

## IKIMOKYKLINĖS UGDYMO ĮSTAIGOS LAUKO UGDOMOSIOS APLINKOS TOBULINIMO MODELIAVIMAS TĖVŲ REFLEKSYVIOJO VAIKŲ PATIRČIŲ SUVOKIMO KONCEPCIJŲ KONTEKSTE

Ramunė Burškaitienė, Rytis Vilkonis

Šiaulių universitetas

### Anotacija

Besikeičiančioje visuomenėje artimoji aplinka, šiuo atveju – Lietuvos ikimokyklinės ugdymo įstaigos lauko ugdomoji aplinka, rekonstruojama, siekiant patenkinti tam tikros kultūros visuomenės narių, šiuo atveju – vaikų, specifinius poreikius. Tyrimu siekta išsiaiškinti ikimokyklinės ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos tobulinimo galimybes į vaiką orientuotoje paradigmoje, atskleidžiant tėvų, kaip ikimokyklinio amžiaus vaikų atstovų, refleksyviąsias vaikų patirčių suvokimo koncepcijas.

PAGRINDINIAI ŽODŽIAI: lauko ugdomoji aplinka, vaikų kultūra, ikimokyklinis ugdymas.

### Abstract

In a changing society, the closest environment, in this case, outdoor educational environment of Lithuanian pre-school educational institutions, is undergoing reconstruction because of the meeting of specific needs of a certain culture society members, i.e. children. The research aims at finding out the directions for perfection of outdoor educational environment on pre-school educational institutions within the child-focused paradigm, by revealing reflexive conceptions of parents' (as representatives of small children) perception of children's experiences.

KEY WORDS: outdoor education environment, children's culture, pre-school education.

### Įvadas

Ugdymas yra socialinė sąveika, kurios centre – socialiai konstruojamos žinios ir realybė (Berger, Luckman, 1999). Šis konstravimas egzistuoja, kaip intersubjektyvi sąveika (nagrinėjanti Aš–Aš, Aš–Kitas, Aš–pasaulis sričių santykius [Večerskis, 2009; Mažeikis, 2006]), pasireiškianti komunikuojant (Vaičekauskaitė, 2008). Ugdymo specifiškumo išskirtinumas grindžiamas tuo, kad ši veikla yra pagrindinė tautos ir visos žmonijos egzistencijos ir pažangos sąlyga (Vilkonienė, 2011). Todėl šiandien ugdymas pradedamas suvokti ne kaip priemonė, galinti pateisinti visuomenės lūkesčius, bet kaip būtina sąlyga vaiko savarankiškumo, sąmoningumo ir / arba sėkmingos socializacijos raidai užtikrinti (Kvieskienė, 2003; Leonavičius, 2004).

Konstruktivistiniu požiūriu vaiko kognityvinė raida nulemta ne protinės veiklos substancialumo, o glaudžios sąveikos su socialiniu kontekstu (kai tiesiogiai sąveikaujama su įvairaus svarbumo [mikro-, mezo-, egzo-, makro-, chromo-] sistemomis) (Brofenbrenner, 2005). Remiantis L. Vygotskio sociokultūrinės teorijos apie žmogaus vystymąsi suformuluotais konceptais (Miller, 2011), vaiko raidos situacija turi būti suvokiama kaip tam tikra dimensija, t. y. vaikystė – socialinė-kultūrinė kategorija, o vaikas – besivystantis žmogus, aktyviai kuriantis žinojimo prasmes, besistengiantis išbandyti, suvokti, įprasminti (Лурья, 1998; Biesta, 2003; Juodaitytė, 2003). Kiekvienas antropogeninės aplinkos objektas reikšmingas vaiko ugdymo(si) raidoje tiek, kiek jis prasmingas ir atitinka jo poreikius. Aplinka (angl. *environment*, *umgebung*, rus.

*cpeda*), anot L. Jovaišos (2007), yra žmogaus ugdymo veiksnys, kurį sudaro gamtinių, geografinių, klimatinų, socialinių, kultūrinių sąlygų, kuriomis gyvena ir veikia individas ar žmonių grupė, visuma. Tačiau dažna nuomonė, kad pagrindiniai mažo vaiko ugdymo proceso komponentai yra: pokalbis, pavyzdys, aiškinimas, demonstravimas, vaikų ir suaugusiųjų tarpusavio santykiai ir pan. Tuo tarpu erdvė (ugdomoji aplinka), kurioje vyksta šie procesai, neretai traktuojama kaip pasyvi (atskira komponentė). Kitas kraštutinumas – prisodrinta (daiktiškumo perspektyva), „išgražinta“ ir dekoratyvi aplinka, „apkraunanti“ vaiką gausybe įspūdžių, kurių šis nepajėgia atkoduoti, ji neretai yra suaugusiųjų kultūros atspindys (Jankauskienė, 2000; Plungė, 2010). Anot A. Bučinsko (2009), istoriškai taip susiklostė, kad Lietuvoje gana silpnos savivaldos ir bendruomeniškumo tradicijos, didelė visuomenės dalis yra linkusi atsiriboti nuo neigiamų socialinių reiškinių, jų nematyti ir taip atsiriboti nuo atsakomybės juos šalinant. Taip kuriama palanki socialinė terpė socialinei degradacijai, kuri neišvengiamai neigiamai veikia vaikus – jautriausią socialinę grupę. Čia išryškėja dar vienas prieštaravimas – tėvų, kaip švietimo paslaugų užsakovų ir vartotojų, nuomonei neretai „ključiuojama nekvalifikuotumo etiketė“, todėl ji netenka savo reikšmės, tuo tarpu dauguma tėvų priima tokią poziciją kaip savą. Dėl šių priežasčių ši tema, kaip pedagoginė problema, tampa itin aktuali.

Tyrimo tikslas – išsiaiškinti tėvų refleksyviausias vaikų patirties suvokimo koncepcijas, leidžiančias modeliuoti lauko ugdomųjų aplinkų tobulinimo kryptis į vaiką orientuotoje paradigmoje.

Tyrimo metodologija. Ikimokyklinės ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos edukacinio reikšmingumo empirinis tyrimas yra kokybinis, jis konceptualizuojamas fenomenologine ir naratyvo strategijomis bei postmoderniu požiūriu į tiriamą objektą. Fenomenologinė tyrimo strategija, kaip metodas, leidžia atskleisti ir suprasti žmogiškųjų išgyvenimų prigimtį, o į vaiką pažvelgti kaip į aktyvų savo patirties bei žinojimo kūrėją. Tėvai, kaip suaugusiųjų kultūros atstovai, atstovaujantys vaikui, yra pagrindinė jungtis tarp visuomenės ir ugdymo institucijos, naratyvo strategija čia pasitarnauja kaip socialinės tikrovės procesų identifikatorius, pasireiškiantis pasakojimo (rašytinio) apie tam tikras patirtis forma. Todėl tėvų požiūrio į šią problemą atskleidimas iš esmės leidžia išsamiau pažinti ir suvokti ugdymosi po atviru dangumi reikšmingumą bendrąja prasme. Postmodernizmo filosofija leido atsiriboti nuo binarinės logikos (*teisinga–klaidinga, priimtina–nepriimtina, funkcionalu–nefunkcionalu* ir pan.), pripažįstant daugelio požiūrių galimybę.

Taikyta tėvų samprotavimo rašinio kokybinė turinio analizė (16 rašinių, rašiniai surinkti konkurso<sup>1</sup> tvarka), konceptualizuojant tėvų patirtį apie vaikų gyvenimo ir ugdymosi tikrovės reiškinius. Remiantis tėvų sampratomis, išsiaiškinta, kaip jie klasifikuoja ir konceptualizuoja reiškinius, perteikdami savo vaikų „ugdymosi po atviru dangumi“ patirties, socioedukacinio reikšmingumo prasminius konstruktus.

---

<sup>1</sup> Sukurta tėvų samprotavimo rašinio konkurso svetainė: <http://konkursastevams.blogspot.com>

## 1. Ikimokyklinės ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos socioedukacinio reikšmingumo kategorijos

„Gamtos“ ir elgesio įvaldymas yra tarpusavyje susiję dalykai, nes žmogaus keičiama gamta keičia patį žmogų (Kalenda, 2007). Žmogus vystosi, mokydamasis įvaldyti visas šias priemones (tiek įrankius, tiek ir ženklus). Kaip tik dėl to patirtinis mokymasis užima svarbiausią vietą visoje vaiko gyvenimo organizavimo sistemoje, nulemdamas net ir psichinį jo vystymąsi. Todėl teorinės prielaidos ypač svarbios suvokiant ugdomąją aplinką kaip daugiafunkcinę sistemą, kuri tenkina socialines ir kultūrinės sparčiai besivystančios visuomenės raidos reikmes. Ugdomoji aplinka apima žmonių santykių keitimąsi (virsmas sociume), taigi ji yra iš dalies ir ideologinė<sup>2</sup> kategorija (Kuzminskas, 2007).

Dar viena svarbi ugdymo sistemos komponentė – „ugdymas po atviru dangumi“. Tai patirtinis mokymasis (praktinės veiklos dėka keičiamos kasdienio gyvenimo nuostatos), pasitelkiant visus pojūčius, kas ypač svarbu siekiant sėkmingo žmogaus fizinio ir dvasinio vystymosi ankstyvoje vaikystėje (Ясвин, 2000; Gilbertson ir kt., 2006; Vilkonis, 2008; Berns, 2009; Duoblienė, 2011). Moksliniais tyrimais<sup>3</sup> įrodyta, kad vaikai, kurie nuo ankstyvosios vaikystės ugdomi naudojant „ugdymo po atviru dangumi“ teikiamas galimybes, yra labiau išsivystę fiziškai, turi geriau išlavintus socialinius, komunikacinius, pažintinius tiriamuosius gebėjimus (Šiaulytėnė, 2011). Taigi lauko ugdomoji aplinka turėtų būti suvokiama ne tik kaip ikimokyklinės ugdymo įstaigos vidaus aplinkos (erdvių) tęsinys, bet ir kaip pastovi bei neretai paveikesnė ugdymosi, paremto socializacijos, individuacijos turiniu ir pasiekimais, aplinka (Plungė, 2010; Mažeikis, 2006; Juodaitytė, 2011).

Sukurtoji gamtinė-daiiktinė aplinka: *botaninė* (gėlynai, lietuviški ir svetimų šalių medžiai, želdiniai, natūralios gamtos laukymų imitaciniai objektai, giraitės, sodai, parkai ir pan.), *architektūrinė* (erdvės aplink teritorijoje esančius pastatus turi būti glaudžiai tarpusavyje susijusios, t. y. viena kitą papildyti), *žaidybinė* (vaikų poreikius atitinkantys lauko įrenginiai, nuotykių, pažintinių kelionių takai, kūrybinės dirbtuvės, sporto aikštynai, rekreacinės erdvės), per kultūrinį-semiotinį lauką tiesiogiai ir netiesiogiai veikia perduodama žmonijos (nacionalinę, etninę) kultūrą vaikui. Įgalinta lauko aplinka, išryškinant tam tikros erdvės specifinę paskirtį (per pažintinę tiriamąją veiklą [ugdymą, pagrįstą vaiko patirtimi], ritualus [ypač svarbūs sėkmingos specializacijos raidai], žaidimą, kultūrinį paveldą [folklorą, skulptūrą, smulkiąją tautosaką, pasakas ir kt.]), leidžia pajusti, kad vaiko esmė matuojama ne tuo, ką jis turi, o pir-

<sup>2</sup> Tautinės savimonės šaknys slypi etninėje savivokoje, kurios „atramos taškai“ yra empirinis tapatumo duotybių – folklorinių, kalbinių, geografinių, istorinių, religinių ir kitokių – žinojimas (Kuzminskas, 2007).

<sup>3</sup> Pasaulyje tokio pobūdžio tyrimų aptinkama: Amerikoje [*Environmental Education: Definition, Theory, Research*, Links: <http://wilderdom.com/environment/>], Australijoje [Neill, T. J. (2008). *Enhancing Life Effectiveness: The Impacts of Outdoor Education Programs*. Doctor of Philosophy. Australian National University], Skandinavijoje [*International Journal of Early Childhood*: <http://www.springerlink.com/>], Rusijoje [Nature is Our Home by Natalia Ryzhova. Environmental education for young children: <http://sites.google.com/site/ecochildren/>] ir kt.

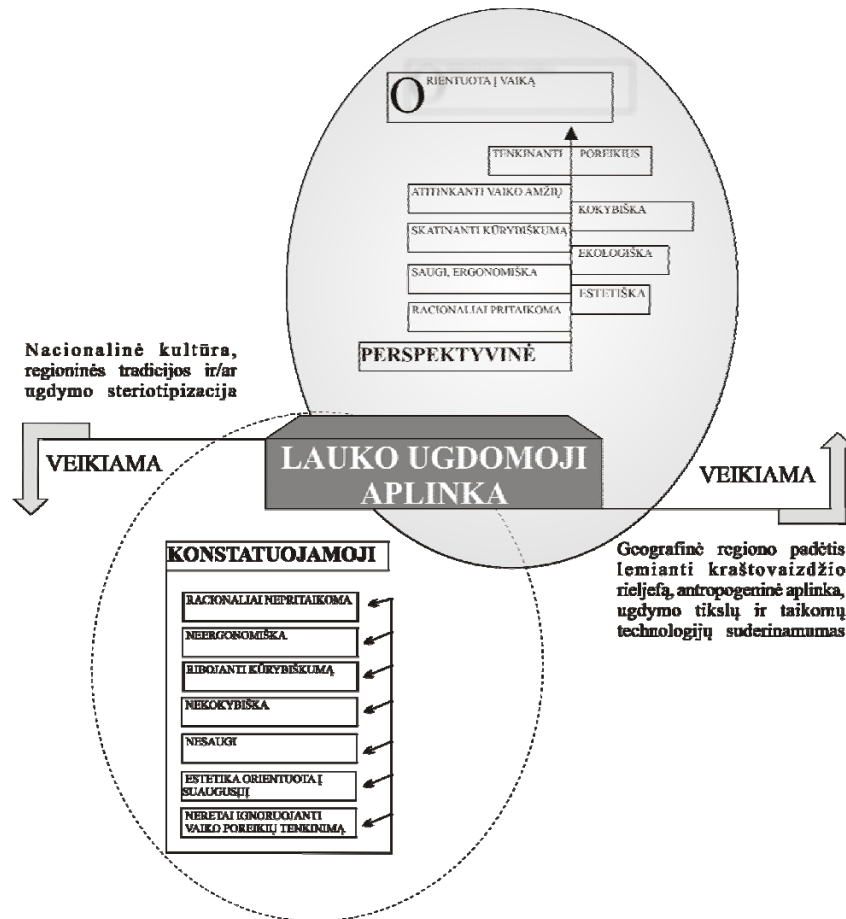
miausia tuo, kuo jis tampa visapusiškai veikdamas. Lauko ugdomoji aplinka nėra pavienė ugdymo(si) komponentė, bet vieta, įprasminanti savitą ir savalaikę<sup>4</sup> vaikų kultūrą, kur tiesiogiai kaupiamas socialinio žinojimo bagažas ir ugdomas vaiko kultūrinis tapatumas, įprasminamas vaiko savaiminis mokymasis bei sukuriamos palankios sąlygos sąmoningos asmenybės tapsumui (Burškaitienė, 2011a; Burškaitienė, 2010; Plungė, 2010; Freire, 2000; Fiske, 2008; Baudrillard, 2002; Heidegger, Gadamer, 2003; Šiaulytienė, 2011; Rūdytė, 2011; Mažeikis; 2008).

Sukurtoji gamtinė-daiktinė aplinka ugdymo procesui suteikia įvairovės, suteikdama vaikui naujų pažinimo įspūdžių. Tad ypač svarbūs tie daiktinės aplinkos elementai, kurie vienaip ar kitaip asocijuojasi su gamtine aplinka, metų laiku, gamtos peizažu (fontanai, medžio drožiniai, meno kūriniai, informaciniai-imitaciniai stendai [pavėsinės], imitacinės aplinkos [pvz., eismo] ir kt.), nes tai padeda sukurti emocinę iškrovą, kas ypač svarbu ankstyvoje vaikystėje. *Daiktinė aplinka* – tai daug platesnė sąvoka nei *daiktai*, nes vieno daikto aplinkoje praktiškai nėra. Daiktinė aplinka – tai daiktų ansambliai erdvėje, kurių dėka perimama ankstesnių kartų patirtis. Ne visada tai, kas tikslinga, racionalu, naudinga, yra gražu ir estetiška, tačiau nereikia pamiršti, kad vaikų estetinis aplinkos suvokimas kokybiškai skiriasi nuo suaugusiųjų (Žukauskienė, 2007; Heidegger, Gadamer, 2003). Dėl to ugdymo įstaigos lauko ugdomoji aplinka turėtų pasižymėti gyvybingumu, pulsuoti humanizmu, dvasingumu, įprasminti vaikų kultūrą, individualius jų poreikius bei kūrybiškumą (pasižymėti nuolatiniu neišbaigtumu, kuris skatina keistis keičiantįjį) (Burškaitienė, 2011b; Metodinis leidinys priešmokyklinio ugdymo pedagogams, 2011; Dolya, 2010; Pridokienė, Grecevičius, 2006; Visuotinis enciklopedinis žodynas, 2005). Asmenybės bendrojo išprusimo pagrindą sudaro žinių „apie pasaulį“ sistema, tai ilgalaikės ir nuoseklios asmens pažintinės veiklos, atliekant įvairius socialinius-imitacinius vaidmenis, rezultatas. Šis požiūris aptinkamas tiek moksliniuose darbuose (Blinstrubas, 2002), tiek ir tėvų, auklėjančių ikimokyklinio amžiaus vaikus, rašiniuose (1 pav.). Tėvų reflektuojamųjų patirčių analizėje išryškėjo dvi kategorijos: 1) nusakanti esamą lauko ugdomųjų aplinkų būklę (konstatuojamoji); 2) tėvų, kaip mažamečių vaikų atstovų, rekomendacijos, kaip tobulinti ugdomąją aplinką (perspektyvinė).

„Šiandien ikimokyklinių įstaigų vaikų lauko žaidimų aikštelių situacija Lietuvoje yra ne bloga, bet apgailėtina, kur galime išvysti tik asfaltą arba lygia veją. Manau, kad tam ne tik nekreipiamas dėmesys, bet ir daugeliui specialistų trūksta specialių žinių apie vaiko vystymąsi“ (XIII 1/2).

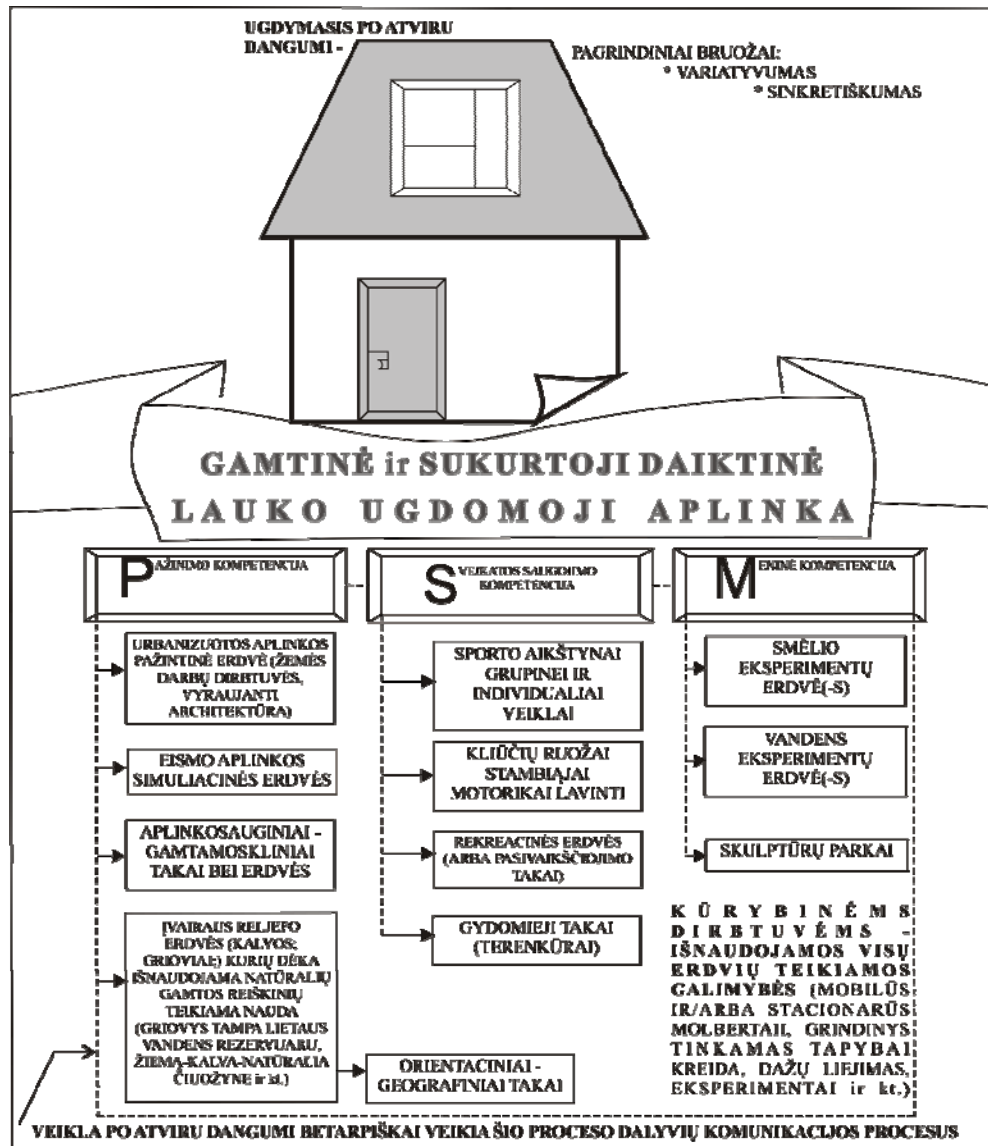
„Šiandien vaikų gyvenimas, o ypač miestuose, labiau struktūrizuotas ir prižiūrimas. Tėvų susirūpinimas dėl vaikų saugumo ir įtemptas jų darbo tempas stipriai apriboja vaikų galimybes iširti gamtos pasaulį. Vaikystė ir lauko žaidimai nebėra sinonimai“ (XIV 6/7).

<sup>4</sup> Remiantis raidos psichologo Urie Brofenbrennerio žmogaus raidos ekologiniu modeliu, vaikystės savalaikiškumą lemia socialinės-istorinės sąlygos (Brofenbrenner, U. (1974). *Developmental Research, Public Policy, and the Ecology of Childhood*. Prieiga internetu: <<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=9&hid=111&sid=0924de02-e1b7-4f8f-b388-a34d5f03f3ed%40sessionmgr114&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=ehh&AN=12265367>> [žiūrėta 2009-02-11]).



1 pav. Lauko ugdamosios aplinkos, kaip vaiko sėkmingos socializacijos ir kokybiško ugdymo(si) „agento“, stipriąją ir silpnąją puses atskleidžiantys komponentai

„Teritorijos turėtų būti didelės, žalios, kad vaikučiai jaustųsi tarsi parke, kad juos suptų ne prašmatnūs užsienietiški dekoratyviniai augalai, o kuo natūralesnė aplinka“ (X 17). Pateikti pavyzdžiai dar kartą patvirtina, kad vaiko socializacija neatsiejama nuo aplinkos (čia implikuota ir / arba egzistuoja kaip duotybė ir ugdomoji aplinka). Neretai neteisinga ugdamosios aplinkos samprata, turinti įtakos vaiko pasaulio suvokimo formavimuisi (kartu ir ugdamosios aplinkos kokybei), ir yra vienas svarbiausių veiksnių, ribojančių lauko ugdomųjų aplinkų edukacinį poveikį. Reikšminga tai, kas prasminga. Tai reiškia, kad lauko ugdomųjų aplinkų kūrėjai turėtų būti patys vaikai, neeliminuoiant suaugusiojo (sąmoningo suaugusiojo), kaip tarpininko tarp vaiko, jo žinojimo, ir to, ką jis pajėgus įsisąmoninti. Dėl to ugdomoji erdvė turėtų tapti trečiu ugdančiuoju, kuriam nebereikia pedagogo inspiracijos (2 pav.). Kokybiškai parengtoje lauko ugdomojoje aplinkoje pedagogas iš vadovaujančiojo veiklai pozicijų patenka į „nematomo“ veiklos kuratoriaus poziciją.



2 pav. Lauko ugdomosios aplinkos veiklos erdvių tipizavimas

„Vaikai geriausiai mokosi per atradimus. O jiems žaidimai lauko aikštelėse paprastai yra maloniausi, aktyvūs, spontaniški ir be suaugusiųjų nustatytų taisyklių. Todėl manau, kad nereikėtų slopinti vaikų vaizduotės galios ir būtina skirti didesnę dėmesį lauko žaidimams ir jų aplinkai“ (XIII 14). „Natūralioje aplinkoje, o ne iš paveikslėlio pažinti medžius, krūmus, gėles, vabalėlius, paukščius“ (XI 13). Tačiau neretai veikla lauke reiškia naujus rūpesčius. Todėl jų vengdami pedagogai siekia, kad vaikai būtų užimti pedagogo inspiruota veikla, tai neretai reiškia, kad vaikai leidžia laiką visiškoje pedagogo kontroliuojami tokioje aplinkoje, kuri neatitinka jų poreikių.

## Išvados

1. Apibendrinus tėvų refleksyviausias vaikų patirties suvokimo koncepcijas, galima teigti, kad lauko ugdomosios aplinkos veiklos erdvių tipizavimas (išskaidymas ir / ar susiejimas) padėtų tobulinti ugdymo(si) po atviru dangumi kokybę į vaiką orientuotoje paradigmoje.
2. Lauko ugdomoji aplinka yra pastovi ir neretai paveikesnė ugdymosi, paremto asmeniniais išgyvenimais ir patirtimi, aplinka, kurioje ugdymas tampa savaiminiu mokymusi iš aplinkos, o teorinis ugdymosi turinys keičiamas į ugdymą, pagrįstą vaiko patirtimi.

*Gauta 2012 05 14  
Pasirašyta spaudai 2012 11 05*

## Literatūra

- Baudrillard, J. (2002). *Simuliakrai ir simuliacija*. Vilnius: Baltos lankos.
- Berger, P. L., Luckman, T. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas: žinojimo sociologijos traktatas*. Vilnius: Pradai.
- Berns, R. (2009). *Vaiko socializacija: šeima, mokykla, visuomenė*. Vilnius: Poligrafija ir informatika.
- Biesta, G. J. J. (2004). Education, accountability and the ethical demand. Can the democratic potential of accountability be regained? *Educational Theory* 54 (3): 233–250.
- Blinstrubas, A. (2002). *Jaunuolių ir jaunų suaugusiųjų bendrasis išprusimas kaip edukacinės diagnostikos objektas*. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07S). Šiaulių universitetas.
- Brofenbrenner, U. (2005). Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. *The British Psychological Society* 23: 143–151.
- Bučinskas, A. (2009). Palankios aplinkos vaikystei ir šeimai kūrimo problemos Lietuvoje. *Tiltai* 2: 6–23.
- Burškaitienė, R. (2010). Educational environment in a typical kindergarten of Lithuania: the analysis of situation and influencing factors. *Jaunųjų mokslininkų darbai* 4 (29): 33–39.
- Burškaitienė, R. (2011a). Ugdomosios aplinkos tradicinėje Lietuvos ikimokyklinėje įstaigoje: ekspertinis vertinimas. *Jaunųjų mokslininkų darbai* 4 (33): 6–12.
- Burškaitienė, R. (2011b). Educational environment in a traditional kindergarten of Lithuania: the analysis of situation. *Содружество наук. Барановичи – 2011: материалы VII международной научно-практической конференции молодых иссл.*, с. 136–138.
- Dolya, G. (2010). *Vygotsky in action in the early years: the key to learning curriculum*. London: Routledge.
- Duoblienė, L. (2011). *Ideologizuotos švietimo kaitos teritorijos*. Monografija. Vilniaus universiteto leidykla.
- Fiske, J. (2008). *Populiariosios kultūros supratimas*. Vilnius: Žara.
- Freire, P. (2000). *Kritinės sąmonės ugdymas*. Vilnius: Tyto alba.
- Gilbertson, K. [et al.] (2006). *Outdoor education: methods and strategies*. Champaign: Human Kinetics.
- Heidegger, M., Gadamer, H. G. (2003). *Meno kūrinio ištaka*. Vilnius: Aidai.
- Jankauskienė, M. (2000). *Montesorinio ugdymo įstaigos Lietuvoje*. Kaunas: Naujasis Lankas.
- Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
- Juodaitytė, A. (2003). *Socializacija ir ugdymas vaikystėje*. Vilnius: Petro ofsetas.
- Kalenda, Č. (2007). *Ekologinė etika: mokomoji knyga*. Vilnius: Rosma.
- Kuzminskas, B. (2007). *Tautos tapatumo savimonė: lietuvių savimonės bruožai*. Monografija. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
- Kvieskienė, G. (2003). *Socializacija ir vaiko gerovė*. Monografija. Vilnius.
- Leonavičius, V. (2004). *Sociologija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
- Mažeikis, G. (2006). Postmoderni pragmatinė edukologija: teorinės prielaidos ir modeliai. *Acta Paedagogica Vilnensia* 16: 9–17.
- Mažeikis, G. (2008). Subculturalization of society and the problem of development of alternative citizenship. *Filosofija. Sociologija* 19: 35–43. Vilnius: Lietuvos mokslų akademija.
- Metodinis leidinys priešmokyklinio ugdymo pedagogams*. (2011). Klaipėda: Klaipėdos banga.
- Miller, R. (2011). *Vygotsky in perspective*. Cambridge: New York: Cambridge University Press.
- Plungė, R. (2010). *Child's and teenager's private interior as the environment for socialisation and self-development*. Summary of the doctoral dissertation: social sciences, education (07 S). Šiauliai University.

- Pridokienė, L. Grecevičius, P. (2006). *Rekreacinė aplinka: rekreacinės architektūros objekto analizės ir vertinimo metodika*. Klaipėda: Klaipėdos universitetas.
- Rūdytė, K. (2011). *Social-educational discourse of children's informal independent learning/teaching culture in the child-oriented paradigm*. Summary of doctoral dissertation: social sciences, education (07 S). Šiauliai: Šiauliai University.
- Šiaulytienė, D. (2011). Ugdymo ir kultūrinės veiklos erdvės mokyklų gamtinėje aplinkoje. Informacinio leidinio „Švietimo naujienos“, Nr. 10(310) priedas *Mokyklos aplinka 2*.
- Vaičekauskaitė, R. (2008). *Vaiko su negale savarankiškumo ugdymo šeimoje diskursas*. Monografija. Klaipėdos universiteto leidykla.
- Večerskis, D. (2009). *Intersection of Intersubjectivity and Corporeality*. The phenomenological perspective: summary of doctoral dissertation: humanities, philosophy (01 H). Kaunas: Vytautas Magnus University.
- Vilkonienė, M. (2011). Prusinimo sąvokos vieta ugdymo sąvokų sistemoje. *Mokymas ir mokymasis bendrojo lavinimo mokykloje – 2011*. Mokslinės praktinės konferencijos straipsnių rinkinys, 2011 m. gruodžio 9–16 d. Šiauliai [Elektroninis išteklius, CD-ROM]. Šiauliai: Lucilijus. Prieiga internetu: <<http://mmb1m2011konf.puslapiai.lt/Vilkoniene.htm>> [žiūrėta 2012-05-23].
- Vilkonis, R. (2008). *Neuždarykime vaikystės tarp sienų keturių*. Šiaulių universiteto leidykla.
- Visuotinis enciklopedinis žodynas*. (2005). Vilnius: Gamta.
- Žukauskienė, R. (2007). *Raidos psichologija*. Vilnius: Margi raštai.
- Лурия, А. Р. (1998). *Язык и сознание*. Ростов-на-Дону: Феникс.
- Ясвин, В. А. (2000). *Психология отношения к природе*. Научная монография. Москва: Смысл.

## **THE MODELING OF IMPROVEMENT OF OUTDOOR EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE CONTEXT OF REFLEXIVE CONCEPTIONS OF PARENTS' PERCEPTION OF CHILDREN'S EXPERIENCES**

**Ramunė Burškaitienė, Rytis Vilkonis**

### **Summary**

On the ground of the concepts of the socio-cultural theory on human's development formulated by L. Vygotsky (Miller, 2011), the situation of child's development should be perceived as a certain dimension, i.e. childhood as a social-cultural category and a child as a person under development actively creating the meanings of knowing, trying to test, understand, give sense (Лурия, 1998; Biesta, 2003; Juodaitytė, 2003). Every object of the anthropogenic environment is significant in child's (self-) development as much as it is meaningful and meets one's needs. According to L. Jovaiša (2007), environment (Ger. *Umgebung*, Russ. *среда*) is a factor of human's development consisting of natural, geographical, climatic, social, cultural conditions as a whole, where an individual or a group of people live and act. However, a commonly expressed opinion holds it that these are the main components of small child's education process: conversation, example, explanation, demonstration, interrelations between children and adults etc. Whereas environment (educational environment) where these process take place is quite often treated as passive (a separate component). The other extreme is expressed through concentrated (a perspective of materiality), "prettified", decorated environment "loading" a child with abundance of impressions that a child is incapable to decode; usually, this is a reflection of adults' culture (Jankauskienė, 2000; Plungė, 2010). As A. Bučinskas (2009) puts it, historically, Lithuania shares quite weak traditions of self-governance and community sense, much



of the society are bound to disassociate from negative social phenomena, to not see them and, thus, to disassociate from the responsibility for removing them. This way, a favourable social medium for social degradation to exist is being created; it inevitably negatively impacts childhood, the most sensitive social group. Here, one more contradiction becomes obvious: parents' (as customers' and consumers' of educational services) opinions usually are labelled as "unqualified" and, therefore, they lose the sense; whereas majority of parents accept such position as theirs. Due to these reasons and such a wrong point of view, this issue as a pedagogical problem becomes highly relevant. The aim of this research is to find out parents' reflexive conceptions of perception of children's experiences allowing modelling the directions for perfection of outdoor educational environments within the child-focused paradigm.

The research methodology. The empirical research on educational significance of pre-school educational institutions' outdoor educational environment is a qualitative research which followed the phenomenological and narrative strategies as well as the post-modernistic point of view towards the object under investigation. The phenomenological strategy of research as a method allows revealing and understanding the nature of human experiences as well as viewing a child as an active creator of own experience and knowledge. Parents as representatives of the adults' culture, representing a child are the main link between the society and educational institution; the narrative strategy is helpful as an indicator of social reality processes manifesting in a form of a narration (written) on certain experiences. Because of this reason, revelation of parents' points of view towards this issue essentially allows to deeper know and perceive the significance of outdoor self-education in a general sense. Post-modern philosophy allowed to disassociate from the binary logic (true vs. false, acceptable vs. unacceptable, functional vs. non-functional etc.), by acknowledging the possibility of many points of view. The qualitative analysis of content of parents' essays has been applied (the essays were collected in a way of competition), when conceptualising parents' experience on the phenomena of children's life and self-education reality. On the ground of parents' conceptions, it was found out that parents classified and conceptualised certain phenomena rendering meaningful constructs of experience of their children's outdoor self-education as well as their socio-educational significance.

After drawing generalisations on parents' reflexive conceptions of perception of children's experiences, it can be stated that epitomisation (separation and/or joining) of outdoor educational environment's spaces would help to perfect the quality of outdoor (self-) education within the child-focused paradigm.

Outdoor educational environment is a stable and usually making a greater impact self-educational environment based on personal experiences where education becomes the informal learning from environment and the theoretical content of self-education is changed into child's experience-based education.