtys, gebėjimai, žinojimas, nuostatos, kurie parodo jų asmeninę pažangą.

4 pav. Vaikų ugdymosi rezultatai Gairėse



Kaip matome 4 paveiksle, **tiksle numatytas plėtoti vaikų galias tikslina pasiekimų srityse pateikti vaikų gebėjimai**. Pasiekimų žingsniai parodo, kaip nuosekliai auginami vaikų gebėjimai, taip pat ir vaiko galios. Pvz., siekdami auginti vaiko galią „Pasitikintis“, didelį dėmesį skiriame pasiekimų sričių „Emocijų suvokimas ir raiška“, „Savireguliacija ir savikontrolė“, „Savivoka ir savigarba“ gebėjimams plėtoti. Nors prie šios vaikų galios plėtojimo prisideda ir kitų pasiekimų sričių gebėjimų auginimas, paminėtos trys sritys svarbiausios vaiko galios „Pasitikintis“ plėtočiai. Kuo pasižymi savimi pasitikintis įprastos raidos trimetis, nusako šių pasiekimų sričių 3 žingsnio gebėjimai: tai savo vardą žinantis, 5–6 savo kūno išorines dalis pavadinantis, savo emocijas pradedantis atpažinti, įvardyti, valdyti (kai padeda suaugusysis) ir kitais gebėjimais pasižymintis vaikas (žr. 4 pav., PASIEKIMŲ ŽINGSNIAI). Tuo tarpu savimi pasitikintis penkiametis susivokia esantis asmuo, kuris auga, jaučiasi esąs šeimos, grupės narys, žino savo tautybę; pasižymi gera savireguliacija kasdienėse ir didesnės įtampos situacijose; atpažįsta savo ir kitų jausmus, apie juos komunikuoja ir kt.

Taigi, kaip minėjome, vaikų ugdymosi rezultatus nusako plėtojamoms vaikų galios, kurios auginamos siekiant visų 18 pasiekimų sričių gebėjimų tobulėjimo. **Vaikų pasiekimų žingsniai** atskleidžia, ko turėtume pasiekti pirmais, antrais, trečiais, ketvirtais, penktais bei šeštais vaiko gyvenimo ir ugdymosi metais, t. y. **apibūdina galimą vaiko galių ūgtį**.



Atnaujindamos ar kurdamos naują mokyklos programą didesnio patogumo ir aiškumo dėlei mokyklų bendruomenės susitaria, kaip sugrupuos vaikų pasiekimų sritis, susiedamos jas su ugdomomis vaikų galiomis. Sujungdamos pasiekimų sritis į stambesnius blokus mokyklų bendruomenės taip pat atsižvelgia į savo mokyklos ypatumus, prioritetinę ugdymo kryptį.

Ikimokyklinio ugdymo(si) sritys. 2 paveiksle matome, kad vaikų ugdymo(si) turinys pateiktas penkiose ikidalykinėse integraliose ugdymo(si) srityse: „Mūsų sveikata ir gerovė“ (*Gairės*, 37–37.9.3.2); „Aš ir bendruomenė“ (*Gairės*, 38–38.9.3); „Aš kalbų pasaulyje“ (*Gairės*, 39–39.7.3); „Tyrinėju ir pažįstu aplinką“ (*Gairės*, 40–40.9.2.4); „Kuriu ir išreiškiu“ (*Gairės*, 41–41.9.3). Visų išvardintų ugdymo(si) sričių turinys skirtas veiksmingai auginti visus vaikų pasiekimus ir galias.

Atkreipkime dėmesį, kad ugdymo(si) srityse pateikiami ugdymo(si) turinio apmatai, kuriuos mokykla lanksčiai atsirenka, pritaiko, sukonkretina, papildo, atnaujindama ar kurdama mokyklos programą.

Ugdymo(si) turinio apmatai padeda suprasti, kokios galėtų būti ugdymo(si) turinio apimtys, pakankamos visiems vaikų pasiekimams ir galioms plėtoti.

Peržiūrėdami ugdymo(si) turinį, susikuriame supratimą, kaip turi atrodyti neakademiniis turinio formulavimas mokyklų programose, kokios iškyla mokyklai svarbios turinio naujovės, koks mokyklos mokytojų sukauptas, išbandytas, pasiteisinęs ugdymo(si) turinys nepraranda aktualumo.



Vaikų ugdymosi kontekstai. Vadovaujantis tuo, kad aplinka yra trečiasis vaikų ugdytojas, kad ji gali paskatinti vaikų aktyvumą, įsitraukimą, sukurti sąlygas vaikų idėjoms rasti, *Gairėse* yra pateikti rekomenduojami ugdymosi kontekstai (žr. 2 pav.). Tai nauja ugdymo(si) aplinkos modeliavimo kryptis, kuri sukuria prielaidas vaikų iniciatyvoms, savarankiškam mokymuisi, taip pat įgalina mokytojus naudoti atvirojo pobūdžio veiklas vaikų ugdymuisi, sudaro sąlygas kokybiškam turinio įgyvendinimui, kad sėkmingai būtų auginami vaikų pasiekimai ir plėtojamos jų galios.

Ugdymosi kontekstas – tai ne tik fizinė aplinka, bet ir saugus emocinis klimatas, jautrios ugdytojų sąveikos su vaikais, vaikų poreikius ir interesus atliepiantis ugdymo(si) turinys, vaikus į žaidimus, tyrinėjimą, kūrybą, idėjų generavimą ir išbandymą įtraukiantis lankstus procesas. Ugdymosi kontekstai susidaro ir keičiasi vaikų, ugdytojų ir bendruomenės tarpusavio sąveikose.

Rekomenduojama mokyklose kurti šiuos aštuonis ugdymo(si) kontekstus:

- universalus dizaino mokymuisi (*Gairės*, 32.1);
- žaismės (*Gairės*, 32.2);
- judraus patirtinio ugdymosi (*Gairės*, 32.3);
- kultūrinių dialogų (*Gairės*, 32.4);
- kalbų įvairovės (*Gairės*, 32.5);
- tyrinėjimo ir gilaus mokymosi (*Gairės*, 32.6);
- realių ir virtualių aplinkų (*Gairės*, 32.7),
- kūrybinių dialogų (*Gairės*, 32.8).

Tai tik rekomenduojami ugdymosi kontekstai. Atnaujindama ar kurdama programą mokykla gali susikurti ir kitus, programos vykdymui aktualius kontekstus.

Kuriami ilgalaikiai ugdymosi kontekstai – vaikus į veiklas ilgai įtraukianti fizinė aplinka su ilgą laiką nekintančia įranga (stebėjimo per langą erdvė, laipynės, „purvynėlis“, vabzdžių viešbučiai ar kt.) grupėse ir visoje mokyklos vidaus bei lauko erdvėje; pozityvus, jausmus, saugus, jautriomis sąveikomis grindžiamas mikroklimatas; smalsumo, nuostabos patirtys, žaismės, kūrybos, iššūkio, nuotykių atmosfera. Planuojant konkrečias ugdomąsias veiklas kuriami trumpalaikiai kontekstai arba jie spontaniškai iškyla vaikams veikiant edukacinėse erdvėse. Vaikus į veiklas įtraukia mokytojų modeliuojamos inspiracijos, iššūkio, tyrinėjimo, atradimų situacijos.



Ikimokyklinio ugdymo pagrindas. Siekti lankstaus, tačiau kokybiško ikimokyklinio ugdymo proceso mokykloms padeda *Gairėse* numatytas keturias esmines ugdymo organizavimo kryptis apimantis ikimokyklinio ugdymo(si) pagrindas (*Gairės*, 20). Jį sudaro visuminis ugdymas(is) (*Gairės*, 20.1), universalus dizainas mokymuisi (*Gairės*, 20.2–20.2.3), vaiko žaidimas ir kita patirtinė veikla (*Gairės*, 20.2.3). 3 paveiksle visuminį ugdymąsi, universalų dizainą mokymuisi, žaidimą ir kitą patirtinę veiklą matome kaip atskirų programos komponentų jungtis. Šias keturias ugdymo organizavimo kryptis aktualu atliepti tiek kuriant ugdymosi kontekstus, tiek ir numatant ugdymo turinio apmatų, pasirenkant ugdymo formas, strategijas ir būdus.

Visuminį ugdymąsi, universalų dizainą mokymuisi, žaidimą ir kitą patirtinę veiklą mes vadiname „keturiais banginiais“, kurie užtikrina ugdymo proceso kokybę (5 pav.).

Visuminis ugdymasis („pirmasis banginis“) yra harmoningą vaiko galių ir pasiekimų plėtotę užtikrinanti integralaus ikimokyklinio ugdymo kryptis. Nesvarbu, kokiomis savybėmis pasižymi mokyklos ikimokyklinio ugdymo praktikos, jos turi užtikrinti visuminį vaiko ugdymąsi. Tai gali būti arba bibliotekoje pusę dienos veikianti vaikų grupė kaimo vietovėje, arba darnios plėtros ar etnokultūrinės krypties idėjas plėtojanti mokykla, arba miško darželis, arba Montessori, Valdorfo, Reggio Emilia ugdymo sistemą įdiegusi mokykla. Visos skirtingai dirbančios mokyklos gali ir privalo užtikrinti visuminį vaikų ugdymąsi. Numatydamas auginti visų 18 ugdymosi pasiekimų

sričių pasiekimus, mokyklos užtikrina vaikų potencialių galių harmoningą plėtojamąsi. Siekdamas dermės tarp vaikų emocinio, socialinio, fizinio, pažinimo, kalbos, meninio ugdymosi, tarp atskirų ikimokyklinio ugdymo(si) sričių, plėtodamos integralų, į fenomenų tyrinėjimą orientuotą ugdymosi procesą, mokyklos padeda vaikams susikurti vientisą pasaulio vaizdą. Užtikrindamos darną ir dermę tarp vaikų ugdymosi ir ugdymo procesų, vaikų ugdymo(si) ir priežiūros vienovę, dermę ir tęstinumą tarp jų ugdymosi šeimoje ir ugdymo įstaigoje, mokyklos garantuoja nuoseklų, vientisą vaikų ugdymąsi.



5 pav. Privalomas ikimokyklinio ugdymo pagrindas

Miško darželis

Montessori ▼



Etnokultūrinė kryptis

Reggio Emilia ►

Universalus dizainas mokymuisi („antrasis banginis“) yra įtraukaus ugdymo organizavimo prieiga. Ši prieiga reiškia, kad kiekviena mokykla yra atvira visiems vaikams: ir kūdikiams ar vaikams iki 3 metų; ir kitakalbiams vaikams; ir vaikams iš socialiai jautrių šeimų aplinkos, ir tiems, kurie turi mažesnių ar didesnių specialiųjų ugdymosi poreikių. Kiekviena mokykla, nepaisant jos ugdymo modelio ypatumų, vadovaujasi įtraukiojo ugdymo vertybėmis. Sukuria sąlygas kiekvienam vaikui ugdytis bendrame procese, jame atliepdama kiekvieno vaiko skirtingus poreikius ir užtikrindama optimalią jo galių plėto-



tę. Kokybišką ugdymosi procesą modeliuoti padeda: vaikų interesus ir domėjimąsi atliepiantys, teigiamas emocijas žadinantys, sėkmę lemiantys įvairūs būdai vaikams įsitraukti į ugdomąją veiklą (pvz., įkvėpiantis iššūkis; įtraukianti inspiracija; galimybė rinktis priemones, medžiagas, veiklą; žaismė); skirtingi alternatyvūs būdai gauti, tyrinėti ir pertvarkyti informaciją, gilinantys vaikų supratimą (pvz., sukurta galimybė patirti skirtingais pojūčiais – matant, girdint, liečiant, veikiant; vaikų interesų atliepimas; pastoliavimas); sukurti kontekstai taikyti savarankiškai įgytą patirtį, ją reikšti skirtingais komunikavimo būdais, atspindint ar aptariant veiklos ar mokymosi rezultatą ir procesą (pvz., siūlomi skirtingi komunikavimo būdai: žodžiu, vaizdu, simboliniais ženklais, judesiu; įtraukiama alternatyvioji komunikacija). Labai svarbu vaikams siūlyti ne vieną būdą, o sukurti pasirinkimo galimybę ir skatinti vaikus rinktis jiems priimtinausius veikimo ir mokymosi būdus.

Vaikų žaidimas ir patirtinė veikla („trečiasis“ ir „ketvirtasis banginiai“) yra pagrindinės viena kitą papildančios ugdymosi veiklos, nesvarbu, kokioje aplinkoje ir kokios ugdymo(si) srities turinį įgyvendintume. Mokyklose, nepaisant jų turimos patirties ir ugdymo tradicijų, svarbi žaidimo kultūros plėtotė, savarankiškas žaidimas, kaip paties vaiko kuriama ir valdoma veikla, ir žaismė įsitraukus į patirtines veiklas. Patirtinės veiklos sukuria galimybę pačiam vaikui tiesiogiai (stebint, girdint, liečiant, skanaujant, uodžiant, judant, darant) patirti jį supantį pasaulį – objektus, reiškinius, jų savybes, ryšius, sąveikas su kitais žmonėmis ir pan.

Kaip jau minėjome, visuminis ugdymas, universalus dizainas mokymuisi, žaidimas ir kita patirtinė veikla šiandien yra esminės sutartos kokybiško ikimokyklinio ugdymo organizavimo kryptys. Jas turi užtikrinti kiekviena mokykla, nepriklausomai nuo vaikų grupių darbo trukmės, turimos ugdymo patirties, tradicijų, prioritetinių veiklos krypčių (pvz., STEAM, darnios plėtros, etnokultūrinio ugdymo ar kt.). Yra daugybė skirtingų ugdymo(si) proceso ir aplinkos organizavimo būdų (ugdymosi kontekstų kūrimas, Montessori priemonių ir kilimėlių naudojimas, miško aplinkos pritaikymas įvairioms ugdymo(si) sritims ir kt.), pasirenkant skirtingus ugdymo(si) turinio prioritetus. Todėl mokyklos gali išsaugoti savo ugdymo modelio unikalumą, savitumą, specifiką ir kartu užtikrinti vaikų ugdymosi kokybę, vadovaudamosi „keturiais banginiais“.

Vaikų ugdymosi pasiekimų ir pažangos stebėsena. *Gairėse* pateikti esminiai vaikų ugdymosi pasiekimų ir pažangos stebėsenos aspektai. Vaikų ugdymosi pasiekimų ir pažangos stebėsena padeda:

- geriau pažinti kiekvieną vaiką, atskleisti jo pasiekimus ir daromą pažangą, identifikuoti potencialias galias ir švietimo pagalbos poreikį, numatyti ugdymo(si) perspektyvą;
- kryptingai planuoti ir organizuoti vaikų ugdymo(si) procesą, skatinantį kiekvieno vaiko ugdymosi pažangą;

- nuosekliai vertinti visų mokytojų (ikimokyklinio, meninio, fizinio, lietuvių kalbos ugdymo tautinių mažumų grupėse), mokytojų padėjėjų ir švietimo pagalbos specialistų, dalyvaujančių vykdant programą, sąveikų su vaikais poveikį kiekvieno vaiko pažangai;
- derinti vaiko, tėvų (globėjų), mokytojų, švietimo pagalbos specialistų lūkesčius dėl vaiko tolesnio ugdymo(si) (*Gairės*, 42.1–42.1.5).



Vaikų **ugdymosi pasiekimų ir pažangos stebėsenos naujus akcentus** matome 6 paveiksle.

Paveiksle atskleidžiama, kad vaikų pasiekimų stebėjimas ir pažangos apmąstymas nėra savitiksliis. Vaiko pasiekimai ir pažanga apmąstomi, kad **įgalintume vaiką ugdytis ir daryti pažangą**. Siekiame pažinti potencialias vaiko galias (ką jis jau geba, kaip mokosi, kokios patirties turi) ir sudaryti sąlygas bei planuoti veiklas, skatinančias tolesnę šių galių plėtotę. Siekiame atrasti veiksmingus būdus dar neišplėtotiems vaiko gebėjimams ugdytis.

Jeigu lig šiol daugiau dėmesio kreipėme į vaikų ugdymosi rezultato stebėseną (fiksavome vaikų pasiekimus), tai *Gairės* mus įpareigoja **suderinti tiek vaiko pasiekimų, tiek jo mokymosi būdų stebėseną**. Tai reiškia, kad tiek pat dėmesio skiriame pažinti, kaip vaikas mokosi, ir kokie yra jo ugdymosi rezultatai. Suprasdami, kaip vaikas mokosi ir ko jis jau yra pasiekęs, galime sukurti kokybiškesnes edukacines aplinkas jo ugdymuisi.

6 pav. *Esminiai vaikų pasiekimų ir pažangos stebėsenos akcentai*



Gairės mus skatina atsisakyti paplitusių praktikų „vertinti vaiką“. Vaikas nėra pasiekęs tokio sąmoningumo ir savireguliacijos lygio, kad jis pats galėtų konstruoti ar keisti savo mokymosi aplinkas ir situacijas ir tikslingai siekti ugdymosi rezultatų. Tinkamą ugdymosi procesą turime sukurti mes, mokytojai ir švietimo pagalbos specialistai, ir stebėti, kokį poveikį jis daro vaikų ugdymuisi. Taigi, perkeliame svorio centrą nuo „vertinu vaiką“ link „reflektuoju ugdymo kokybę“. Tai reiškia atsakomybės už vaikų ugdymąsi prisiėmimą.

Dėl visų aptartų aspektų susitariame mokyklos bendruomenėje ir susitarimus įtvirtiname mokyklos programoje.

 **Plačiau: 3 knygelė.** Kaip plėtoti vaikų pasiekimų ir pažangos stebėseną mokykloje?

 **Plačiau: Metodinė vaizdo medžiaga**

„Kaip kurti ir atnaujinti ikimokyklinio ugdymo programą?“
2. Kaip siekti pažangos? Kaip auginti vaiko galias? Ugdymosi pasiekimų ir pažangos stebėjimo sistema programoje <https://www.youtube.com/watch?v=e8csujVzdVg>



3. KAS SUSITARTA NACIONALINIŲ LYGMENIU, O KURIE ASPEKTAI ATVIRI MOKYKLOS BENDRUOMENĖS SUSITARIMAMS?

Susipažinus su *Gairėmis*, mums kyla klausimas: kokie *Gairių* komponentai yra susitarti nacionaliniu lygmeniu, o kur atverta erdvė mokyklos susitarimams, jos savitumui išryškinti.

Toliau pateikiame glaustą sąvadą, kuris atsako į šį klausimą.

7 pav. Dėl ko susitarta nacionaliniu lygmeniu, o kur atverta galimybė mokyklos susitarimams?

<i>Gairėse</i> pateikti nacionalinio lygmens susitarimai		<i>Gairėse</i> pateikti apmatai mokyklos bendruomenės susitarimams
Požiūris į vaiką ir jo ugdymąsi. Turėtų būti išlaikomas mokyklų programose.	→	Mokykla susitaria dėl konkrečių teorinių prieigų pasirinkimo. Susitaria dėl požiūrio į vaiką įgyvendinimo konkrečiomis mokyklos sąlygomis. Mokykla išsiginčija ją lankančių vaikų poreikius.
Požiūrį į vaiką ir jo ugdymą(si) grindžiančios vertybės. Susitartos nacionaliniu lygmeniu.	→	Mokykla susitaria, kaip šiomis vertybėmis bus vadovaujamasi mokyklos ugdymo praktikoje ir kaip jos bus pristatytos programoje. Gali įtraukti papildomas susitartas vertybes, jeigu jos neprieštaruja pateiktoms <i>Gairėse</i> .
Ikmokyklinio ugdymo principai. Susitarti nacionaliniu lygmeniu.	→	Mokykla susitaria, kaip šie principai bus įgyvendinami mokyklos ugdymo praktikoje, kaip jie bus pristatyti programoje. Gali įtraukti papildomų susitartų principų, jeigu jie neprieštaruja pateiktiems <i>Gairėse</i> .

Ikimokyklinio ugdymo tikslas. Susitartas nacionaliniu lygmeniu.	→	
Ikimokyklinio ugdymo uždaviniai. Rekomenduojama susitarti mokykloje.	→	Mokykla susitaria dėl ikimokyklinio ugdymo uždavinių, atsižvelgdama į savo mokyklos sąlygas ir ugdymo praktikas.
Vaikų ugdymosi pasiekimų sritys ir pasiekimų žingsniai. Susitarti nacionaliniu lygmeniu.	→	Mokykla susitaria dėl būdo, kaip pasiekimų sritys ir žingsniai bus pateikti programoje. Susitaria, kaip sujungs, grupuos pasiekimų sritis į stambesnius vienetų. Susitaria dėl prioritetinių pasiekimų sričių, atsižvelgdama į mokyklos modelio savitumą.
Ugdymosi procesas. Ikimokyklinio ugdymo(si) pagrindas (visuminis ugdymas(is), universalus dizainas mokymuisi, vaiko žaidimas ir kita patirtinė veikla) susitartas nacionaliniu lygmeniu.	→	Mokykla susitaria dėl konkretaus ugdymo(si) proceso organizavimo, atsižvelgdama į mokyklos sąlygas ir ugdymo praktikas. Siekiama, kad konkretūs susitarimai dėl ugdymo proceso organizavimo užtikrintų vaikų visuminį ugdymąsi, būtų grindžiami universalaus dizaino mokymuisi prieiga, žaidimu ir patirtiniu vaikų ugdymusi. Priimami susitarimai dėl vaiko ir mokytojo bei vaikų tarpusavio sąveikų, taikomų pedagoginių strategijų, vaikų ugdymo(si) būdų, formų, paramos vaikams būdų ir kt.
Ugdymo(si) sritys, jų turinys. Pateikti rekomenduojami ugdymo(si) turinio apmatai.	→	Mokyklos bendruomenė susitaria (lanksčiai atsirenka, pritaiko, papildo) dėl konkretaus ugdymo(si) turinio, remdamasi turima patirtimi ir naujų aspektų <i>Gairėse</i> įžvalga. Susitaria dėl patogaus ir visiems suprantamo turinio pateikimo būdo programoje.
Ugdymosi kontekstai. Pateikti rekomenduojami vaikų ugdymo(si) kontekstai.	→	Mokykla susitaria dėl konkrečių ugdymosi kontekstų kūrimo ir keitimo, numatydama galimybę į šį procesą įsitraukti vaikams ir tėvams.
Vaikų ugdymosi pasiekimų ir pažangos stebėseną. Pateikti rekomenduojami stebėsenos aspektai.	→	Mokykla susitaria dėl konkrečios vaikų pasiekimų ir pažangos stebėsenos sistemos: kokiais tikslais, būdais, koku dažnumu vykdys vaikų ugdymosi pasiekimų stebėjimą ir dokumentavimą, vaikų pažangos refleksiją, tėvų informavimą ir kt.

Gairės yra bendras dokumentas, aptariantis svarbiausius ikimokyklinio ugdymo programos aspektus ir nusakantis ikimokyklinio ugdymo kaitos kryptis. Jose negali būti pateikti konkrečios įstaigos ugdymo modelį ir realijas atliepiantys aspektai, nes *Gairės* turi tikti daugeliui skirtingų mokyklų. Mokyklos turi permąstyti, kaip *Gairėse* pateiktos ikimokyklinio ugdymo kaitos kryptys skatina pertvarkyti konkrečias mokyklos vaikų ugdymo praktikas, priimti susitarimus dėl šios kaitos ir apibūdinti tai programoje.



4.

NUO KO PRADĖTI ATNAUJINTI AR KURTI NAUJĄ MOKYKLOS PROGRAMĄ VADOVAUJANTIS *GAIRĖMIS?*

Remdamiesi ikimokyklinio ugdymo programas atnaujinusių mokyklų patirtimi, išskyrėme 5 svarbiausius pirmuosius programos atnaujinimo, vadovaujantis *Gairėmis*, žingsnius.

1. Visos bendruomenės – mokytojų, jų padėjėjų, švietimo pagalbos specialistų, tėvų – informavimas apie *Gaires* ir ketinimą atnaujinti mokyklos programą. Su *Gairėmis* siūloma susipažinti įvairiais būdais – nusiunčiama nuoroda į skaitmeninę *Gairių*

versiją, spausdintas dokumentas padedamas mokytojams ir tėvams prieinamoje vietoje, sukuriamos tėvų ir mokytojų interaktyvios grupės ir pan.

2. Saugios, pozityvios, darbingos atmosferos sukūrimas mokykloje. Neskubame, kad nekiltų papildomų įtampų dėl laiko stokos ir virškrūvio. Nusiteikiame diskusijoms, kuriose galimi ikimokyklinio ugdymo proceso pokyčiai taptų vienodai aiškūs ir suprantami kiekvienam bendruomenės nariui.



3. Išsami *Gairių* ir savo programos analizė. Vadovai, mokytojai, jų padėjėjai, švietimo pagalbos specialistai išsamiai susipažįsta su *Gairėmis*. Veiksmingiausia yra lyginti *Gaires* ir mokyklos programą. Lyginimui galime naudoti 2 lentelę.

2 lentelė. *Gairių ir mokyklos programos palyginimas*

<i>Gairių</i> skyrius (lyginamas su jo turinį atitinkančiu skyriumi mokyklos programoje)	Kas nauja <i>Gairėse</i> , lyginant su mokyklos programa?	Kokios <i>Gairių</i> idėjos itin aktualios mokyklai ir gali padėti siekti geresnės vaikų ugdymosi kokybės?	Kas ne iki galo aišku, lyginant <i>Gaires</i> su mokyklos programa?
I skyrius. Bendrosios nuostatos			
II skyrius. Vaiko raida ir ugdymasis			
Ir kt.			

4. Komandinis programos atnaujinimo žingsnių planavimas. Mokyklos programos atnaujinimo komanda apmąsto konkrečius darbus, kuriuos reikės atlikti atnaujinant programą. Numato asmenis, kurie tuos darbus atliks. Numato, kaip bus išgirsta vaikų ir tėvų nuomonė.

5. Pirmųjų bendrų diskusijų centre – požiūrio į vaiką ir auginamas jo galias apmąstymas. Pasirenkame diskusijų kryptį – nepamiršti, kad mokyklos programa atnaujinama, siekiant sukurti vaikui palankias ir kokybiškas ugdymosi sąlygas. Nuolat apie tai mąstydami, nenukrypsime į šalį ir rasime tinkamus sprendimus.

 Plačiau: Metodinė vaizdo medžiaga

„Kaip kurti ir atnaujinti ikimokyklinio ugdymo programą?“ 1. Nuo ko pradėti? Pirmieji programos rengimo žingsniai. <https://www.youtube.com/watch?v=Wepkr5zzOGs>

5. KODĖL SVARBU SUSIDĖLIOTI MOKYKLOS PROGRAMOS KONCEPTUALŲ MODELĮ?

Parengti mokyklos ikimokyklinio ugdymo programą – tai reiškia susikurti ir vizualizuoti visa apimančią ikimokyklinio ugdymo viziją mokykloje. Tai reiškia apmąstyti vaikų ugdymo(si) procesą iš įvairių perspektyvų.

Atnaujinti programą – tai reiškia išsaugoti mokyklos ikimokyklinio ugdymo stiprybes ir kryptingai, nuosekliai vystyti kokybiško ugdymo praktikas.

Be to, yra labai svarbu visai mokyklos bendruomenei susitarti dėl ikimokyklinio ugdymo vizijos ar jos kaitos, kurią inicijuoja *Gairės*.

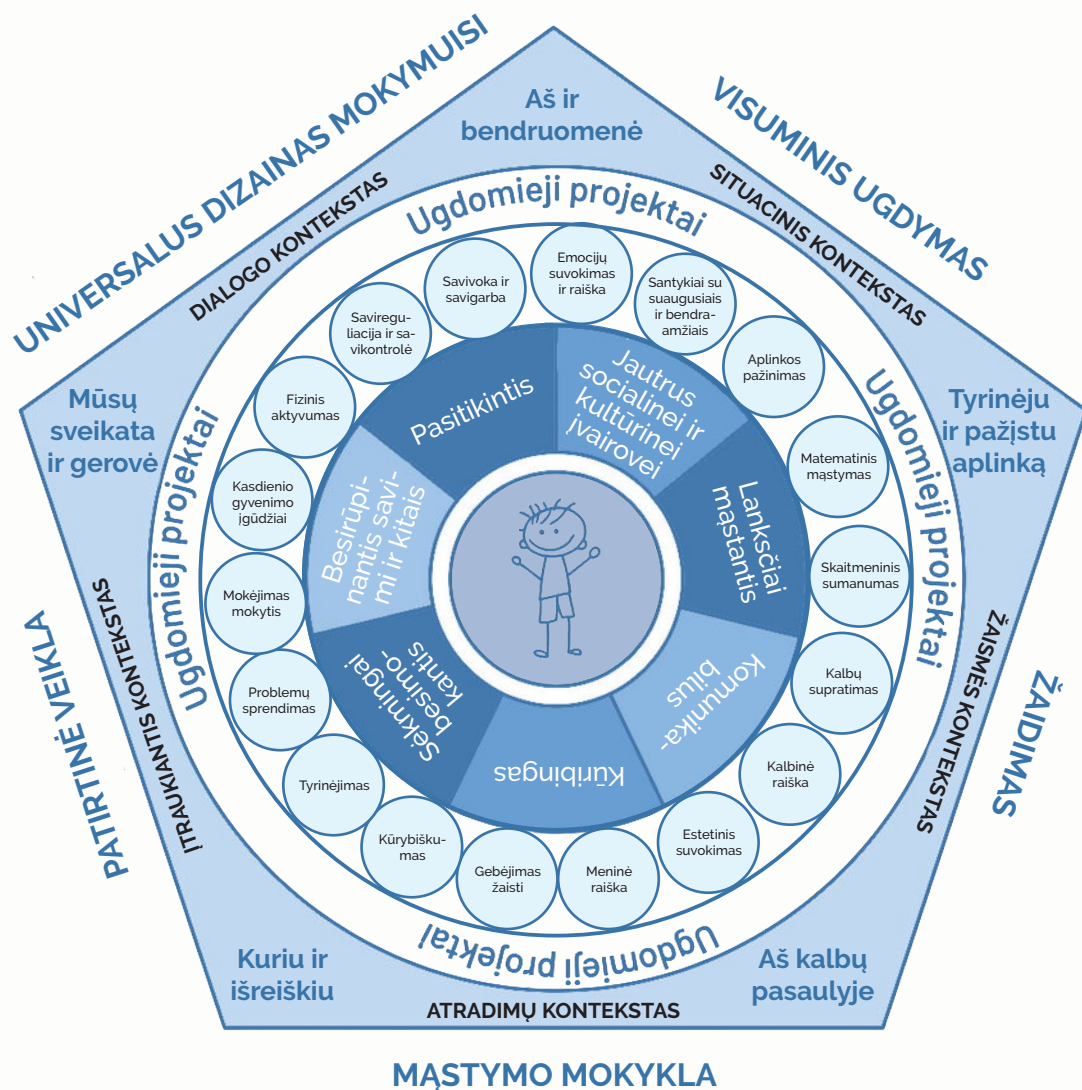
Susidėti mokyklos ikimokyklinio ugdymo viziją padeda konceptualaus ikimokyklinio ugdymo programos modelio (toliau – programos modelis) parengimas ir apsvarstymas. Programos modelis – tai vizuali mokyklos programos sandara, atskleidžianti esminius ikimokyklinio ugdymo(si) komponentus ir jų tarpusavio ryšius.

Kodėl naudinga parengti programos modelį:

- programos modelio kūrimo procesas paskatina įstaigos bendruomenę diskutuoti ir susitarti dėl svarbiausių ikimokyklinio ugdymo klausimų;
- programos modelis yra patogus diskusijoms koordinuoti;
- vaizdus programos modelis gerai atskleidžia jos visumą, ryšius tarp atskirų dalių, privalomus komponentus ir įstaigos unikalumą;
- apmąstomas programos modelis padeda susieti įstaigos vaikų ugdymo praktikas su jų aprašymu programoje;
- apmąstytas programos modelis tampa pagrindu kurti detalesnį programos tekstą;
- mokyklos programoje pateiktas jos modelis padeda geriau suprasti programos sandarą, palengvina programos skaitymą ir įgyvendinimą;
- programa tampa aiškesnė įstaigos bendruomenei ir tėvams, paskatina tėvus aktyviau įsitraukti į vaikų ugdymą.

Toliau pateikiame keletą mokyklų programų modelių pavyzdžių su trumpais jų komentarais. 8 paveiksle matome Kėdainių lopšelio-darželio „Puriena“ programoje pateiktą konceptualų vaikų ugdymo modelį.

8 pav. Konceptualus Kėdainių lopšelio-darželio „Puriena“ ugdymo modelis



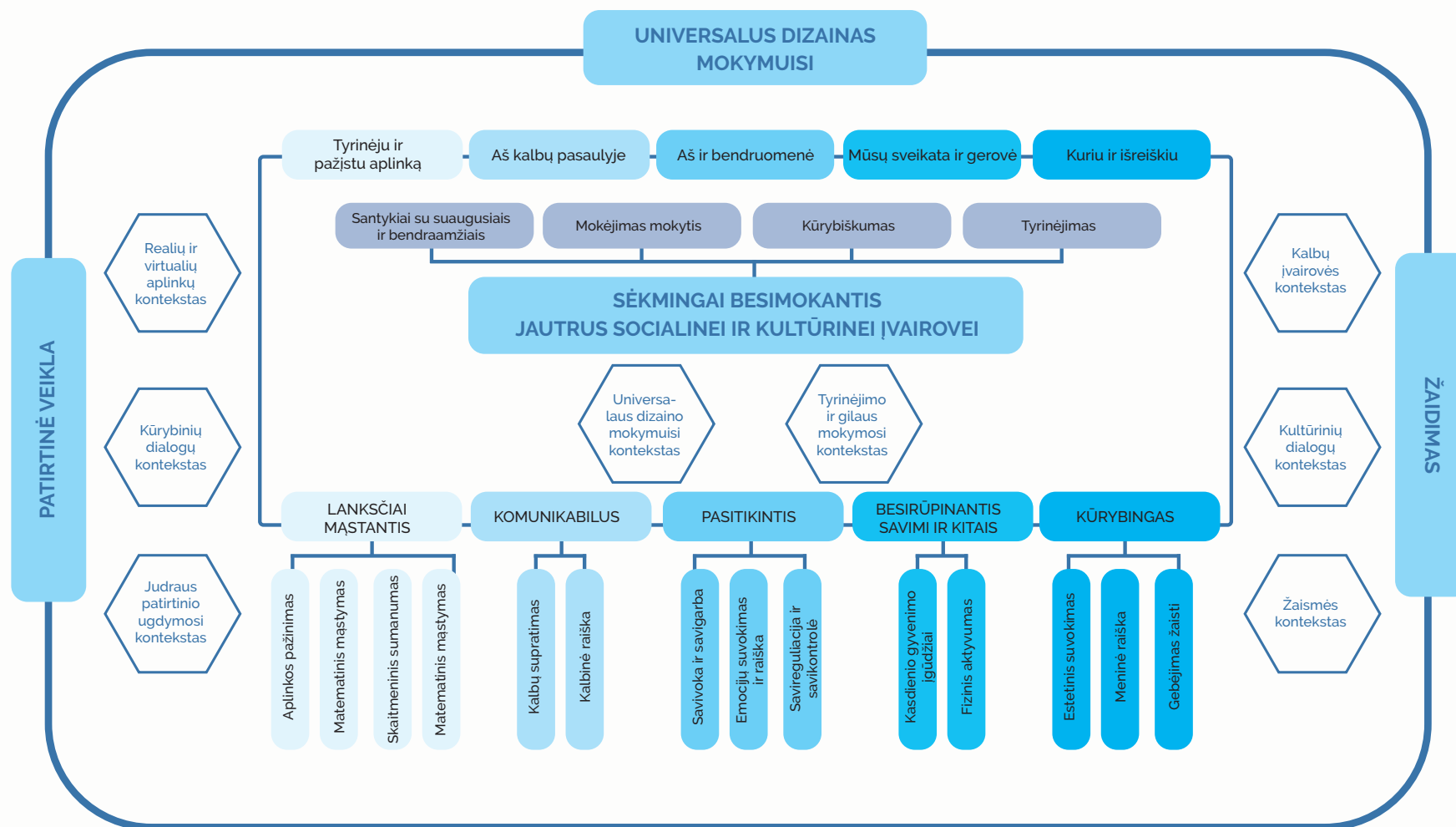
Modelyje yra darniai susieti ugdymosi rezultatai (auginamos vaiko galios ir pasiekimų sritys) su ugdymosi procesu (turinio sritimis, ugdymosi kontekstais ir projektine veikla grindžiamu ugdymo organizavimu). Privalomi ugdymo(si) proceso komponentai („keturi banginiai“) – visuminis ugdymas, universalus dizainas mokymuisi, patirtinė veikla, žaidimas – pateikti kaip jungiantys į vieną visumą visus atskirus elementus.

Pažvelgę į šį programos modelį matome ne tik vadovavimąsi *Gairėmis*, bet ir mokyklos unikalumą – mokykloje vaikų ugdymasis grindžiamas projektų metodu. Penktasis mokyklos „banginis“ yra „Mąstymo mokyklos“ metodikos įgyvendinimas. Tai sukuria prielaidas siekti gilesnio vaikų ugdymosi.

Programos modelis labai vizualus, jame viskas dera, mokyklos vaikų ugdymo(si) samprata aiški ir be detalaus teksto skaitymo.

9 paveiksle pateikiamas Vilniaus Santariškių lopšelio-darželio konceptualus ugdymo modelis. Šiame programos modelyje matome kruopščiai apmąstytus ir detaliai pateiktus ryšius tarp auginamų vaiko galių, ugdymosi pasiekimų sričių, ugdymo(si) turinio sričių ir ugdymosi kontekstų. Tai sukuria visuminį ugdymo(si) proceso vaizdą.

9 pav. Vilniaus Santariškių lopšelio-darželio konceptualus ugdymo modelis



Modelyje taip pat matome mokyklos savitumą – mokykloje prioritetinga kryptis – ugdyti sėkmingai besimokantį (mokantį mokytis, tyrinėti, veikti kūrybiškai) ir jautrų socialinei ir kultūrinei įvairovei vaiką. Būtent todėl prioritetingi kontekstai yra tyrinėjimo ir gilaus mokymosi ir universalus dizainas mokymuisi. Privalomi ugdymo(si) proceso komponentai („keturi banginiai“) ir šiame projekte pateikti kaip susiejantys, jungiantys, apimantys visą procesą.

VISUMINIS UGDYMAS(IS)



10 paveiksle parodytas Jonavos vaikų lopšelio-darželio „Saulutė“ konceptualus ugdymo modelis. Šiame modelyje matome mažiau detalizuotas jungtis tarp auginamų vaiko galių, ugdymosi pasiekimų sričių ir ugdymo(si) turinio sričių. Detalesnės šių sričių jungtys pateiktos atskirame paveiksle. Toks sprendimas yra tikslingas, kai mums per daug sudėtinga visus būtinus ugdymo(si) komponentus pateikti viename paveiksle.

◀ 10 pav. Jonavos vaikų lopšelio-darželio „Saulutė“ konceptualus ugdymo modelis

Nagrinėjant šį modelį akivaizdu, kad, rengiant programą, aktualu apmąstyti visus turimus „debesėlius“ – vykdomas valstybinės kalbos ugdymo, socialinių įgūdžių ugdymo ar kitas programas, projektus, pasirinktą ugdymo kryptį ir pan. Mokyklos programa turėtų padėti integruoti visas šias iniciatyvas į vientisą, gerai suderintą ugdymo viziją.

Kaip matome, Jonavos lopšelyje-darželyje „Saulutė“ plėtojamos sveikos gyvensenos ir STEAM ugdymo kryptys, vykdoma emocinio ugdymo programa „Kimochis“, plėtojama naratyvinio žaidimo kryptis. Visos šios iniciatyvos bendruomenės susitarimu yra įtrauktos į mokyklos ikimokyklinio ugdymo programą.

Čia paminėjome tik keletą svarbių aspektų, kuriuos apmąstyti padeda konceptualus programos modelis. Daugiau pavyzdžių su mokyklos vadovų komentarais galite rasti filmuotoje medžiagoje.

▶ **Plačiau: Metodinė vaizdo medžiaga**

„Kaip kurti ir atnaujinti ikimokyklinio ugdymo programą?“ 1. Nuo ko pradėti? Pirmieji programos rengimo žingsniai. <https://www.youtube.com/watch?v=Weprk5zzOGs>



6. KAIP ĮGYVENDINTI MOKYKLOS PROGRAMĄ IR STEBĖTI POKYČIŲ RAIŠKĄ PRAKTIKOJE?

Siekime, kad mokyklos programa būtų ne tik dokumentas, bet ir taptų gyva vaikų ugdymo praktika. Ji turėtų tapti kiekvieno mokyklos bendruomenės nario, ypač kiekvieno mokytojo, stalo knyga.

Mokyklos programą iš naujo analizuokime apmąstydami, ko mokykloje sieksime artimiausiu metu, pvz., sudarydami strateginius planus. Prie jos sugrįžkime apmąstydami ugdomosios veiklos įsivertinimo rezultatus ir pasitikrinkime, ar pavyko numatyta kryptimi patobulinti vaikų ugdymą(si). Programos paskirtis – padėti mokyklai kryptingai augti, gerinant vaikų ikimokyklinio ugdymo(si) kokybę.

Mokyklos programos įgyvendinimas vyksta bendradarbiaujant mokytojams, jų padėjėjams, švietimo pagalbos specialistams ir vadovams. Taip pat į programos įgyvendinimą turėtume įtraukti vaikus ir tėvus (globėjus).

Pirmiausia visi turime aptarti, ką naujo numatėme programoje. Nauja yra tai, ko neturėjome savo mokyklos kasdienėse ugdymo praktikose, arba tai, kas stiprina sritis, kurios mokykloje buvo įgyvendinamos nepakankamai kokybiškai.





Kitas labai svarbus žingsnis yra apmąstyti, kaip nauji dalykai įsilies į kasdienes vaikų ugdymo praktikas. Galime apsvarstyti, kaip nauji mokyklos programos aspektai atsispindės vaikų ugdomosios veiklos planavimo ir įgyvendinimo srityse. Nes visa, kas yra nauja, darome dėl vaikų ir kokybiško jų ugdymo.

Be to, galime skirti dėmesį ir atskiriems naujiems aspektams. Kiekvienai konkrečiai mokyklai gali būti aktualūs vis kiti aspektai, pvz., kaip į mokyklos, taikančios Montessori pedagoginę sistemą, praktiką įtraukti žaidimą; kaip siekti „Skaitmeninio sumanumo“ srities pasiekimų Valdorfo mokykloje; kaip pasiekti „Kalbinės raiškos“ srities optimalaus lygio pasiekimų tautinių mažumų mokykloje.

Kai numatome, kuriai sričiai skirsime dėmesį, būtinai apsitarkime, kas faktiškai rodys pokyčius. Kartu galima apmąstyti, kokių išteklių, metodinės pagalbos ar veiklų koordinavimo reikės. Labai paveikūs yra tolesni bendruomenės narių susitikimai, kuriuose dalinamasi praktiniais sprendimais. Tai, kas pavyko vieniems mokytojams, perduodama kitiems, o kartu kryptingai tobulėja visų mokytojų veikla. Susitikimuose aptariami ne tik sėkmės atvejai, bet ir iššūkiai. Kartu ieškoma sprendimų.

2 lentelėje pateiktas pavyzdys, kaip galima siekti įgyvendinti mokyklos programą ir stebėti bei reflektuoti pokyčius praktikoje.

2 lentelė. Pavyzdys, kaip galime siekti įgyvendinti mokyklos programą, stebėti ir reflektuoti pokyčių raidą praktikoje

Kam bus skiriamas dėmesys	Kas rodys pokyčius praktikoje	Kaip tai apmąstysime bendruomenėje
Apmąstymas, kas naujo numatyta mokyklos programoje, ką per artimiausius metus turėtume diegti ar stiprinti praktikoje.	Kiekvienas mokytojas, mokytojo padėjėjas ir švietimo pagalbos specialistas žinos, kas šį pusmetį yra mokyklos dėmesio centre.	Bendruomenės narių diskusija. Suformuluoti ir viešai paskelbti prioritetinių pokyčių punktai.
Kaip nauji programos aspektai atspindės vaikų ugdomosios veiklos planavime ir įgyvendinime?	Vaikų ugdomosios veiklos planas bus grindžiamas universalus dizaino mokymuisi prieiga, bus atviras vaikų iniciatyvoms, žaidimui, ugdymo turinio naujovėms, kontekstų idėjai.	Mokytojai, jų padėjėjai, švietimo pagalbos specialistai ir mokyklos vadovai apsvarsto ugdomosios veiklos planavimą, parengia jo formą. Kelis kartus susitinka aptarti planavimo pranašumų ir iššūkių. Jei reikia, keičia planavimo formos punktus, kol veiklos planavimo forma atliepia naujus programos aspektus ir tampa suprantama bei priimtina visiems mokytojams.
Kaip sieksime vaikų aktyvumo, savarankiškumo ugdantis, mažindami tiesioginį vadovavimą vaikų veikloms?	Pozityvius pokyčius rodys vaikų iniciatyvos, jų generuojamos idėjos, augantys gebėjimai patiemis atlikti veiklą. Pakitęs mokytojo vaidmuo – mokytojas yra pagalbininkas, tarpininkas ir kt.	Mokytojai kas mėnesį dalinasi praktiniais atradimais – kaip kuriami kontekstai, kokie pasirinkti būdai, koks vaikų iniciatyvų atliepimas jiems padeda skatinti vaikų aktyvumą, įsitraukimą.
Kaip sieksime, kad vaikų inicijuojamas žaidimas taptų kiekvienos dienos ugdymosi dalimi?	Bet kuriuo dienos metu (išskyrus dienos rutinos momentus ir kai kurias visos grupės veiklas, pvz., ryto ratas, išvyka) matysime dalį grupės vaikų, žaidžiančių pačių sumanytus žaidimus. Matysime žaidimų įvairovę.	Mokytojai kas mėnesį dalinasi idėjomis, kokie sprendimai (nuolat atnaujinama žaidimų erdvė, veiklos, skatinančios žaidimo pasaulių kūrimą, naratyvinis žaidimas ir kt.) sukuria prielaidas vaikams žaisti kasdien. Dalinamasi stebėjimo rezultatais.

Kam bus skiriamas dėmesys	Kas rodys pokyčius praktikoje	Kaip tai apmąstysime bendruomenėje
Kaip sieksime universalios dizaino mokymuisi principais grindžiamo vaikų ugdymosi?	Matysime, kad skirtingų poreikių turintys vaikai ugdosi bendrame procese su kitais, o ne atskirai ar specialisto kabinete. Ugdymosi aplinka pagal galimybes bebarjerė. Vaikams teikiamas pastoliavimas padeda pasiekti pagal jų galimybes optimalius pasiekimus.	Mokytojai, jų padėjėjai ir specialistai kas mėnesį reflektuoja vaikų ugdymosi proceso planavimą ir įgyvendinimą, apsvairstydami sėkmingus sprendimus ir įsipareigodami jais grįsti tolesnį ugdymąsi. Apmąsto vis dar iškylančius barjerus ir kartu ieško sprendimų, kaip būtų galima jų išvengti. Apmąsto vaikų pažangą.
Kaip vaikų ugdymo(si) kontekstai mokykloje taps trečiuoju ugdytoju?	Ugdymosi procesas rodys, kad sukurtos vaikus į veiklas įtraukiančios aplinkos su įvairiomis galimybėmis veikti. Vaikai įsitraukia į veiklas, turi savų idėjų ir sumanymų be papildomo mokytojo instruktavimo.	Mokytojai kas mėnesį arba kas kelis mėnesius dalinasi idėjomis, kaip parinktos ir sudėliotos priemonės įtraukia vaikus į veiklas; kaip priemonės padaro veiklą prieinamą skirtingų poreikių vaikams; kaip priemonės atlieka pastoliavimo vaidmenį.
Kaip matematika gali auginti vaikų mąstymo gebėjimus ir tuo pat metu būti „gyva ir estetiška“?	Vaikai domisi ir džiaugsmingai įsitraukia į matematines veiklas.	Mokytojai kas kelis mėnesius dalinasi idėjomis, kaip pavyko pakeisti požiūrį į matematinį ugdymą. Kokios veiklos ir mokytojo tarpininkavimo būdai padeda ugdymui tapti nuosekliam ir sistemiskam.

Ir kt.

Programa kaip mokytojo stalo knyga turėtų tapti tiesiogine darbo priemone. Programa ir ugdymo praktika turėtų judėti ta pačia kokybiško vaikų ugdymo kryptimi.

Mokytojas pasižymi tas programos vietas, kurios aktualios jo darbui su tam tikro amžiaus vaikais. Tuo tikslu jis gali naudoti popierinės ar elektroninės programos kopiją. Joje jis pasižymi (pabraukia, paspalvina), kurių vaiko galių, kurių pasiekimų ugdymui(si) jau skyrė dėmesio, o kurių – dar ne. Jis taip pat pažymi, kokį turinį jau buvo atsirinkęs ir panaudojęs vaikų veikloms, o kokiam turiniui dar reikėtų skirti dėmesio. Mokytojas gali į programos tekstą įtraukti aktualių pastabų, pvz., pasižymėti, kuo būtų naudinga papildyti programą, arba ką reikėtų iš jos išbraukti.

Jis gali žymėti, kokias ugdymo organizavimo formas ir ugdymo būdus naudojo. Jei pastebi, kad programoje yra tokių formų ar būdų, kurių jis nenaudoja, gali pasidomėti, kaip juos taiko kiti mokytojai, ir tobulinti savo kompetencijas.

Praėjus metams, mokytojai, jų padėjėjai, švietimo pagalbos specialistai ir vadovai gali įsivertinti, ar pavyko pasiekti programoje numatytus ugdymo praktikos pokyčius. Numatyti, kam reikia skirti daugiau dėmesio.

Jie gali drauge apmąstyti sukaupią informaciją, kad ateityje galėtų daryti pakeitimus programoje. Programa ir praktinė ugdymo veikla juda ta pačia kokybiško vaikų ugdymo kryptimi.



NAUDOTA LITERATŪRA

- Bradfield, K. Z., & Exley, B. (2020). Teachers' accounts of their curriculum use: external contextual influences during times of curriculum reform. *The Curriculum Journal*, 31(4), 757–774. <http://dx.doi.org/10.1002/curj.56>
- Chen, J. J. (2025). From Turing's conception of machine intelligence to the evolution of AI in early childhood education: conceptual, empirical, and practical insights. *AI, Brain and Child*, 1(1), 1–10. <https://doi.org/10.1007/s44436-025-00002-6>
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2012). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Prager Press.
- Engdahl, I. (2004). Implementing a national curriculum in Swedish preschools. *International Journal of Early Childhood Education*, 10(2), 53–78.
- Fleer, M. (2021). Re-imagining play spaces in early childhood education: Supporting girls' motive orientation to STEM in times of COVID-19. *Journal of Early Childhood Research*, 19(1), 3–20. <http://dx.doi.org/10.1177/1476718X20969848>
- Haslip, M. J., & Gullo, F. G. (2018). The Changing Landscape of Early Childhood Education: Implications for Policy and Practice. *Early Childhood Education Journal*, 46, 249–264. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-017-0865-7>
- Jin, X., Kim, E., & Kim, K. (2024). Transforming Early Childhood Education: the Nuri Curriculum Reform in South Korea. *Journal of the Knowledge Economy*, 15, 12337–12360. <https://doi.org/10.1007/s13132-023-01586-1>
- Karlsudd, P. (2021). Promoting Diversity and Belonging: Preschool Staff's Perspective on Inclusive Factors in the Swedish Preschool. *Education Sciences*, 11(3), 104,1–22 <https://doi.org/10.3390/educsci11030104>
- Kim, J. (2024). The relationships between teachers' evaluation of children's academic readiness and children's later outcomes. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 18(1), 6, 1–20. <https://doi.org/10.1186/s40723-024-00131-0>
- Knaus, M. (2014). 'Time for being': why the Australian early years learning framework opens up new possibilities. *Journal of Early Childhood Research*, 13(3), 221–235. <https://doi.org/10.1177/1476718x14538601>

- Lowrey, K., Classen, A., & Sylvest, A. (2019). Exploring ways to support preservice teachers' use of UDL in planning and instruction. *Journal of Educational Research & Practice*, 9(1), 261–281. https://aquila.usm.edu/fac_pubs/16695
- Maharaj, A. (2021). Unmasking the Phenomenon of Inclusion: Parents' Perspectives on Early Childhood Curriculum. *International Education Studies*, 14(3), 46–50.
- Meilasari, D., Sukiman, S., Ukhtiani, M. R., Fajzrina, L. N. W., Febyarum, L., Sari, D. M., & Insiyah, M. F. (2023). An Analysis of Early Childhood Education Curriculum Development in Singapore and Finland. *Al-Athfaal: Jurnal Ilmiah Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(2), 165–176.
- Movahedazarhouligh, S., Kermani, H., & Aldemir, J. (2023). STEM Integrated Curriculums in Early Childhood Education: An Exploration of Teachers' Pedagogical Beliefs and Practices. *International Journal of Modern Education Studies*, 7(1), 106–127. <https://doi.org/10.51383/ijonmes.2022.266>
- Nian, Y., & Liu, J. (2025). Research on the new development of early childhood education under the perspective of population change. *IJETR*, 1(3), 1–6. <https://doi.org/10.70767/ijetr.v1i3.377>
- Nikolaidis, A. C., Fitz, J. A., & Warnick, B. R. (2024). How much is too much? Refining normative evaluations of prescriptive curriculum. *Theory and Research in Education*, 22(2), 189–216. <https://doi.org/10.1177/14778785241249745>
- Nxumalo, F., Vintimilla, C. D., & Nelson, N. (2018). Pedagogical gatherings in early childhood education: Mapping interferences in emergent curriculum. *Curriculum Inquiry*, 48(4), 433–453. <https://doi-org.ezproxy.vdu.lt:2443/10.1080/03626784.2018.1522930>
- O'Sioráin, C. A., Kernan, M., & McArdle, F. (2023). Disrupting the Aistear hour: working towards a play-based curriculum in early childhood classrooms in Irish primary schools. *International Journal of Early Years Education*, 32(2), 288–302. <https://doi.org/10.1080/09669760.2023.2271503>
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Soini, T. (2019). Shared sense-making in curriculum reform: Orchestrating the local curriculum work. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), 491–505. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1402367>
- Pramling Samuelsson, I., & Björklund, C. 2023. The Relation of Play and Learning Empirically Studied and Conceptualised. *International Journal of Early Years Education* 31(2): 309–323. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2079075>
- Ramjewan, N. T., & Toukan, V. (2018). Multiple resonances of curriculum as lived. *Curriculum Inquiry*, 48(4), 407–414. <https://www.jstor.org/stable/48538466>

- Singh, P., & Zhang, K. (2022). Inclusive education in new zealand: voices from early childhood teachers. *Support for Learning*, 37(4), 538–552. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12428>
- Sofou, E., & Tsafos, V. (2010). Preschool Teachers' Understandings of the National Preschool Curriculum in Greece. *Early Childhood Education Journal*, 37(2), 411–420. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0368-2>
- Sollars, V. (2023). Children's achievements in ECEC: parents' expectations. *International Journal in Early Years Education*, 31(3), 627–644. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1961080>
- Wats, T. W., Duncan, G. J., & Quan, H. (2018). Revisiting the marshmallow test: A conceptual replication investigating links between early delay of gratification and later outcomes. *Psychological science*, 29(7), 1159–1177. <https://doi.org/10.1177/0956797618761661>
- Wood, E., & Hedges, H. (2016). Curriculum in early childhood education: critical questions about content, coherence, and control. *The Curriculum Journal*, 27(3), 387–405. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129981>
- Yang, W., & Li, H. (2019). Changing culture, changing curriculum: A case study of early childhood curriculum innovations in two Chinese kindergartens. *The Curriculum Journal*, 30(3), 279–297. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1568269>
- Yang, W., Tesar, M., & Li, H. (2022). Childhood, curriculum, and culture in diverse contexts. *ECNU Review of Education*, 5(2), 209–218. <https://doi.org/10.1177/20965311221092039>
- Yang, W., Xu, P., Liu, H., & Li, H. (2020). Neoliberalism and sociocultural specificities: a discourse analysis of early childhood curriculum policies in Australia, China, New Zealand, and Singapore. *Early Child Development and Care*, 192(2), 1–10. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2020.1754210>
- Zama, C. Z., & Mashiya, N. (2022). Early childhood care and education teachers' experiences of integrating the activities of the national curriculum framework into themes. *South African Journal of Childhood Education*, 12(1), 1–10. <https://doi.org/10.4102/sajce.v12i1.1089>

PADĖKA

Dėkojame vaikams, jų tėveliams, ikimokyklinio ugdymo įstaigų komandoms, pasidalinusiems savo gyvenimo vaikų darželyje patirtimi, kuri yra panaudota leidinio iliustracijoms:

Vilniaus lopšelio-darželio „Gintarėlis“ komandai: direktorei Laimai Bartaškienei, direktoriaus pavaduotojams ugdymui Agnei Draučikaitei, Simonui Pastarnokui, mokytojai Rasai Čepienei

Kauno menų darželio „Etiudas“ komandai: direktorei Solveigai Žagarinskienei, direktorės pavaduotojai ugdymui Virginijai Bielskienei, meno mokytojoms Gabijai Blochinai, Linai Statkevičienei, Dovilei Talačkaitei, Jurgitai Urnižienei

Vilniaus lopšelio-darželio „Saulėtekis“ komandai: direktorei Margaritai Dzedulionienei, direktorės pavaduotojai ugdymui Jelenai Vildžiūnienei, mokytojoms Ernestai Lapeiko, Anai Paulauskienei, logopedei Daivai Kauklytei

Vilniaus lopšelio-darželio „Viltė“ komandai: direktorei Birutei Autukevičienei, direktorės pavaduotojai ugdymui Marijai Ladišienei, mokytojoms Emilijai Butkutei, Deimantei Januškevičienei, Ivonai Mackevič, Elenai Pilipčikienei, Ingai Tamkevičienei, Ilonai Zenkovičienei

Jonavos lopšelio-darželio „Saulutė“ komandai: direktorei Jelenai Galvydytei, pavaduotojai ugdymui Natalijai Žuravliovienei, mokytojoms Rasai Čižauskienei, Editai Rinkevičienei, Dianai Švobienei, specialiajai pedagogei Živilei Andrulienei, psichologei Jurgitai Dirsienei