

Vaiva JUŠKIENĖ

Daktaro disertacija

**PRIEŠMOKYKLINIO AMŽIAUS
VAIKŲ KULTŪRINIO RAŠTINGUMO
UGDYMAS PASITELKiant
BEŽODŽIUS TEKSTUS**

**SOCIALINIAI MOKSLAI,
EDUKOLOGIJA (S 007)**
VILNIUS, 2026



Mykolas Romeris
universitetas

MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS

Vaiva Juškienė

**PRIEŠMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ
KULTŪRINIO RAŠTINGUMO UGDYMAS
PASITELKiant BEŽODŽIUS TEKSTUS**

Mokslo daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (S 007)

Vilnius, 2026

Mokslo daktaro disertacija rengta 2019 – 2025 metais Mykolo Romerio universitete pagal Vilniaus universitetui su Klaipėdos universitetu ir Mykolo Romerio universitetu Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro 2022 m. rugpjūčio 12 d. įsakymu Nr. V-1237 suteiktą doktorantūros teisę.

Mokslinė vadovė:

prof. dr. Odeta Merfeldaitė (Mykolo Romerio universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007).

Mokslo daktaro disertacija ginama Klaipėdos universiteto, Mykolo Romerio universiteto ir Vilniaus universiteto Edukologijos mokslo krypties taryboje:

Pirmininkė:

prof. dr. Vida Gudžinskienė (Mykolo Romerio universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007).

Nariai:

prof. dr. Remigijus Bubnys (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007);

prof. dr. Rūta Girdzijauskienė (Klaipėdos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007);

doc. dr. Daiva Penkauskienė (Mykolo Romerio universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007);

doc. dr. Gintautas Šilinskas (Turku universitetas, Suomijos Respublika, socialiniai mokslai, psichologija, S 006).

Daktaro disertacija bus ginama viešame Edukologijos mokslo krypties tarybos posėdyje 2026 m. rugsėjo 18 d. 11 val. Mykolo Romerio universitete, I-414 auditorijoje.
Adresas: Ateities g. 20, 08303 Vilnius.

TURINYS

LENTELIŲ SĄRAŠAS	5
PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS	5
PAGRINDINĖS SĄVOKOS	6
ĮVADAS	8
1. TEORINIS DISERTACIJOS PAGRINDAS	18
1.1. Kultūrinio raštingumo samprata ir ugdymo prielaidos priešmokykliniame amžiuje	18
1.1.1. Kultūrinio raštingumo konceptualizacija ir svarba šiuolaikinėje visuomenėje	21
1.1.2. Kultūrinio raštingumo ugdymo nuostatos	27
1.1.3. Kultūrinė kompetencija kaip kultūrinio raštingumo raiška bendrosiose ugdymo programose	31
1.1.4. Kultūrinio raštingumo ugdymo priešmokykliniame amžiuje prielaidos	37
1.1.5. Kultūrinio raštingumo ugdymo ir raiškos modeliai	40
1.2. Bežodės perspektyvos teorinis pagrindas priešmokykliniame ugdyme	56
1.2.1. Bežodžių tekstų samprata: terminijos ir tyrimų kontekstas	57
1.2.2. Bežodžių tekstų aktualizavimas ugdyme	60
2. PRIEŠMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ KULTŪRINIO RAŠTINGUMO RAIŠKOS TYRIMO METODOLOGIJA	64
2.1. Tyrimo filosofinė prieiga	64
2.2. Tyrimo metodologinis pagrindimas	66
2.2.1. Tyrimo organizavimas	67
2.2.2. Tyrimo etika	70
2.2.3. Tyrimo dalyviai	71
2.2.4. Tyrimo ribotumai	73
2.2.5. Duomenų rinkimas ir analizė	74
3. EMPIRINIO TYRIMO REZULTATAI	82
Pirmoji tema. <i>Empatinio santykio su kitu plėtotė</i>	83
Antroji tema. <i>Priklausymo socialinei ir kultūrinei aplinkai konstravimas</i>	93
Trečioji tema. <i>Dialogiškų santykių ir bendradarbiavimo plėtotė</i>	102

Ketvirtoji tema. <i>Gyvenimo drauge kūrimas įvairovėje</i>	125
Mokytojų refleksijos apie mokinių kultūrinio raštingumo raišką.....	150
Tyrėjos refleksija	156
DISKUSIJA.....	161
IŠVADOS.....	169
REKOMENDACIJOS.....	172
LITERATŪRA IR ŠALTINIAI.....	176
PRIEDAI.....	194
SANTRAUKA.....	207
MOKSLINIŲ PUBLIKACIJŲ SĄRAŠAS.....	226
SUMMARY	229
PADĖKA.....	253

LENTELIŲ SĄRAŠAS

1 lentelė. Kultūrinio raštingumo sampratų palyginimas	24
2 lentelė. Kultūrinės kompetencijos raiška priešmokykliniame amžiuje	35
3 lentelė. Kultūrinio raštingumo komponentų skirtumai ir sąsajos su priešmokykliniu ugdymu	51
4 lentelė. Kultūrinio raštingumo modelių tinkamumas priešmokykliniam ugdymui	55
5 lentelė. Tyrimo (stebėtų veiklų) dalyviai pagal amžių ir lytį.....	73

PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS

1 pav. XXI a. raštingumo sampratos plėtros schema.....	19
2 pav. Kultūrinės kompetencijos modelis.....	42
3 pav. Kultūrinės kompetencijos ugdymo teikiant paslaugas modelis	44
4 pav. Globaliai orientuoto kultūrinio raštingumo modelis	45
5 pav. DIALLS 2020 kultūrinio raštingumo modelis.....	47
6 pav. Vietos kultūra grindžiamo kultūrinio raštingumo ugdymo modelis.....	49
7 pav. Stebėjimo etapai.....	75
8 pav. Teminės analizės seka.....	80
9 pav. Priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raiškos modelis...	164

PAGRINDINĖS SĄVOKOS

- Bežodžiai tekstai** disertacijoje traktuojami kaip iliustruotos istorijos be parašyto teksto, kai tekstu laikomos įvairios prasminės struktūros, nepriklausomai nuo jų modalumo (Greimas, 1989; Kümmerling-Meibauer ir Nel, 2018; Duncum, 2020). Tokia samprata leidžia tekstą suprasti plačiau – ne tik kaip verbalinę raišką, bet ir kaip vaizdą, seką, garsą, simboliais bei kitomis semiotinėmis priemonėmis kuriamą reikšmių visumą. Disertacijoje šis terminas vartojamas apibūdinant tiek bežodes paveikslėlių knygas, tiek bežodžius animacinius filmus.
- Kultūrinis raštingumas** disertacijoje apibrėžiamas kaip dinamiška asmens žinių, vertybių ir gebėjimų visuma, apimanti kritinį mąstymą, empatiją ir dialogišką veikimą. Ši samprata grindžiama prielaida, kad kultūrinis raštingumas formuojasi per individualią patirtį ir sudaro prielaidas ne tik suprasti bei interpretuoti pasaulio kultūrinę įvairovę, bet ir prasmingai dalyvauti įvairiuose socialiniuose kontekstuose, kartu mažinant stereotipų kūrimąsi ir socialinę atskirtį (Hirsch, 1987; Maine, Cook ir Lähdesmäki, 2019; Freire, 2002). Kadangi mokslinėje literatūroje vienos kultūrinio raštingumo apibrėžties nėra, disertacijoje remiamasi autorės apibendrinta ir šiame darbe pateikta kultūrinio raštingumo samprata.
- Multimodalumas** disertacijoje traktuojamas kaip reikšmės kūrimas ir interpretavimas derinant skirtingus semiotinius išteklius: rašytinę kalbą, vaizdus, dizaino elementus, kompoziciją ir kitus raiškos būdus. Skaitytojas laikomas aktyviu reikšmės kūrėju ir interpretuotoju, siejančiu skirtingus teksto elementus su savo patirtimi, kontekstu ir turimomis žiniomis (Crawford ir Hade, 2000; Arizpe, 2013; Serafini, 2014).
- Ugdymas** disertacijoje vartojamas kaip dvasinių, intelektinių ir fizinių asmens galių auginimas bendraujant ir mokant, kaip jis apibrėžiamas Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (1991, 2 str.). Disertacijoje sąmoningai vartojamas terminas *ugdymas*, o ne *ugdymasis*, turint omenyje tiek ugdymo procesą, tiek asmens ugdymąsi kaip neatsiejamą šio proceso dalį.

**Vizualinis
raštingumas**

disertacijoje suprantamas kaip gebėjimas suvokti, interpretuoti, analizuoti ir kritiškai vertinti vaizdais perteikiamas reikšmes bei suprasti jų sąveiką su kitais raiškos būdais (Felten, 2008; Kędra, 2018; Zua, 2021).

IVADAS

Temos mokslinis aktualumas

Bežodžiai tekstai ir jų taikymas ugdant priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinį raštingumą Lietuvoje yra palyginti naujas reiškinys. Tiek pačių bežodžių tekstų sklaida, tiek jų „skaitymo“ kaip prasmų kūrimo praktika dar tik įsitvirtina švietimo ir edukologijos lauke. Šio reiškinio aktualumą galima sieti su platesniu klausimu, kurį kėlė ir vis dar kelia filosofai (Donskis, 2013; Mažeikis, 2016; Aleksandravičius, 2025) ir kultūros teoretikai (Sabolius, 2011): kaip šiuolaikinėje, sparčiai kintančioje ir vizualėjančioje kultūroje išlieka, perduodamos ir atpažįstamos bendros reikšmės, vertybės bei simboliai, t. y. kas užtikrina kultūrinį tęstinumą. Taigi bežodžiai tekstai, reikalaujantys aktyvaus interpretavimo, kultūrinių užuominų atpažinimo ir prasmų derinimo su asmenine patirtimi, tampa tinkama priemone ankstyvajame amžiuje ugdyti kultūrinį raštingumą, suprantamą ne kaip faktų „žinojimą“, o kaip gebėjimą skaityti, interpretuoti ir kurti kultūriškai įprasminas prasmes.

Kultūrinio raštingumo svarba ypač išaugo pastarąjį dešimtmetį, Lietuvai, kaip ir visam pasauliui, išgyvenant intensyvius politinius, kultūrinius ir aplinkosauginius pokyčius, kurie didina neapibrėžtumą ir kelia naujų iššūkių tapatumui, vertybinių nuostatų formavimuisi ir prasmų kūrimui. Šiame kontekste kultūrinis raštingumas tampa svarbia prielaida orientuotis kintančioje sociokultūrinėje erdvėje, kritiškai interpretuoti reiškinius ir kurti prasmingą santykį su kultūra. Duoblienė (2011) pabrėžia: „Gyvename įvairovės ir neapibrėžtumo laikais, o kartu būdravimo, kritiškumo, dialogo ir kūrybos laikais, kai reikia daugiau individualių įžvalgų, nuovokos, refleksijos, atsakomybės už pasirinkimus“ (p. 18).

Neapibrėžtumo ir kultūrinio tęstinumo klausimą Lietuvos kontekste papildė Aleksandravičiaus ir kt. (2015, p. 15) įžvalgos: „Globalizacijos sumaištyje visuomenė gyvena nenumatytoje dabartyje ir žengia į juo labiau nenusapnuojamą ateitį. Dėl šios priežasties nacionalinėms valstybėms, netgi tapusioms Europos Sąjungos dalimi, tenka kautis už savo kultūrą, kalbą, vertybes ir netgi išgyvenimą. Visuomenės tapatumo vystymas ir išsaugojimas, t. y. aukštos visuomenės narių kokybės išlaikymas ir aukšto visuomenės mentaliteto išsaugojimas, reikalauja nenutrūkstančių pastangų ir yra istoriją kuriantis nuolatinis procesas.“ Šiame kontekste švietimui tenka ne tik žinių perdavimo, bet ir kultūrinio orientavimosi funkcija. Bežodžiai tekstai, kaip dar tik įsitvirtinanti raiškos forma, suteikia galimybę tirti ir praktiškai gilinti supratimą, kaip kultūra „skaitoma“ ir perduodama vaikui dar iki įprasto skaitymo ir rašymo: interpretuojant vaizdo naratyvus, atpažįstant simbolius ir kuriant prasmes dialoguose.

Kultūrinio raštingumo ugdymo aktualumą pagrindžia ir tarptautinių mokinių pasiekimų tyrimų duomenys. Ankstesni PISA tyrimai atskleidė Lietuvos mokinių skaitymo gebėjimų stiprinimo poreikį (Dukynaitė, 2018), o naujausi paskelbti PISA 2022 rezultatai rodo, kad Lietuvos penkiolikmečių skaitymo pasiekimai artimi EBPO vidurkiui: Lietuvos mokinių skaitymo gebėjimų vidurkis siekė 472 taškus, EBPO

vidurkis – 476 taškus (OECD, 2023). Vis dėlto šie rezultatai nesumažina problemos aktualumo, nes išlieka pasiekimų netolygumai, skirtingų mokinių grupių skirtumai ir poreikis didinti aukščiausius pasiekimų lygmenis pasiekiančių mokinių dalį. Taigi kultūrinio raštingumo ugdymas gali būti siejamas ne tik su skaitymo technikos stiprinimu, bet ir su platesniais gebėjimais – teksto supratimu, interpretavimu, argumentavimu ir prasmų kūrimu. Nors skaitymas yra viena iš raštingumo sričių, priešmokykliniame ugdyme formalus skaitymas įprastai nėra laikomas svarbiausiu kryptingu ugdymo uždaviniu, tačiau vaikų gebėjimas rišliai išsakyti mintis, formuluoti idėjas ir jas argumentuotai pagrįsti gali reikšmingai prisidėti prie vėlesnio teksto supratimo (Griffin ir kt., 2004). Šią nuostatą papildė Nacionalinės mokslinių tyrimų tarybos (1998) atlikto tyrimo išvada, kad dar „iki to momento, kai formalus skaitymo mokymas laikomas tinkamu, ugdymo dėmesys turėtų krypti į vaikų kalbos ir ankstyvojo raštingumo patirtis: turtingo žodyno plėtrą bei kalbos formų, būdingų kasdieniui komunikacijai ir knygų kalbai, pažinimą, nes tai sudaro reikšmingą pasirengimo formaliajam skaitymo mokymui pagrindą“ (National Research Council, 1998, p. 171). Tokia kryptis aktualina ir multimodalių bei vizualiųjų tekstų, įskaitant bežodžius pasakojimus, taikymą ankstyvajame ugdyme, nes jie sudaro sąlygas plėtoti sakininę kalbą, dialogą ir prasmų kūrimą remiantis vaiko patirtimi.

Minėtas prielaidas sustiprina ir PISA ekspertų Lietuvai teikiamos rekomendacijos, kuriose siūloma daugiau dėmesio skirti bendrajam raštingumui, įvairiems tekstų tipams, skaitymo praktikai įvairovei, mokymosi motyvacijai ir ankstyvojo ugdymo prieinamumui (Dukynaitė, 2019). Šios kryptys svarbios ir disertacijoje nagrinėjamai temai, nes jos aktualina ne vien techninį skaitymą, bet ir prasmų kūrimą, dialogą, interpretaciją bei įvairių tekstų, įskaitant vizualiuosius, taikymą ankstyvajame ugdyme.

Temos aktualumą stiprina ir priešmokyklinio ugdymo vieta Lietuvos švietimo sistemoje. Ilgą laiką ankstyvasis vaiko ugdymas, apimantis ikimokyklinį ir priešmokyklinį ugdymą, nebuvo laikomas savarankiškai reikšminga švietimo pakopa, todėl vaiko ugdymo pradžia dažniausiai buvo siejama su pradinio ugdymu (Davolytė ir kt., 2024). Reikšmingas poslinkis šioje srityje stebimas nuo 2014 m., patvirtinus Priešmokyklinio ugdymo bendrąją programą, kurioje akcentuojama vaiko patirtis, individualios galios, ugdymo poreikiai ir optimali raida (Priešmokyklinio ugdymo bendroji programa, 2014). Vadinasi, priešmokyklinį ugdymą tikslinga suvokti ne tik kaip pasirėngimą mokyklai, bet ir kaip savarankiškai vertingą vaiko kultūrinio, kalbinio ir interpretacinio brendimo etapą.

2022 m. Lietuvoje atnaujintos bendrosios priešmokyklinio ugdymo programos grindžiamos kompetencijų ugdymo paradigma. Programose pabrėžiama visapusiška vaiko raida, individualių poreikių atliepimas ir ugdymo orientacija į vaiko patirtį. Vis dėlto šių nuostatų interpretacijoje ir įgyvendinime išlieka tam tikra įtampa: viena vertus, deklaruojamas holistinis požiūris į vaiką, kita vertus, priešmokyklinis ugdymas neretai tebėra suprantamas pirmiausia kaip pasirėngimas pradiniam ugdymui. Ugdymo praktikoje ši logika dažnai susiaurinama iki akademinio gebėjimų – skaitymo, rašymo ir skaičiavimo – ugdymo. Tokia prieiga menkina tas ugdymo sritis, kurios

ankstyvajame amžiuje yra ypač reikšmingos: gebėjimą kurti prasmes, interpretuoti aplinką, įsitraukti į dialogą ir palaipsniui formuoti santykį su kalba, kultūra bei pasauliu.

Minėta įtampa tampa dar aktualesnė vertinant deklaruojamą orientaciją į individualizuotą ugdymą ir išpareigojimą nuo 2024 m. įgyvendinti įtraukiojo ugdymo principus, kurių esmė – visų vaikų ugdymo galimybių užtikrinimas bei jų socialinės ir emocinės raidos stiprinimas. Vis dėlto ugdymo turinio formavimo praktikoje dar ryški pasirengimo mokyklai paradigma, dažnai redukuojama iki akademinių pasiekimų lavinimo. Tokia siaurianti prieiga marginalizuoja socialinio ir emocinio ugdymo dimensijas, nors būtent jos būtinos visapusiškai vaiko brandai ir prasmingam dalyvavimui kultūriniame bei socialiniame gyvenime. Taigi kyla pagrįstas klausimas, ar kompetencijų ugdymo diskursas iš tiesų keičia priešmokyklinio ugdymo praktiką, ar veikiau lieka deklaratyvus, pridengiantis tradicinę, į mokyklinės sėkmės užtikrinimą orientuotą logiką.

Būtent šiose kontekste ypač aktuali tampa šios disertacijos tema. Ankstyvajame amžiuje formuojasi esminiai vaiko santykio su kalba, aplinka, kultūra ir prasme pagrindai, todėl kultūrinio raštingumo ugdymas negali būti laikomas antraeiliu. Priešingai, jis leidžia priešmokyklinį ugdymą matyti plačiau – ne tik kaip akademinių parengimą mokyklai, bet ir kaip erdvę plėtoti vaiko gebėjimą suprasti kultūrinius kontekstus, kurti prasmes, interpretuoti aplinką ir dialogiškai veikti su kitais. Šiuo požiūriu kultūrinio raštingumo ugdymas, pasitelkiant bežodžius tekstus, išryškėja kaip prasminga alternatyva siauram akademinių gebėjimų akcentavimui, nes sudaro prielaidas vaikui mokytis skaityti ne tik žodį, bet ir vaizdą, santykį, situaciją bei kultūrinį kontekstą.

Taigi disertacijos tema yra aktuali tiek edukologiniu, tiek iš dalies filosofiniu požiūriu, nes ji susijusi su kultūrinio tęstinumo, ugdymo paskirties ir vaiko vietos šiuolaikinėje vizualioje kultūroje klausimais. Šis aktualumas ypač ryškėja besikeičiančiame Lietuvos kultūriniame kontekste, kai tradicinė lietuviškojo tapatumo erdvė, apibrėžiama geografiniais, etniniais, kultūriniais ir istoriniais matmenimis, vis labiau atsiveria bendros Europos kultūrinės erdvės patirtims. Toks kontekstas reiškia, kad vaikai ugdomi pasaulyje, kuriame svarbu ne tik perimti savąją kultūrinę tradiciją, bet ir mokytis gyventi platesnėje, kultūriškai įvairioje socialinėje tikrovėje, grindžiamoje demokratijos, pilietiškumo, žmogaus teisių ir dialogiško sugyvenimo vertybėmis. Kultūrinis raštingumas čia tampa reikšmingas ne tik kaip žinių apie kultūrą visuma, bet ir kaip gebėjimas suprasti prasmes, interpretuoti skirtingus kultūrinius kontekstus ir kurti santykį su kitu. Šiame kontekste bežodžiai tekstai atveria galimybę kultūrinį raštingumą ugdyti kaip prasmių kūrimo, interpretavimo ir susikalbėjimo praktiką.

Temos iširtumas

Tarptautiniuose ir Lietuvos edukologijos tyrimuose plačiai nagrinėjami vaikų kompetencijų ugdymo, ankstyvojo raštingumo ir įvairių raštingumo formų klausimai, tačiau kultūrinio raštingumo ugdymas priešmokykliniame amžiuje tirtas gerokai mažiau (Jensen, 2011; Monkevičienė ir kt., 2013; Ranta ir kt., 2023; Brandišauskienė ir

kt., 2024). Nors moksliniame diskurse raštingumas vis dažniau suprantamas plačiau negu tik skaitymo ir rašymo įgūdžiai, Lietuvos kontekste kultūrinio raštingumo ir kultūrinės kompetencijos santykis tebėra nevienareikšmis, o empirinių šios srities tyrimų stokojama.

Pastarųjų dešimtmečių tyrimai rodo, kad raštingumo samprata edukologijoje nuosekliai plečiama: nuo formaliųjų skaitymo ir rašymo gebėjimų pereinama prie socialinių, kultūrinių ir multimodalių praktikų analizės. Tokios kryptys išryškėja Streeto (2003), Kellnerio ir Share (2005), Duoblienės (2010; 2016), Maine ir kt. (2022) darbuose, kuriuose raštingumas ir kultūrinis raštingumas siejami su prasmų kūrimu, dialogu, kritiniu mąstymu ir dalyvavimu kultūriškai įvairiose situacijose. Vis dėlto anksatyvojo ir priešmokyklinio ugdymo tyrimuose šios prieigos dažniau pasitelkiamos kaip platesnis teorinis pagrindas, o ne kaip savarankiška empirinių tyrimų kryptis, todėl kultūrinio raštingumo raiška šiame amžiuje dažnai lieka išskaidyta tarp kitų konstruktyvų – ankstyvojo raštingumo, komunikacinės, socialinės emocinės ar pilietinės raidos.

Šiuolaikinės kultūrinio raštingumo sampratos ištakos dažniausiai siejamos su Hirscho (1985) idėjomis. Vėlesniuose tyrimuose ši samprata buvo išplėtotą ir pradėta sieti su dialogu, interpretacija, empatija, kultūriniu sąmoningumu ir gebėjimu veikti įvairialypėje sociokultūrinėje aplinkoje. Lietuvoje kultūrinis raštingumas kaip atskiras tyrimo objektas analizuotas pavieniauose darbuose. Ryškiausias pavyzdys – Kobakhidzės (2023) disertacija apie gimnazijos klasių mokinių kultūrinio raštingumo ugdymą Lietuvos ir Sakartvelo daugiakultūrinių mokyklų atvejais.

Kultūrinio raštingumo ištirtumą apsunkina ir pati sąvokos daugiaprasmiškė raida. Nuo Hirscho (1985) sampratos, kultūrinį raštingumą siejusios su bendru kultūrinių žinių fondu, tyrimų laukas pasislenka į interpretacinę ir dialoginę kryptį, kurioje akcentuojamos empatijos, įtraukties, argumentavimo ir kultūrinio sąmoningumo dimensijos (Johnson, 2014; Shliakhovchuk, 2019; DIALLS, 2020; Maine ir kt., 2022). Vis dėlto dauguma šių darbų orientuoti į mokyklinio amžiaus vaikus, jaunimą ar suaugusiųjų profesinį pasirengimą, o priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raiška realiose ugdymo situacijose tiriama epizodiškai. Lietuvos kontekste padėtį dar labiau apsunkina tai, kad kultūrinio raštingumo dėmenys bendrosiose programose išsiskaido tarp kultūrinės, pilietiško bei socialinės, emocinės ir sveikos gyvensenos kompetencijų, todėl empiriniuose tyrimuose nėra nusistovėję, kaip šią raišką nuosekliai apibrėžti ir stebėti būtent priešmokykliniame amžiuje.

Bežodžiai tekstai tarptautiniuose tyrimuose dažniausiai analizuojami kaip sakinės kalbos, pasakojimo kūrimo, komunikacinės kompetencijos, vizualinio ir multimodalaus raštingumo ugdymo priemonė. Kultūrinio raštingumo ugdymo kontekste jie imti plačiau aktualizuoti palyginti neseniai, ypač DIALLS (2020) projekte, kuriame šie tekstai pasitelkti dialogui, argumentavimui ir kultūriniam supratimui plėtoti.

Bežodžių tekstų tyrimų lauke taip pat ryškus tam tikras disproporcingumas. Tarptautiniuose tyrimuose jie dažniausiai yra priemonė vaikų sakininei kalbai, pasakojimo kūrimui, vaizdiniam suvokimui ir multimodaliam raštingumui ugdyti (Crawford ir Hade, 2000; Arizpe, 2013; Serafini, 2014). Bežodžių paveikslėlių knygų ir bežodžių animacinių filmų potencialas ugdant kultūrinį raštingumą labiau išryškėja naujesniuose

darbuose, šias knygas ir filmus pradėjus vertinti kaip atvirą dialogo, vertybių refleksijos ir skirtingų perspektyvų derinimo terpę. Bežodžiai tekstai dėl savo daugiaprasmiškumo sudaro sąlygas vaikams remtis asmenine, kalbine ir kultūrine patirtimi, kurti skirtingas interpretacijas ir jas derinti bendrame pokalbyje (Conrad ir kt., 2021; Pereira ir kt., 2025). Būtent DIALLS (2020) projektas šiuo požiūriu žymi svarbų poslinkį, nes minėti tekstai jame pasitelkiami ne tik kalbėjimui skatinti, bet ir empatijai, tolerancijai, įtraukčiai bei kultūriniam supratimui plėtoti. Šią kryptį papildo ir naujesni multimodalaus skaitymo tyrimai, kuriuose bežodžiai vizualiniai tekstai bei animaciniai filmai aptariami kaip vaikų reikšmių kūrimo, sensorinio įsitraukimo, įtraukties ir etinio svarstymo terpė (Gacumo ir kt., 2026). Nepaisant to, tyrimų, kurie nuosekliai analizuotų, kaip šios vertybinės ir dialoginės dimensijos pasireiškia priešmokyklinio amžiaus vaikų kalboje bei sąveikose, vis dar stinga.

Lietuvoje bežodžių tekstų laukas tebėra siauras: šių tekstų sukurta nedaug, jų taikymas ugdyme išlieka fragmentiškas, o tyrimų apie jų edukacinį potencialą beveik nėra. Didesnį postūmį šiai sričiai suteikė Vilniaus universiteto vykdytas DIALLS (2020) projektas ir pavieniai vaikų literatūros tyrimai, tačiau iki šiol stokojama nuoseklios analizės, kaip bežodžiai tekstai gali būti tikslingai naudojami priešmokykliniame ugdyme.

Lietuvoje ši sritis tebėra menkai ištirta. Bežodžių tekstų laukas išlieka siauras ne tik kūrinių gausos, bet ir mokslinės refleksijos požiūriu: bežodžių paveikslėlių knygų išleista nedaug, bežodžių animacinių filmų tradicija itin fragmentiška, o jų taikymas ugdyme dažniausiai aptariamas paviniuose vaikų literatūros ar skaitymo skatinimo kontekstuose. DIALLS (2020) projektas ir keli su vaikų literatūra susiję darbai suteikė svarbų postūmį, tačiau iki šiol stokojama tyrimų, kurie leistų spręsti, kaip bežodžiai tekstai gali būti sistemiškai taikomi priešmokykliniame ugdyme kaip kultūrinio raštingumo raiškos ir ugdymo priemonė. Nepakanka ir empiriškai pagrįstų įžvalgų, leidžiančių suprasti, kokiais kultūrinio raštingumo reikšmės vaikai konstruoja interpretuodami bežodžius tekstus, kaip šį procesą apmąsto mokytojai ir kokios ugdymo sąlygos tokiai raiškai yra palankiausios.

Taigi, nors tarptautiniu mastu kultūrinis raštingumas ir bežodžių tekstų edukacinis potencialas jau pradėti tirti, stokojama tyrimų, analizuojančių priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raišką ugdymo procese, tikslingai pasitelkiant bežodžius tekstus, ypač Lietuvos kontekste.

Tyrimo temos problema

Atnaujintose bendrosiose ugdymo programose (Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas Nr. V-1541, 2022) akcentuojamas kompetencijomis grįstas ugdymas, tačiau praktikoje jis neretai atrodo segmentuotas: kompetencijos išskiriamos atskirai, o jų visuminės sąsajos ne visada aiškios ugdymo procese. Viešosios priešmokyklinio ugdymo mokytojams skirtos konsultacijos (NŠA, 2022) atskleidė įtampą tarp deklaruojamų kompetencijų ugdymo ir numatomų pasiekimų (NŠA, 2023), todėl pagrįstai galima kelti diskusiją dėl galimo akcentų perbalansavimo – galbūt daugiau dėmesio reiktų skirti raštingumo plėtojimui kaip kompetencijų raiškos ir

pasiekimų pagrindimo laukui. Šiame kontekste kultūrinio raštingumo ugdymas priešmokykliniame amžiuje išlieka fragmentiškai aptariamas ir menkai operacionalizuotas.

Lietuvos švietimą reglamentuojančiuose dokumentuose ir tyrimuose pabrėžiama į vaiką orientuoto, patirtimi ir sąveika grįsto ugdymo svarba, tačiau realioje praktikoje vaikų agentiškumas ne visada pakankamai įveiklinamas. Lietuvoje atliekama priešmokyklinio ugdymo tyrimų, tačiau kultūrinio raštingumo ugdymas priešmokykliniame amžiuje analizuojamas dažnai fragmentiškai, ypač kai kultūrinis raštingumas suprantamas plačiau negu bendrosiose ugdymo programose apibrėžta kultūrinė kompetencija. Taigi trūksta sistemingų empirinių tyrimų, atskleidžiančių, kaip kultūrinis raštingumas iš tiesų pasireiškia priešmokykliniame amžiuje ir kaip ši raiška susijusi su tikslingai organizuojamomis ugdymo veiklomis, pasitelkiant bežodžius tekstus.

Disertacijoje tiriama būtent priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raiška, nes šis amžiaus tarpsnis ypač svarbus formuojantis vaiko santykiui su kalba, vaizdu, kitu žmogumi ir kultūrine aplinka. Atnaujintoje Priešmokyklinio ugdymo programoje (Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas Nr. V-1541, 2022) žinios, gebėjimai ir nuostatos konstruojami per patirtį, o ugdymas grindžiamas vaiko ir mokytojo sąveika bei tarpusavio priklausomybe. Vis dėlto Lietuvoje atlikti tyrimai, ypač Vytauto Didžiojo universiteto vykdytas projektas „GALIA“ (Brandišauskienė, 2022), leidžia manyti, kad ugdymo praktikoje vaikui vis dar suteikiama per mažai galių: mokytojai dažnai ne tik formuoja vaikų nuostatas, bet ir iš anksto konstruoja veiklas bei vienašališkai apibrėžia ugdymo turinį, kuris ne visada vaikams patrauklus ar prasmingas. Ši problema ypač aktuali priešmokykliniame amžiuje, kai ugdymo praktika vis dar dažnai siaurinama iki akademinio pasirengimo mokyklai, o tokios sritys kaip prasmės kūrimas, interpretacija, santykio su kitu plėtotė ir kultūrinės aplinkos supratimas lieka paraštėse (Brandišauskienė, 2022). Taigi priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raiškos tyrimas svarbus ne tik siekiant geriau suprasti, kaip vaikai šiame amžiuje kuria santykį su kultūra ir kitais, bet ir ieškant ugdymo praktikų, kurios labiau atitiktų vaiko patirtį, aktyvų dalyvavimą ir šiuolaikinę ugdymo sampratą.

Disertacijoje apsiribojama priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo ugdymu, pasitelkiant bežodžius tekstus, nes ši ugdymo terpė leidžia tyrinėti, kaip vaikai kuria prasmes, remdamiesi vaizdu, dialogu ir bendra veikla. Šį pasirinkimą ir apribojimą lėmė esama situacija, kai vaikai vis sunkiau geba žodžiu išreikšti savo mintis, o informaciją vis dažniau suvokia per vaizdą, bet ne per sakininę ar rašytinę kalbą (Kucker ir Schneider, 2024; Salmerón-Ruiz ir kt., 2025).

Tyrimo probleminis klausimas – kaip pasireiškia priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinis raštingumas mokytojams tikslingai organizuojant kultūrinio raštingumo ugdymo veiklas, pasitelkiant bežodžius tekstus?

Tyrimo objektas – priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raiška ugdymo veiklose, kuriose pasitelkiami bežodžiai tekstai.

Tyrimo tikslas – iširti, kaip pasireiškia priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinis raštingumas mokytojams tikslingai organizuojant kultūrinio raštingumo ugdymo veiklas, pasitelkiant bežodžius tekstus, ir nustatyti pagrindinius šios raiškos elementus.

Tyrimo mokslinis naujumas ir praktinis reikšmingumas

Disertacijos mokslinis naujumas atsiskleidžia per kelis tarpusavyje susijusius aspektus. Pirmia, tiriama amžiaus grupė – priešmokyklinio amžiaus vaikai, kurių kultūrinis raštingumas Lietuvos tyrimuose iki šiol analizuotas palyginti retai. Antra, kultūrinio raštingumo ugdymas analizuojamas pasitelkiant specifinę ugdymo priemonę – bežodžius tekstus, kurie Lietuvos edukologiniuose tyrimuose šiuo aspektu nagrinėti labai fragmentiškai. Trečia, disertacijoje remiamasi ne vien suaugusiųjų požiūriu į vaikų ugdymą, bet ir empiriniais duomenimis, atskleidžiančiais pačių vaikų kultūrinio raštingumo raišką natūraliose ugdymo situacijose. Empirinių tyrimų stoka ypač išryškėja didėjant vadinamųjų „minkštųjų gebėjimų“ (angl. *soft skills*), t. y. bendradarbiavimo, empatijos, savireguliacijos, dialogo, atsakomybės, kritinio mąstymo, svarbai. Nors pastarųjų metų edukologiniuose tyrimuose ir apgintose disertacijose šių gebėjimų aktualumas nuosekliai pabrėžiamas (Adomaitis, 2024; Giniota, 2024; Pečiulienė, 2024; Voidogaitė, 2024 ir kt.), priešmokykliniame amžiuje vis dar stokojama aiškos, empiriškai pagrįstos sąsajos tarp programinių siekių ir kasdienės ugdymo praktikos. Kyla praktinė rizika – pedagogai atsiduria tarp dviejų lūkesčių: jie skatinami ugdyti kompetencijas ir vaiko socialinę bei kultūrinę brandą, tačiau ne visada turi pakankamai aiškią, į konkrečias veiklas ir ugdymo situacijas perkeliama struktūrą, kaip tai daryti kryptingai.

Svarbus disertacijos atspirties taškas yra išplėsta raštingumo, kaip vienos iš esminių mokymosi visą gyvenimą kompetencijų, samprata, kurioje lemiamą reikšmę įgauti veiksmingas ir įvairiapusis raštingumo ugdymas (Sulkunen, 2013). Raštingumas čia nesiejamas tik su skaitymo ir rašymo įgūdžiais – jis apima ir kultūrinės dimensijos: gebėjimą kurti santykį, būti bendruomenės dalimi, derinti skirtingas perspektyvas, palaikyti pagarbą komunikaciją ir spręsti konfliktus. Šiuo požiūriu kultūrinis raštingumas disertacijoje traktuojamas ne kaip papildoma ugdymo sritis, bet kaip vaiko socialinio veikimo pamatas, susijęs su vėlesnio mokymosi sėkme, savijauta grupėje ir gebėjimu orientuotis įvairialypėje aplinkoje.

Nagrinėjant Lietuvos priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raišką, atsiveria galimybė ne tik tiksliau įvardyti dabartinės švietimo sistemos trūkumus, bet ir prisidėti prie empirinio šios srities pažinimo. Šiuo metu stokojama darbų, kuriuose būtų sistemaiškai analizuojama sąveika tarp ugdymo programose formuluojamų tikslų, numatomų pasiekimų ir realios vaikų raiškos natūraliose ugdymo situacijose. Būtent čia ryškėja disertacijos mokslinis naujumas: kultūrinis raštingumas tiriamas ne kaip abstrakti deklaracija ar bendroji ugdymo vertybė, bet kaip vaikų kalboje, sąveikoje ir bendroje veikloje atsiskleidžiantis reiškiny, kurį galima analitiškai atpažinti, aprašyti ir struktūruoti.

Iki šiol priešmokyklinio ugdymo tyrimuose daugiau dėmesio įprastai buvo skiriama lengviau pamatuojamiems akademiniams rodikliams, o kultūrinio raštingumo raiška, t. y. kaip vaikas bendrauja, sprendžia nesutarimus, priima kitą, kuria bendrystę ir priklausymo jausmą, liko mažiau matoma, mažiau apibrėžta ir rečiau konceptualizuojama kaip savarankiškas tyrimo objektas. Dėl šios priežasties ugdymo praktikoje

susiformavo tam tikras „nematomas laukas“: pripažįstama, kad tai svarbu, tačiau stinga aiškumo, kaip šią raišką atpažinti, planuoti ir vertinti. Šiuo požiūriu disertacijos mokslinis naujumas atsiskleidžia tuo, kad kultūrinio raštingumo raiška ne tik iškeliamą į tyrimo centrą, bet ir nuosekliau apibrėžiama bei analizuojama priešmokykliniame amžiuje, taip sudarant prielaidas tolesniems tyrimams ir tikslesnei šios ugdymo srities apibrėžčiai Lietuvos edukologijos moksle.

Mokslinė disertacijos reikšmė sietina su ankstyvojo ugdymo ir multimodalaus raštingumo tyrimų lauko plėtra. Tyrimas leidžia aiškiau apibrėžti, kaip priešmokyklinio amžiaus vaikai kuria kultūrinės prasmės pasitelkdami vaizdinius naratyvus, kaip šios prasmės atsiskleidžia vaikams dialogiškai sąveikaujant ir veikiant drauge, kaip kultūrinį raštingumą galima atpažinti ne tik teoriniu, bet ir empiriniu lygmeniu. Šiuo požiūriu disertacija Lietuvos edukologijos mokslui suteikia nuoseklesnę kultūrinio raštingumo sampratos struktūrą priešmokykliniame amžiuje: išskirti jos komponentai ir jų raiškos logika sudaro prielaidas tiksliau operacionalizuoti šį konceptą, t. y. paversti jį tyrimuose ir ugdymo praktikoje aiškiau atpažįstamu bei analitiškai taikomu. Tai sudaro prielaidas nuoseklesniems tolesniems tyrimams, patikimesniam rezultatų palyginimui ir tvirtesnei mokslinei diskusijai Lietuvoje.

Disertacija reikšminga ir **švietimo praktikai**, nes kuria tiesioginę pridėtinę vertę pedagoginiam darbui. Kultūrinio raštingumo komponentų ir jų raiškos logikos išgryninimas sudaro prielaidas pedagogams nuosekliau atpažinti, kokios ugdymo situacijos, veiklos ir strategijos tinkamiausios priešmokykliniame amžiuje. Tai svarbu ne tik plėtojant vaikų supratimą apie bendrystę, priklausymą, empatiją, pagarbą ir atsakomybę, bet ir kuriant sąlygas šioms kultūrinio raštingumo dedamosioms reikštis kasdienėje veikloje – žaidžiant, kalbantis, veikiant drauge ir sprendžiant konfliktines situacijas. Taip mokytojas gali kryptingiau kurti ugdymo aplinką, kurioje vaikas turi galimybę patirti, reflektuoti ir palaipsniui savarankiškai konstruoti socialinį bei kultūrinį veikimą. Praktiniu požiūriu disertacijos tyrimas reikšmingas ir tuo, kad padeda pedagogams aiškiau apibrėžti kultūrinio raštingumo ugdymo kryptis priešmokykliniame amžiuje: kokias veiklas tikslinga planuoti, kaip prasmingai pasitelkti bežodžius tekstus, kaip skatinti vaikų dialogą, interpretaciją ir argumentavimą. Be to, tyrimo rezultatai gali būti svarbūs rengiant pedagogus, kuriant metodinę medžiagą ir stiprinant bendrųjų ugdymo programų įgyvendinimą tose srityse, kuriose tarp deklaruojamų ugdymo tikslų ir realios vaikų raiškos vis dar išlieka atotrūkis.

Disertacija reikšminga ir ugdymo programų įgyvendinimo lygmeniu, nes sudaro prielaidas aiškiau matyti, kur programiniuose dokumentuose formuluojami tikslai sutampa su realia vaikų raiška, o kur išryškėja atotrūkis tarp deklaruojamų ugdymo siekių ir praktinio jų įgyvendinimo. Ši įžvalga ypač aktuali dabartiniame švietimo politikos kontekste, kai bendrosios ugdymo programos ne tik įgyvendinamos, bet ir toliau peržiūrimos bei atnaujinamos, o šiam procesui koordinuoti sudaromos mokomųjų dalykų tarybos, vertinančios tyrimų išvadas ir teikiančios siūlymus dėl programų koregavimo. Tokiame kontekste disertacijos rezultatai gali būti svarbūs kaip empirinis pagrindas, leidžiantis pagrįsčiau svarstyti, kokias sritis tikslinga stiprinti rengiant pedagogus, kokią metodinę medžiagą verta kurti ar tobulinti ir į kokius aspektus svarbu

atkreipti dėmesį organizuojant ugdymo procesą. Šiuo požiūriu disertacija nėra vien aprašomojo pobūdžio, nes jos rezultatai gali būti praktiškai taikomi kuriant aiškesnius orientyrus pedagogams ir tikslinant tas ugdymo praktikas, kurios padėtų atliepti bendrųjų programų logiką ne tik dokumentų, bet ir kasdienio ugdymo lygmeniu. Ši reikšmė dar labiau išryškėja atsižvelgiant į tai, kad nacionaliniu lygmeniu ir toliau plėtojamas metodinis atnaujintų programų įgyvendinimo palaikymas, įskaitant rekomendacijas mokytojams ir priemonės įtraukiamam ugdymui stiprinti. Taigi disertacijos rezultatai gali būti svarbūs ne tik kaip konkretaus reiškinio analizė, bet ir kaip tyrimu pagrįstas pagrindas sprendžiant, kaip bendrųjų programų nuostatas paversti nuoseklia ugdymo praktika. Tai didina prielaidas, kad kultūrinio raštingumo ugdymas Lietuvoje taps kryptingesnis, nuoseklesnis ir veiksmingesnis.

Apibendrinant galima teigti, kad kryptingas dėmesys ne tik akademiniam, bet ir kultūriniam raštingumui yra būtinas siekiant sudaryti prielaidas vaikams sėkmingai gyventi ir veikti įvairiame, persipynusiame ir nuolat kintančiame pasaulyje. Disertacijoje pagrindžiama, *kodėl* kultūrinis raštingumas priešmokykliniame amžiuje yra ypač svarbus, *kaip* jį galima atpažinti remiantis konkrečiais komponentais ir *kaip* šios žinios gali būti taikomos Lietuvos ugdymo praktikoje bei įgyvendinant Lietuvos švietimo politiką.

Tyrimo teorinės ir metodologinės nuostatos

Disertacijoje remiamasi socialinio konstruktyvizmo prieiga, pagal kurią žinios, reikšmės ir nuostatos konstruojamos per patirtį, sąveiką ir dialogą. Ši prieiga leidžia kultūrinio raštingumo raišką analizuoti ne kaip iš anksto perduodamų reiškinių perėmimą, bet kaip vaikų ir mokytojų sąveikoje kuriamą prasminę bei kultūrinę patirtį.

Metodologiškai tyrimas grindžiamas kokybinio tyrimo logika, orientuota į kultūrinio raštingumo raiškos supratimą natūraliose priešmokyklinio ugdymo situacijose. Toks tyrimo pobūdis pasirinktas siekiant atskleisti, kaip kultūrinis raštingumas pasireiškia ugdymo procese, o ne matuoti iš anksto apibrėžtus jo rodiklius. Surinkti duomenys analizuoti siekiant atsakyti į pagrindinį probleminį tyrimo klausimą ir jį papildančius klausimus, susijusius su kultūrinio raštingumo raiška priešmokykliniame amžiuje: kokios kultūrinio raštingumo reikšmės ir vertybinės nuostatos šiame amžiuje pasireiškia; kaip mokytojai apmąsto ir įvardija vaikų kultūrinio raštingumo ugdymo patirtis; kaip ugdymo procesų nuoseklumas, skirtingos vaikų raiškos formos ir mokytojų veikla daro įtaką kultūrinio raštingumo plėtotei.

Tyrimo duomenys buvo renkami stebint vaikų veiklas, kurios fiksuotos garso įrašais ir vinjetėmis. Vinjetės vėliau pasitelktos kaip refleksiją skatinanti priemonė: jas skaitė ir komentavo mokytojai, o tyrėja reflektavo tyrimo eigą bei vaikų sąveikas viso tyrimo proceso metu. Mokytojų refleksijos pasitelktos kaip papildomas duomenų šaltinis, siekiant surinkti išvalgas apie vaikų kultūrinio raštingumo raišką ir ugdymo patirtis. Tyrėjos refleksija taip pat pasitelkta kaip papildomas šaltinis, leidžiantis fiksuoti tyrimo situacijų kontekstą ir interpretacinius pastebėjimus.

Surinkti duomenys analizuoti taikant teminę analizę, apimančią vaikų veiklą

stebėjimo, mokytojų refleksijų ir tyrėjos refleksijos duomenis. Teminė analizė atskleidė, kaip tikslingose veiklose, pasitelkiant bežodžius tekstus, pasireiškia vaikų kultūrinis raštingumas, išryškindama jo raiškos ypatumus ir vertybines nuostatas. Tyrimo rezultatai parengti remiantis vaikų veiklų stebėjimo garso įrašų, mokytojų refleksijų ir tyrėjos refleksijos analize.

Empirinis tyrimas atliktas Lietuvos valstybinėse ir nevalstybinėse priešmokyklinio ugdymo įstaigose.

Disertacijos struktūra

Disertaciją sudaro įvadas, dvi pagrindinės dalys – teorinė ir metodologinė empirinė, diskusija, išvados, rekomendacijos ir priedai. Įvade aptariamas temos mokslinis aktualumas, ištirtumas, naujumas ir mokslinė reikšmė, išryškinamas tyrimo problemiskumas, pristatomas teorinis ir metodologinis pagrindas, atskleidžiama teorinė ir praktinė tyrimo reikšmė.

Pirmoje disertacijos dalyje pateikiamas teorinis tyrimo pagrindas. Analizuojamos raštingumo sampratos transformacijos – nuo tradicinio supratimo iki kultūrinio raštingumo koncepcijos, aptariama kultūrinio raštingumo konceptualizacija, jo svarba šiuolaikinėje visuomenėje, ugdymo nuostatos, kultūrinės kompetencijos vieta bendrosiose ugdymo programose, kultūrinio raštingumo ugdymo priešmokykliniame amžiuje prielaidos ir įvairūs jo raiškos modeliai. Taip pat pristatomas bežodės perspektyvos teorinis pagrindas priešmokykliniame ugdyme: apibrėžiama bežodžių tekstų samprata, aptariama terminija, tyrimų kontekstas ir jų taikymo ugdyme galimybės.

Antroje dalyje pristatoma priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raiškos tyrimo metodologija. Aptariama tyrimo filosofinė prieiga, metodologinis pagrindimas, tyrimo organizavimas, etiniai aspektai, dalyviai, tyrimo ribotumai, duomenų rinkimo ir analizės principai. Toliau pateikiami empirinio tyrimo rezultatai, suskirstyti į keturias temas ir vienuolika potemių. Pristatomos mokytojų ir tyrėjos refleksijos apie vaikų kultūrinio raštingumo raišką.

Baigiamojoje disertacijos dalyje pateikiama diskusija, kurioje empirinio tyrimo rezultatai siejami su teorinėmis priegomis ir ankstesnių tyrimų išvadomis, formuluojamos baigiamosios išvados ir rekomendacijos. Disertacijos pabaigoje pateikiamas 308 mokslinės literatūros ir šaltinių pozicijų sąrašas, priedai, santrauka lietuvių kalba, tyrimų rezultatų sklaidos aprašas, informacija apie autorę ir santrauka anglų kalba.

1. TEORINIS DISERTACIJOS PAGRINDAS

Šioje dalyje teoriškai apžvelgiama raštingumo sampratos kaita. Remiantis mokslininkų tyrimais ir teorinėmis įžvalgomis atskleidžiamas kultūrinio raštingumo daugiaprasmiškumas. Siejant su Lietuvos kontekstu, kultūrinio raštingumo ugdymo raiškos aspektu analizuojama Lietuvos priešmokyklinio ugdymo programa. Aktualizuojant kultūrinio raštingumo ugdymo svarbą ir jo prielaidas, atskleidžiamos kultūrinio raštingumo ugdymo galimybės, pasitelkiant bežodžius tekstus.

1.1. Kultūrinio raštingumo samprata ir ugdymo prielaidos priešmokykliniame amžiuje

Raštingumo samprata XX–XXI a. patyrė reikšmingą transformaciją: nuo raštingumo kaip individualių kalbinių gebėjimų visumos iki raštingumo kaip socialinės, kultūriškai įsišaknijusios ir multimodalios praktikos. Ši raidos trajektorija sudaro prielaidas pereiti nuo tradicinio (formalaus) raštingumo sampratos prie kultūrinio raštingumo koncepcijos.

Raštingumo kaip gebėjimo skaityti ir rašyti samprata yra palyginti nauja. Iki XX a. devintojo dešimtmečio pabaigos raštingais neretai buvo laikomi asmenys, išmanantys literatūrą, t. y. *a priori* gerai išsilavinę ar apsiskaite (Literacy for life, 2023).

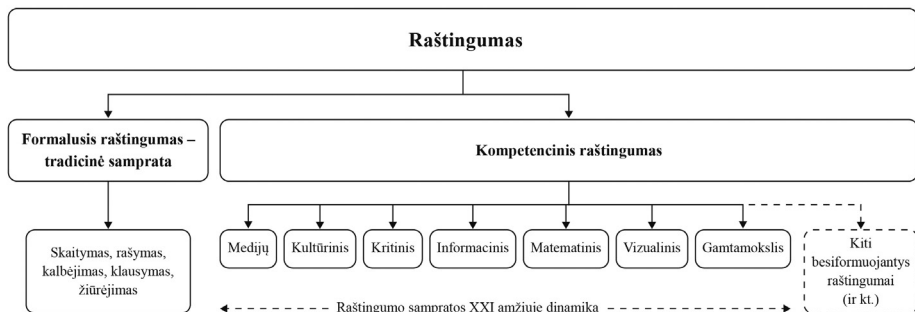
„Visuotinėje lietuvių enciklopedijoje“ raštingumas apibrėžiamas kaip „žmogaus gebėjimas skaityti ir rašyti. Tai vienas svarbiausių kultūros, žmoniškumo kapitalo rodiklių, nes raštingi žmonės pigiau ir greičiau įgyja dalykinių įgūdžių, turi geresnį socialinę ir ekonominę statusą, galimybę siekti aukštojo mokslo, geresnes karjeros ir sveikatos perspektyvas“ (Visuotinė lietuvių enciklopedija, n. d.).

Dažniausiai raštingumas suprantamas kaip skaitymo, rašymo, kalbėjimo ir klausymo gebėjimų visuma (Roberts, 1995; Stobartas, 1997; Hobbs, 2016; Byrnes ir Wasik, 2019; Zua, 2020). Ši raštingumo samprata dar vadinama „formaliuoju raštingumu“ (Bruzelevičienė, 2014). Hobbs (2016) teigimu, „šiandien raštingumo sąvoka neatsiejama nuo tyrinėjimo praktikos, t. y. nuo užduodamų klausimų apie tai, ką matome, žiūrime, skaitome ir klausome“ (p. 1). Šalia skaitymo, rašymo, kalbėjimo ir klausymo Hobbs (2016) išskiria ir kritinį žiūrėjimą (angl. *critical viewing*). Taigi tradicinės sampratos (formalusis) raštingumas apima gebėjimą kalbėti, skaityti, rašyti, klausytis ir žiūrėti, o raštingumo turinys plečiamas įtraukiant kritinės analizės dimensiją.

Raštingumo sampratos klausimą svarsto ir Inglisas ir Aers (2008). Tyrėjai pastebi, kad „gebėjimas skaityti ir rašyti leidžia asmenį vadinti „raštingu žmogumi“ (p. 127). Kembridžo universiteto tyrime „Kas yra raštingumas? Anglų kalbos, kaip dalyko, apibrėžimų ir santykio tarp anglų kalbos, raštingumo ir „būti raštingam“ tyrimas“ („What is literacy? An investigation into definitions of English as a subject and the relationship between English, literacy and ‘being literate’“, 2013) pabrėžiama, jog raštingumas yra nuolat kintanti samprata. Tuo pat metu raštingumas kaip gebėjimas skaityti, rašyti, kalbėti ir klausytis laikomas pamatiniu, nes sudaro prielaidas gilintis į skirtingas sritis, tyrinėti, suprasti mus supantį pasaulį ir jame veikti.

Toks besiplečiantis požiūris sietinas su naujausiais ekonominiais, politiniais ir socialiniais pokyčiais, globalizacija, informacinių ir ryšių technologijų pažanga, ketvirtąją pramonės revoliucija ir kt. Raštingumas suprantamas kaip procesas, o ne baigtinis kompetencijų rinkinys (Virkus, 2003).

Disertacijoje terminas „raštingumas“ vartojamas greta „kompetencijos“ sąvokos: kompetencijos suprantamos kaip iš anksto apibrėžtas dalykinių žinių, gebėjimų ir nuostatų rinkinys (Kairaitis, 2024), o raštingumas – kaip bendresni ugdymo tikslai ir uždaviniai, susiję su kontekstu ir iš esmės neturintys aiškių ribų (Street, 2003). Kintant ugdymo paradigmai ir pereinant nuo orientacijos į ugdymo turinį prie orientacijos į kiekvieną vaiką, turi kisti ir požiūris į tai, ko ir kaip ugdome. Tikėtina, kad raštingumas taps esminiu ugdymo turinio atramos tašku, o kompetencijos – priemone plėtoti ir stiprinti vienokį ar kitokį raštingumą. Remiantis skirtingų autorių tyrimais ir įžvalgomis apie raštingumą (Perry, 2012; Zua, 2021), sudaryta besiplečiančios raštingumo sampratos schema (žr. 1 pav.). Ši schema apima disertacijos rengimo procese identifiкуotas raštingumo formas, tačiau pateikiamas jų sąrašas nėra ir negali būti baigtinis. XXI a. sociokultūriniai ir technologiniai pokyčiai nuolat lemia naujų veiklos sričių, praktikų ir gebėjimų atsiradimą, todėl raštingumo laukas išlieka dinamiškas ir nuosekliai plečiasi.



1 pav. XXI a. raštingumo sampratos plėtros schema (sudaryta autorės, remiantis Perry (2012) ir Zua (2021))

Remiantis skirtingų šalių mokslininkų pateikiamomis raštingumo apibrėžtimis (Perry, 2012; Kapur, 2019; Zua, 2021), galima teigti, kad tradicinė raštingumo samprata grindžiama kalbos vartojimo gebėjimu, turint omenyje keturias kalbines veiklos sritis: skaitymą, rašymą, kalbėjimą ir klausymą. Informacinis raštingumas siejamas su gebėjimu rasti, pasirinkti, vertinti ir naudoti informaciją, vizualinis – su gebėjimu kurti ir interpretuoti vaizdinę informaciją, o kritinio mąstymo raštingumas – su gebėjimu klausti, atpažinti informacijos tikslą ir vertinti jos patikimumą. Medijų raštingumas apibrėžiamas kaip gebėjimas klausti, analizuoti, interpretuoti, vertinti ir kurti medijos žinią, o priemonių (įrankių) naudojimo raštingumas – kaip gebėjimas taikyti įrankius informacijai valdyti, vartoti ir kurti. Skaitmeninis raštingumas suprantamas kaip gebėjimas naudoti skaitmenines technologijas, komunikacijos priemones ar paieškos

tinklus, taip pat vertinti, naudoti ir kurti informaciją skaitmeninėje aplinkoje. Gamtamokslinis raštingumas siejamas su gebėjimu panaudoti gamtos mokslų žinias priimančioms sprendimus apie gamtos pasaulį ir žmonių veiklos sukeltus pokyčius, o matematinis raštingumas – su gebėjimu taikyti matematikos žinias ir interpretuoti rezultatus įvairiuose kontekstuose.

Raštingumo kontekstualumą ir socialinę prigimtį akcentuoja Slovėnijos, Kipro, Suomijos ir Lenkijos mokslininkai (Charakis Research & Consulting Ltd., n. d.): „Raštingumas yra labai kontekstualus <...>. Raštingumas yra socialinė praktika, todėl nėra vienos visiems reikalingos raštingumo formos, tapo įprasta kalbėti ne apie raštingumą, o apie raštingumus“ (p. 1). Pabrėžiama, kad raštingumas apima „gebėjimą nustatyti, suprasti, išreikšti, kurti ir interpretuoti sąvokas, jausmus, faktus ir nuomones žodžiu ir raštu, naudojant vaizdinę, garsinę (garso) ir skaitmeninę medžiagą įvairiose disciplinose ir kontekstuose“, ir reiškia gebėjimą veiksmingai bendrauti bei kūrybiškai užmegzti ryšį su kitais (Charakis Research & Consulting Ltd., n. d., p. 1).

Besiplečiančią raštingumo sampratą akcentuoja ir tarptautinės organizacijos. Jungtinių Tautų regioninis informacijos centras (UNRIC) raštingumą apibrėžia kaip savarankiškų gebėjimų rinkinį; kaip gebėjimą formuluoti, argumentuoti ir pristatyti savo idėjas; kaip ugdymo procesą; kaip multimodalaus teksto kūrimą (Education for All Global Monitoring Report, 2006). „UNESCO terminų žodyne“ (UNESCO, 2023) raštingumas apibūdinamas kaip gebėjimas atpažinti, suprasti, interpretuoti, kurti, komunikuoti ir skaičiuoti, naudojant rašytinę medžiagą įvairiomis aplinkybėmis, ir kaip tęstinis mokymosi procesas, leidžiantis siekti tikslų, plėtoti potencialą ir visapusiškai dalyvauti visuomenės gyvenime. Raštingumas šiandien yra plačiai vartojama sąvoka įvairiuose moksliniuose diskursuose. Greta jau įsitvirtinusių raštingumo formų vis dažniau minimi ir labiau specializuoti ar nišiniai raštingumo tipai, pavyzdžiui, ekologinis, emocinis, socialinis, tarpkultūrinis, pilietinis, sveikatos, finansinis, duomenų, algoritminis, dirbtinio intelekto ir kiti raštingumai.

Besiplečiant raštingumo sampratą ir vis labiau akcentuojant jo socialinį, kontekstualų ir multimodalų pobūdį, pereinama prie kultūrinio raštingumo koncepcijos, išryškinančios gebėjimą suprasti, interpretuoti ir kurti prasmes kultūriškai apibrėžtose situacijose.

Perėjimas prie kultūrinio raštingumo koncepcijos išryškina, kad raštingumas yra ne tik techninis skaitymo ir rašymo įgūdis, bet ir gebėjimas suprasti prasmes, kuriamas konkrečiose kultūrose. Duoblienės (2010) teigimu, kultūrinis raštingumas siejamas ne tik su kultūros fenomenų ir reiškinių išmanymu bei idėjų raiška, bet ir santykiu su kuriu daiktu. Remiantis Meine ir Vrikki (2021) idėjomis, galima teigti, kad kultūrinis raštingumas taip pat apima gebėjimą kritiškai vertinti ir argumentuoti idėjas, ieškoti, atrinkti ir vertinti informaciją, kūrybiškai ir analitiškai mąstyti, aiškiai ir tiksliai komunikuoti, priimti sprendimus ir spręsti problemas. Tai reiškia, kad asmuo geba suprasti ir interpretuoti tekstus konkrečiuose kultūrinuose kontekstuose ir skirtingomis kalbomis. Kultūrinis raštingumas ypač svarbus profesinėse srityse, kuriose reikalingas tarpkultūrinis bendravimas (pavyzdžiui, versle, moksle, komunikacijoje).

Apibendrinant galima teigti, kad raštingumo samprata nebėra siejama vien su

gebėjimu skaityti ir rašyti. Ji apima įvairius būdus suprasti, interpretuoti, vertinti ir kurti prasmes, pasitelkiant kalbą, vaizdus, skaitmenines technologijas ir kitus raiškos būdus. Raštingumas formuojasi konkrečiose socialinėse ir kultūrinėse situacijose, todėl jo turinys yra kintantis. Dėl šios priežasties tikslinga kalbėti ne apie vieną universalią raštingumo formą, o apie tarpusavyje susijusius raštingumus. Šiame kontekste kultūrinis raštingumas tampa svarbia jungiamąja sąvoka, leidžiančia nagrinėti, kaip žmogus supranta, interpretuoja ir kuria prasmes kultūriškai apibrėžtose situacijose.

1.1.1. Kultūrinio raštingumo konceptualizacija ir svarba šiuolaikinėje visuomenėje

Kultūrinio raštingumo samprata laikytina nuolat kintančiu ir tarpdisciplininiu moksliniu diskursu, kurio raidą formuoja skirtingi teoriniai požiūriai ir tyrimų laukai (Hirsch, 1985; Kellner ir Share, 2005; Duoblienė, 2010; Johnson, 2014; Maine, 2021 ir kt.). Pastarųjų dešimtmečių socialiniai, kultūriniai ir technologiniai pokyčiai (globalizacija, migracija, medijų kaita, skaitmeninė komunikacija) išryškino poreikį kultūrinį raštingumą apmąstyti ne vien kaip „bendrą žinių bagažą“, bet ir kaip gebėjimą suprasti, interpretuoti ir kurti prasmes įvairiuose kultūriniuose kontekstuose, įtraukiant kritinį mąstymą, dialogą ir etines nuostatas.

Minėtų pokyčių kontekste ilgą laiką diskusijų atskaitos tašku buvo Hirscho (1980; 1985) suformuluota kultūrinio raštingumo samprata. Hirschas (1985) kultūrinį raštingumą siejo su kultūriniu išprusimu ir apibrėžė jį kaip gebėjimą skaityti ir suprasti „kultūros tekstus“, sudarantį prielaidas kritiškai mąstyti ir interpretuoti pasaulį. Tyrėjas pabrėžė bendro kultūrinių žinių pagrindo (kanono) svarbą, nes jis palengvina komunikaciją ir dalyvavimą visuomenėje. Vis dėlto Hirscho (1980, 1985) suformuluota kultūrinio raštingumo koncepcija glaudžiai siejama su konkrečia tauta ir kultūra, todėl daugiakultūrinėje visuomenėje laikoma ribotai universalia (Shliakhovchuk, 2019). Rosen (2014) taip pat pažymi, kad „kultūrinis raštingumas dažnai apibrėžiamas kaip bendras žinių ir patirties bagažas (Hirsch, 1987), tačiau šis apibrėžimas grindžiamas statiniu ir universaliu žinių bagažu ir neatsižvelgia į kultūrinę ir kalbinę įvairovę, kuri šiandien būdinga daugeliui mokyklų“ (p. 3). Taigi, kaip pažymi Rosen (2014) ir Shliakhovchuk (2019), statiškas ir universalus žinojimo modelis nėra pakankamas kultūrinei ir kalbinei įvairovei atliepti.

Reaguojant į kritiką, vėlesnėse mokslinėse diskusijose kultūrinio raštingumo samprata išplėsta už kanoninių žinių ribų. Kellneris ir Share (2005) argumentuoja, kad kultūrinį raštingumą apibrėžia ne vien faktinės žinios, bet ir gebėjimas analizuoti bei interpretuoti kultūrinius produktus – knygas, filmus, muziką ir kitus medijų tekstus. Ši nuostata sutampa su platesnėmis kultūros ir medijų studijų išvalgomis, kaip auditorijos suvokia ir „perskaito“ kultūros produktus bei kaip tai veikia visuomenės kultūrą (Hall, 1990; Jenkins, 2006).

Vis dėlto vien turinio išplėtimas iki medijų tekstų neapslopino diskusijų dėl kultūrinio raštingumo standarto, todėl kritinės krypties autoriai (pavyzdžiui, Hirsch, 1980; Venn, 2006; Johnson, 2014) minėtą požiūrį vertina kaip potencialiai privileguojantį

tam tikras grupės ir kultūros. Šioje perspektyvoje kultūrinis raštingumas traktuojamas ir kaip socialinio teisėtumo forma, leidžianti žmonėms dalyvauti visuomenėje ir turėti prieigą prie kultūros, nepriklausomai nuo etninės ar socialinės kilmės (Gee, 2000; Luke, 2012). Streetas (2003) raštingumą apibrėžia kaip socialinę praktiką, todėl kultūrinio raštingumo ugdymas suprantamas kaip įsitraukimas į prasių kūrimą, socialines sąveikas ir kultūrinių normų refleksiją, o ne tik kaip informacijos perėmimas.

Kintant ugdymo paradigmai ir dėmesį nuo dalyko bei žinių perkeltiant į besimokantįjį, taip pat dėl informacinių technologijų ir interneto plėtos kultūrinis raštingumas vis dažniau siejamas su komunikavimu, argumentavimu ir patyriminio mokymosi dimensijomis (Lee, 2008; Maine ir kt., 2022). Ši kryptis išryškina vaikų kultūrinės ir kasdienės socialinės patirtis kaip svarbų mokymosi pagrindą, leidžiantį žinias susieti su realiomis situacijomis ir dialogu.

Patyriminio ir dialogiško mokymosi akcentas artimas Dewey (2013) patirtinio ugdymo idėjai, kontrastuojančiai su turinio ir faktų atkartojimu grįsta pozicija, kuriai atstovauja Hirschas (1980, 1985). Morrellis (2002) kultūrinį raštingumą apibrėžia kaip nuolatinį procesą, apimančią vertybines nuostatas, refleksiją ir veikimą socialinėje erdvėje – greta kultūros istorijos ir sąvokų žinojimo akcentuojamas gebėjimas dalyvauti kuriant prasmes ir „kalbėti“ kultūros aliuzijomis.

Minėtos patirtinės ir refleksyvos prielaidos ypač aktualios globalizacijos sąlygomis. Poreikį atsitraukti nuo siauro faktografijos mokymosi modelio pabrėžia Ottenas (2003) ir Abdallah-Pretceille (2006), argumentuodami, kad globalėjantis pasaulis ir tapatybės daugialypiškumas reikalauja ugdymo, skatinančio bendradarbiavimą, nuomonių bei patirčių įvairovės refleksiją ir stereotipinio mąstymo mažinimą (Portera, 2008).

Globalizacijos ir tapatybių daugialypiškumo kontekste kultūrinio raštingumo santykis su tapatybe ypač išryškėja Johnson (2014) įžvalgoje, kad žmogus vienu metu gali būti susijęs su „įvairių kultūrų mišiniu“ (afektu, elgsena ir mąstymu). Tai leidžia kultūrinį raštingumą suprasti kaip individualių įgūdžių, socializacijos, išsilavinimo ir patirties rezultatą. Panašios nuomonės laikosi ir Swain (2009). Ji nurodo, kad kultūrinis raštingumas įveiklinamas per patyrimą.

Individualųjį matmenį papildoma nuostata, kad kultūrinis raštingumas remiasi savosios kultūros išmanymu, tačiau vien ja neapsiriboja. Kai kurie tyrėjai (Broudy, 1990; Mullican, 1991; Cook, 2009; Schweizer, 2009) pabrėžia savosios kultūros išmanymo svarbą, tačiau kartu nurodo poreikį plėsti turimą kultūrinį raštingumą, kai individas susiduria su kitomis kultūromis arba kai kultūrinė įvairovė tampa kasdienės aplinkos dalimi. Notar (2008) akcentuoja daugialypį kultūrinį raštingumą, kylantį iš besiribojančių ir besipinančių tautų kultūrų; tokia perspektyva ypač aktuali regionams, kuriuose kultūriniai kontaktai istoriškai intensyvūs.

Minėtos tarpkultūrinės ir pilietinės prielaidos atsispindi ir Lietuvos bei tarptautinių tyrėjų darbuose. Kultūrinis raštingumas siejamas su komunikacija ir aktyviu pilietiškumu kaip šiuolaikinio asmens kompetencijomis, padedančiomis konstruoti tapatybę kultūrinės įvairovės kontekstuose (Zaleskienė, 2014; Duoblienė, 2016; Jucks ir kt., 2016; Mažeikis, 2016; Evagorou ir Mauriz, 2017). Filosofas Donskis (2013) sąvokos

„kultūrinis raštingumas“ tiesiogiai nevartojo, tačiau kultūrinį raštingumą implikavo kaip gebėjimą mąstyti kultūriškai, t. y. įžvelgti prasmę kultūroje ir jos ryšį su visuomene bei politika. Donskis (2013) pabrėžė, kad kultūra yra „debatų laukas“ ir „minties erdvė“. Ši perspektyva išryškina interpretavimo ir prasmės kūrimo svarbą, o švietimo srityje – mokytojo vaidmens slinktį nuo informacijos perteikimo prie interpretavimo ir kūrybiškumo ugdymo (Donskis, 2013; Lietuvos mokslų akademija, 2014).

Europos tapatybės dimensiją šiame kontekste išryškina Aleksandravičius (2015), kultūrinės tapatybės (ypač europietiškos) temą siejantis su gebėjimu kritiškai mąstyti apie save ir priimti kito buvimą šalia kaip būtinybę. Tokia nuostata svarbi aiškinant, kaip kultūrinis raštingumas gali palaikyti tautinę tapatybę ir kartu sudaryti prielaidas gyventi globalėjančiame pasaulyje (Europos tapatybė, vertybės ir vieta besikeičiančiame pasaulyje, n. d.).

Tapatybės ir socialinės sanglaudos klausimai iš dalies paaiškina, kodėl kultūrinio raštingumo svarba pastaraisiais dešimtmečiais akcentuojama ir politiniu lygmeniu. Europos Komisija nuo XXI a. antrojo dešimtmečio inicijuoja ir finansuoja tarptautinius projektus, skirtus kultūriniam raštingumui ugdyti formaliajame ir neformaliajame ugdyme (Cultural literacy of young generations in Europe, 2018). Taigi kultūrinis raštingumas itin svarbus socialinės sanglaudos, dialogo ir demokratinio dalyvavimo stiprinimo kontekste.

Politinių iniciatyvų fone ypač išsiskiria Europos ir Izraelio universitetų konsorci-umo tyrėjų DIALLS projektas. Jo autoriai (DIALLS, 2018), analizuodami kultūrinio raštingumo genezę, suformulavo socialiai orientuotą sampratą, kurioje išryškėję empatija, tolerancija ir išitraukimas siejami su socialine atsakomybe, kultūros paveldo išmanymu, daugiakultūriškumu, kultūrų dialogu ir atsakingu pilietiniu dalyvavimu (Duoblienė ir kt., 2020). DIALLS projekte kultūrinis raštingumas apibrėžiamas nenormatyviai, akcentuojant „įtrauktį, toleranciją ir empatiją kaip pagrindines kultūrinio raštingumo dedamąsias, skatinančias integraciją, kultūrų dialogą ir tarpusavio supratimą“ (DIALLS project, 2021, p. 5).

Konceptualiai ši DIALLS kryptis papildo ankstesnes sampratas: iš Hirscho (1980, 1985) perimama kultūrinių žinojimų reikšmė, iš Kellnerio ir Share (2005) – kritinės interpretacijos svarba, o kritinės pedagogikos tradicijoje pabrėžiamas socialinis ir vertybinis ugdymo kontekstas (Freire, 2000; Luke, 2012). Shliakhovchuk (2021) papildomai akcentuoja kultūros „vertimo“ ir adaptacijos svarbą, kuri gali padėti mažinti tarpkultūrines komunikacijos nesusipratimus.

Svarbu pažymėti, kad kultūrinio raštingumo problematika aktuali ne tik edukologijoje, bet ir kitose mokslo srityse, pavyzdžiui, sveikatos priežiūroje, vadyboje. Slaugos tyrimuose kultūrinis raštingumas siejamas su jautrios ir veiksmingos priežiūros teikimu daugiakultūre aplinkose (Değer, 2018). Leininger (1995) kultūrinės slaugos teorinis modelis apima sveikatai ir slaugai reikšmingus veiksnius (pavyzdžiui, kalbą, socialinę struktūrą, tikėjimą, politiką, ekonomiką, technologijas), o Narayanasamy (1998) ACCESS modelyje išskiria šiuos segmentus: įvertinimą¹ (angl. *assessment*),

1 Lietuviški vertimai yra disertacijos autorės.

komunikaciją (angl. *communication*), kultūrinius susitarimus ir kompromisus (angl. *cultural negotiations/compromise*), pagarbos kūrimą (angl. *establishing respect*) ir jautrumą (angl. *sensitivity*).

Empiriniai tyrimai rodo, kad kultūrinio raštingumo aktualizavimas dažnai remiasi konkretaus konteksto problematika (pavyzdžiui, Flavel ir kt. (2013) atliko Australijos aborigenų ir baltaodžių bendrabūvio analizę, Notar (2008) domėjosi Kinijos kontekstu ir pan.). Flavel ir kt. (2013) tyrime pabrėžia savirefleksijos svarbą – gebėjimą atpažinti išankstines nuostatas ir tapti atviram kitoms kultūroms, ypač švietimo aplinkose, kur formuojasi kritinio mąstymo ir dialogo pagrindai.

Apžvelgus kultūrinio raštingumo sampratos kaitos raišką skirtingų mokslininkų darbuose, matyti aiški kultūrinio raštingumo sampratos kaita – nuo gana statiško, į bendrą kultūros žinių fondą orientuoto požiūrio pereinama prie dinamiškesnio, socialine sąveika ir dialogu grindžiamo požiūrio, akcentuojančio interpretaciją, kritinį mąstymą, empatiją, patirtį ir atsakingą dalyvavimą kultūriškai įvairioje visuomenėje. Siekiant sistemškai apibendrinti šiame skyriuje aptartas teorines prieigas, 1 lentelėje pateikiamos svarbiausių tyrėjų kultūrinio raštingumo sampratos. Lentelėje išryškunami šių sampratų panašumai ir skirtumai, parodoma, kurie kultūrinio raštingumo dėmenys skirtingų autorių darbuose kartojasi, o kurie būdingi atskiroms teorinėms perspektyvoms. Apibendrinimas leidžia nuosekliau pagrįsti kultūrinio raštingumo sampratą, kuria remiamasi disertacijoje, ir sudaro prielaidas toliau analizuoti kultūrinio raštingumo raišką ugdymo procese.

1 lentelė. Kultūrinio raštingumo sampratų palyginimas (parengta autorės)

Autoriai	Kultūrinio raštingumo apibrėžtis	Panašumai	Skirtumai (savitumas)
Hirsch (1980; 1985)	Kultūrinis raštingumas siejamas su kultūriniu išprusimu, bendru žinių pagrindu ir gebėjimu suprasti „kultūros tekstus“, kad asmuo galėtų sėkmingai komunikuoti ir dalyvauti visuomenėje.	Kaip ir kiti autoriai, kultūrinį raštingumą sieja su gebėjimu suprasti kultūrą, komunikuoti ir aktyviai joje dalyvauti.	Ryškiausiai akcentuoja bendrą kanoninį žinių fondą; samprata gana statiška ir orientuota į vienos kultūros pagrindą, todėl jos taikymas daugiakultūrėje visuomenėje yra ribotas.
Morrell (2002)	Kultūrinis raštingumas apibrėžiamas kaip nuolatinis procesas, apimantis vertybines nuostatas, refleksiją ir veikimą socialinėje erdvėje.	Kaip ir Streetas, Johnson bei DIALLS projekto autoriai, kultūrinį raštingumą supranta kaip dinamišką procesą, o ne vien kultūrinio turinio perėmimą.	Išskirtinį dėmesį skiria refleksijai, vertybėms ir aktyviam dalyvavimui, neapsiribojama vien kultūrinių faktų žinojimu.

Autoriai	Kultūrinio raštingumo apibrėžtis	Panašumai	Skirtumai (savitumas)
Street (2003)	Raštingumas suprantamas kaip socialinė praktika, todėl kultūrinis raštingumas reiškia išitraukimą į prasmių kūrimą, socialines sąveikas ir kultūrinių normų refleksiją.	Artima kritinės pedagogikos, DIALLS projekto ir patyriminio mokymosi kryptims.	Kultūrinio raštingumo nesieja vien su žinių įgijimu – svarbiausiais tampa veikimas, santykiai ir kontekstas.
Kellner ir Share (2005)	Kultūrinis raštingumas apima ne tik faktines žinias, bet ir gebėjimą analizuoti bei interpretuoti kultūrinius produktus ir medijų tekstus.	Kaip ir Hirschas, pabrėžia prasmės supratimo svarbą, o kartu su vėlesniais autoriais akcentuoja interpretaciją ir kritinį mąstymą.	Plečia kultūrinio raštingumo sampratą už tradicinio kanono ribų, įtraukia medijų ir populiariosios kultūros lauką.
Duoblienė (2010; 2016)	Kultūrinis raštingumas apima ne tik skaitymo ir rašymo gebėjimus, bet ir gebėjimą kritiškai atrinkti bei vertinti informaciją, kūrybiškai mąstyti, aiškiai reikšti idėjas ir priimti sprendimus.	Artima Maine, Lähdesmäki ir DIALLS projekto autorių sampratoms – pabrėžiami kritinis mąstymas, komunikacija ir aktyvus dalyvavimas.	Kultūrinį raštingumą glaudžiai sieja su šiuolaikinėmis kompetencijomis, ugdymu ir pilietiškumu.
Donskis (2013)	Sąvoka tiesiogiai nevertinama, tačiau kultūrinis raštingumas implikuojamas kaip gebėjimas mąstyti kultūriškai, matyti kultūros ryšį su visuomene ir politika, suvokti kultūrą kaip debatų ir minties erdvę.	Atitinka interpretacinę ir kritinę kryptį, pabrėžiančią prasmės kūrimą.	Išskirtinai akcentuoja kultūros filosofinį ir pilietinį matmenį.

Autoriai	Kultūrinio raštingumo apibrėžtis	Panašumai	Skirtumai (savitumas)
Johnson (2014)	Kultūrinis raštingumas siejamas su gebėjimu veikti daugiakultūrėje aplinkoje, suvokiant tapatybę kaip daugialypę, susiformuojančią iš patirties, socializacijos ir priklausymo skirtingoms kultūroms.	Kaip ir DIALLS projekto autoriai, Duoblienė bei Maine, akcentuoja socialinį, dialoginį ir įtraukties aspektus.	Kritikuoja Hirscho modelį kaip galintį privilegijuoti vienas grupes kitų sąskaita; kultūrinį raštingumą sieja su galios santykiais, įtrauktimi ir socialiniu teisingumu.
DIALLS projektas (2018; 2020)	Kultūrinis raštingumas apibrėžiamas nenormatyviai – jo pagrindą sudaro empatija, tolerancija, įtrauktis, dialogas ir atsakingas pilietinis dalyvavimas.	Perima ankstesnėse sampratose išryškintą žinių, interpretacijos ir socialinio veikimo svarbą.	Ryškiausiai pabrėžia socialinę atsakomybę, tarpkultūrinį dialogą ir demokratinį sambūvį; mažiausiai remiamasi kanoninių žinių principu.
Maine, Cook ir Lähdesmäki (2022)	Kultūrinis raštingumas siejamas su dialogu, komunikavimu, argumentavimu, patyrimu ir bendru žinių kūrimu.	Labai artima DIALLS projekto ir socialinio konstruktivizmo kryptiai.	Kultūrinio raštingumo ugdymą supranta kaip dialoginį procesą, ypač reikšmingą ugdymo kontekste.

1 lentelėje apibendrintos skirtingų tyrėjų kultūrinio raštingumo sampratos atskleidžia nuoseklią šios sąvokos kaitą: nuo žinių ir kultūrinio išprusimo akcentavimo pereinama prie dialogo, refleksija, įtrauktimi ir socialiniu dalyvavimu grindžiamos sampratos. Ankstyvesnėse prieigose, ypač Hirscho (1985) darbuose, kultūrinis raštingumas labiau siejamas su bendru kultūrinių žinių rinkiniu, būtinu komunikacijai ir dalyvavimui visuomenėje. Vėlesni autoriai kultūrinį raštingumą traktuoja plačiau, kaip socialinę praktiką, apimančią kritinį mąstymą, interpretavimą, vertybines nuostatas ir gebėjimą veikti kultūriškai įvairiose aplinkose. Ypač ryškus poslinkis matyti DIALLS (2020) projekto ir Maine ir kt. (2022) darbuose, kuriuose kultūrinis raštingumas siejamas su empatija, tolerancija, dialogu, bendru prasmų kūrimu ir atsakingu pilietiniu dalyvavimu. Sisteminė apžvalga pagrindžia pasirinkimą kultūrinio raštingumo sampratą disertacijoje traktuoti kaip dinamišką, ugdymo procese plėtojamą gebėjimą suprasti, interpretuoti, reflektuoti ir dialogiškai veikti kultūriškai įvairoje aplinkoje.

Apibendrinant teorines ir empirines išvagas galima teigti, kad vienos universaliai priimtose kultūrinio raštingumo apibrėžties nėra – skirtingi autoriai išskiria skirtingus dėmenis. Vis dėlto išryškėja bendra nuostata, kad kultūrinis raštingumas yra būtinas tarpkultūriniam supratimui ir dialogui, o jo ugdymas siejamas su kritiniu mąstymu

ir socialine atsakomybe (Nassimbeni ir Desmond, 2011; Lähdesmäki ir kt., 2022). Lähdesmäki ir kt. (2022) pabrėžia, kad kultūrinio raštingumo mokymasis yra procesas, kuriame dialogiškai bendrai kuriamos žinios, atveriant erdvę naujoms idėjoms ir požiūriams. Remiantis Duoblienės (2010) bei Meine ir Vrikki (2021) idėjomis, galima teigti, kad kultūrinis raštingumas apima ne tik skaitymo ir rašymo gebėjimus, bet ir gebėjimą kritiškai atrinkti informaciją bei ją vertinti, kūrybiškai mąstyti, aiškiai išsakyti idėjas, priimti sprendimus ir spręsti problemas.

Kultūrinį raštingumą tikslinga suprasti kaip dinamišką žinių, vertybių ir gebėjimų visumą, apimančią kritinį mąstymą, empatiją ir dialogišką veikimą. Individualia patirtimi grindžiamas kultūrinis raštingumas sudaro prielaidas suprasti ir interpretuoti kultūrinę pasaulio įvairovę, prasmingai dalyvauti įvairiuose socialiniuose kontekstuose, mažinti stereotipinį mąstymą ir socialinę atskirtį.

1.1.2. Kultūrinio raštingumo ugdymo nuostatos

Kultūrinio raštingumo apibrėžties plėtojimas atskleidžia skirtingas, tačiau iš esmės viena kitą papildančias ar atliepiančias kultūrinio raštingumo sampratas, akcentuojančias skirtingus aspektus ir savybes. Tyrinėdamas kultūrinio raštingumo ugdymą mokykloje, Kobakhidze (2021) išskiria kelis esminius dėmenis: atvirumą (vertybių prasme), kultūrų pažinimą ir atpažinimą. Kultūrinis raštingumas svarbus siekiant tarpkultūrinio dialogo ir supratimo, o jo ugdymas reikalingas tiek asmeniniame, tiek profesiniame gyvenime. Jis padeda geriau suprasti kitas kultūras, mažinti stereotipus ir išankstines nuostatas, leidžia efektyviau bendrauti ir siekti bendrų tikslų su skirtingų kultūrų atstovais. Globalizacijos amžiuje, kai vis dažniau susiduriame su kultūrų įvairove, gebėjimas bendrauti ir sugyventi tampa kritiškai svarbus (Europos tapatybė, vertybės ir vieta besikeičiančiame pasaulyje, n. d.), todėl kultūrinio raštingumo ugdymas turėtų būti nuoseklus ir pradedamas ankstyvajame amžiuje, kai vaikai pirmą kartą patiria kultūrų įvairovę artimiausioje socialinėje aplinkoje. Duoblienės (2018) manymu, tai neįmanoma be tarpusavio dialogo kūrimo, minčių argumentavimo, neįsipareigojančios atviros komunikacijos ir supratimo, kad svarbus ne tik veiklos rezultatas, bet ir pats vaikas su savo mintimis bei darbais. Remiantis šiomis įžvalgomis, galima teigti, kad ugdytinis turėtų būti aktyvus ugdymo proceso dalyvis, kuris, padedamas suaugusiojo, konstruoja savo nuostatas, patirtis, įgūdžius ir gebėjimus. Siekiant ugdyti laisvą ir asmeninę atsakomybę prisiimančių žmogų, tikslinga plėtoti patirtinį mokymąsi ir refleksiją, o ne perteikti iš anksto suformuotas nuostatas.

Minėtą ugdymo sampratą pagrindžia socialinio konstruktyvizmo prieiga. Lenkauskaitė (2014) pažymi, kad žinios nėra tiesiog perimamos iš išorinio pasaulio – jos formuojamos paties žmogaus patirtyse. Akcentuojant individo patirtį ir tai, kad „subjekto žinios yra išlaikomos jo nuosavoje patirties vietoje, šios žinios gali būti tik jo paties reprezentuojamos, t. y. papasakojamos kaip savo patirties susidarymo istorija“ (Lenkauskaitė, 2014, p. 39), kultūrinio raštingumo ugdymas gali būti suprantamas kaip procesas, kuriame vaikas ne tik perima socialines ir kultūrines reikšmes, bet ir aktyviai jas interpretuoja, sieja su savo patirtimi bei kuria asmeninį santykį su aplinka.

Socialinio konstruktyvizmo teorijoje, remiantis Bergerio ir Luckmanno (1999) idėjomis, pažinimas, žinios ir socialinė tikrovė suprantami kaip susiformuojantys per žmonių bendrą socialinę veiklą. Realybė atsiranda ir kinta žmonėms sąveikaujant, o mokymasis laikomas socialiniu procesu, vykstančiu tarp individų. Kalba šiame procese tampa pagrindine priemone koordinuoti veiklą, reflektuoti patirtį ir ją dalytis. Nuostata svarbi ir šiai disertacijai, todėl, vadovaujantis socialinio konstruktyvizmo požiūriu, joje nagrinėjamas priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo ugdymas, akcentuojant, kad sąveikaudamas vaikas konstruoja savąjį pasaulį ir nuostatas, o mokytojas kuria sąlygas prasmingai patirčiai, dialogui, bendroms veikloms ir refleksijai.

Daukila ir Kačiniene (2015) išskiria esminius socialinio konstruktyvizmo nuostatomis pagrįstos mokymosi teorijos principus: „pažinimo realybė yra subjektyvi, nes ją konstruoja besimokantieji kartu su mokytojais reflektuodami žinias; pažinimo rezultatai vertinami kaip mokymosi dalyvių socialinių santykių produktas; asmenybės ugdymas vyksta socialinių sąveikų aplinkoje, kurioje sureikšmintas besimokančiojo ego lygmuo; mokytojas kartu su mokiniu mokosi drauge kurdami naujas žinias“ (Daukila ir Kačiniene, 2015, p. 5–6). Vadovaujantis šiais aspektais, vaikų kultūrinio raštingumo ugdymą galima analizuoti kaip procesą, kuriame svarbi tiek vaiko iniciatyva ir individuali patirtis, tiek mokytojo kryptingai kuriama ugdymo aplinka, skatinanti bendravimą, prasių kūrimą, kultūrinį sąmoningumą ir santykio su kitu kūrimą.

Minėtos nuostatos ypač svarbios priešmokykliniame amžiuje, kai vaikas intensyviai mokosi būdamas bendruomenėje, todėl, ugdant kultūrinį raštingumą, būtina atkreipti dėmesį į individo ir kolektyvo santykį: kultūrinis raštingumas ugdomas ir pasitelkiant vaiko individualią patirtį, ir organizuojant bei vykdamas bendras veiklas, kuriant bendruomenės taisykles (normas) ir mokantis veikti su kitu. Viena iš svarbiausių priešmokyklinio ugdymo veiklų yra žaidimas. Piaget (2011) teigė, kad kognityviniai gebėjimai vystosi žaidžiant, o Vygotskij (1968) vaizduotės žaismą laikė vaikus išlaisvinančia veikla. Nors šių tyrėjų teoriniai akcentai skiriasi, abu jie pripažino, kad žaidimas yra viena iš svarbiausių vaikų ugdymo veiklų.

Piaget (2011) teorijoje pabrėžiamas aktyvus vaiko vaidmuo pažįstant: vaikai žinias kaupia aktyviai įsitraukdami į aplinką, o mokymasis vyksta įsitraukiant ir asimiliuojant, naujas patirtis įtraukiant į anksčiau susiformavusį supratimą. Ši nuostata svarbi kultūriniam raštingumui ugdyti, nes leidžia manyti, kad kultūrinės reikšmės vaikui tampa suprantamos tada, kai jos siejamos su jo paties patirtimi ir veikla. Taigi pedagogams Piaget teorija (2011) „gali padėti parinkti amžių atitinkančias ugdymo formas ir suprasti, kaip vaiką paremti mokantis bei prisitaikant prie aplinkos“ (Kerevičienė, 2014, p. 43). Vygotskij (1968) akcentavo socialinės aplinkos, kalbos ir suaugusiojo tarpininkavimo svarbą. Vienas iš svarbiausių vaiko raidos veiksnių yra socialinė aplinka: vaikas mokosi iš aplinkinių žmonių, o suaugusysis padeda atsiskleisti vaiko potencialui. Vadinasi, būtent socialinis pasaulis ir kultūrinė aplinka lemia, kaip vaikas ima suprasti jį supančias reikšmes ir į kokius stimulus reaguoja. Šiame kontekste svarbios tampa tokios ugdymo terpės kaip kalba, vaizdas ir žaidimas, nes jos leidžia vaikui kultūrinės reikšmės ne tik priimti, bet ir interpretuoti.

Kultūrinis raštingumas priešmokykliniame amžiuje neatsiejamas nuo kalbinės

raiškos ir komunikacinių gebėjimų. Piaget (2011) ir Vygotskij (1968) teigė, kad vaiko kalba, vystydama iš pradžių egocentiškai, ilgainiui tampa sociali ir nukreipta į sąveiką su kitais. Dėl šios priežasties ugdant svarbu ne tik stiprinti vaiko individualią kalbinę raišką, bet ir kurti sąlygas kalbiniam veikimui bendruomenėje: mokyti klausytis, atsakyti, tartis, argumentuoti ir įvardyti emocijas. Vis dėlto priešmokykliniame amžiuje reikšminga ne tik kalba. Vaizdas taip pat tampa svarbia kultūrinio raštingumo ugdymo terpe, nes vaikai kultūrinės reikšmės kuria ir interpretuoja stebėdami vaizdinius, juos aptardami, siedami su savo patirtimi ir įtraukdami į žaidimą. Taigi vaizdo naratyvai ir bežodžiai tekstai gali būti laikomi kultūrinio raštingumo ugdymo terpe, sudarančia prielaidas vaikui dalyvauti kuriant prasmes (Maine, 2015) dar iki visiškai susiformuojant formaliajai skaitymo ir rašymo kompetencijai. Priešmokyklinio ugdymo grupė kaip bendruomenė tiesiogiai ir netiesiogiai formuoja vaiko kalbinius, socialinius ir emocinius gebėjimus, todėl tampa svarbia kultūrinio raštingumo ugdymo erdve.

Minėtos teorinės nuostatos atsispindi ir Lietuvos švietimo dokumentuose. Tautinės mokyklos koncepcija (1988), Lietuvos švietimo koncepcija (1992) ir „Geros mokyklos koncepcija“ (2015) atskleidžia Lietuvos švietimo raidos kryptį nuo tautinės tapatybės ir kultūrinio tęstinumo akcentavimo iki humanistinė, demokratine ir atvira kultūrinio ugdymo samprata grindžiamo požiūrio. Tautinės mokyklos koncepcija, parengta atgimstančios valstybės kontekste, akcentavo būtinybę atkurti ir puoselėti tautinę tapatybę. Kultūrinio raštingumo samprata čia glaudžiai susijusi su tautinės kultūros pažinimu ir perėmimu: mokiniui turi būti sudaryta galimybė išsakyti savo tautos kalboje, istorijoje ir tradicijose. Vienas iš pagrindinių koncepcijos principų – nacionalumas – apibrėžiamas kaip „įsipareigojimas Lietuvos kultūrai, rūpestis jos identiteto išsaugojimu ir istoriniu tęstinumu“ (p. 6). Tautinės mokyklos koncepcija (1988) turi esminių sąsajų su Hirscho (1985) kultūrinio raštingumo nuostatomis. Hirschas (1987) teigia, kad kultūrinis raštingumas reiškia dalijimąsi bendrai žinomų kultūrinių žinių rinkiniu, be kurio visuomenėje neįmanoma efektyvi komunikacija ar dalyvavimas demokratijoje. Panašiai akcentuojama ir Tautinės mokyklos koncepcijoje, teigiant, kad mokykla turi perduoti pagrindinius tautinės kultūros elementus – kalbą, istoriją, papročius, literatūrą, kad žmogus galėtų tapti visaverte savo tautos ir visuomenės dalimi (Tautinė mokykla, 1989). Kartu pabrėžiama, kad „tai anaip tol neturi vesti į tautinį uždarumą ir izoliuotumą, juo labiau į neigiamą santykį su kitomis kultūromis ir jų atstovais“ (p. 8), todėl ugdymo uždavinys – derinti tapatybės ugdymą su atvirumu kultūrų įvairovei.

1992 m. Lietuvos švietimo koncepcija plėtojo Tautinės mokyklos idėjas, įtvirtindama jas nacionalinėje švietimo sistemoje. Šioje koncepcijoje kultūrinis ugdymas suvokiamas ne tik kaip tautiškumo, bet ir kaip humanizmo, demokratijos bei atvirumo pasauliui ugdymas, t. y. ugdymas grindžiamas humanistinėmis, tautinėmis, demokratinėmis ir pasaulėžiūros laisvės vertybėmis. Dokumente taip pat pabrėžiama, kad mokykla turi sudaryti sąlygas asmens saviraiškai ir visapusei kultūrinei raidai, skatinti kūrybiškumą, kritinį mąstymą ir vertybių suvokimą. Šios nuostatos svarbios planuojant ugdymą, sudarantį sąlygas vaikui ne tik perimti kultūrinės reikšmės, bet ir mokyti jas interpretuoti.

Visos koncepcijos buvo įgyvendinamos su trikdžiais, tačiau Lietuvos švietimo sistemos, kaip ir bet kuriai kitai sistemai, buvo būtina aiški raidos kryptis. Taigi 2013 m. parengta ir 2015 m. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro patvirtinta „Geros mokyklos koncepcija“. Ši koncepcija remiasi tiek Tautinės mokyklos koncepcijos (1988), tiek 1992 m. Lietuvos švietimo koncepcijos principais, tačiau juos plėtoja ir transformuoja atliepdama kintančius visuomenės poreikius ir nuostatas. Nors kultūrinis raštingumas koncepcijoje neišvardijamas tiesiogiai, jo elementai aiškiai integruoti į asmens ugdymo visumą: „Svarbios savybės yra atvirumas, komunikabilumas, lankstumas, adaptyvumas, tačiau ne mažiau svarbus – tapatybės, vertybinio „stuburo“ ir asmeninės gyvenimo prasmės susikūrimas“ (Geros mokyklos koncepcija, 2015). Koncepcijoje numatoma, kad ugdymas turėtų vykti puoselėjant vertybes, stiprinant savęs pažinimą, socialinį ir emocinį ugdymą bei bendruomenišką veiklą. Tai artima kultūrinio raštingumo sampratai, kurioje svarbus ne tik kultūros pažinimas, bet ir vaiko gebėjimas kurti santykį su kitu bei bendruomene.

Visose trijose švietimo koncepcijose – Tautinės mokyklos koncepcijoje (1988), Lietuvos švietimo koncepcijoje (1992) ir „Geros mokyklos koncepcijoje“ (2015) – skirtingai akcentuojama kultūrinio raštingumo svarba, dažniausiai netiesiogiai, tačiau jis vieningai pripažįstamas kaip esminis ugdymo tikslas. Lietuvos švietimo politika nuo tautiškumu grįsto kultūrinio identiteto nuosekliai juda platesnės ir globalesnės kultūrinės kompetencijos plėtros link, akcentuodama visapusiškai išsilavinusio, vertybiškai orientuoto ir kultūriškai sąmoningo piliečio ugdymą. Tai pastebima ir „Lietuvos nacionalinio švietimo sistemos apžvalgoje“ (Eurydice, 2023), kur pabrėžiamas „ugdymo turinio atnaujinimas, orientuotas į kompetencijomis grįstą ugdymą“, o kultūrinė kompetencija įvardijama kaip viena iš bendrųjų kompetencijų (Eurydice, 2023). Šiame kontekste kultūrinio raštingumo ugdymas tampa vis labiau integruotas ir tarpdisciplininis: skatinama mokinių kultūrinę įtrauktis, dialogas, pažinimas ir pagarba kultūrų įvairovei.

Europinės ir nacionalinės strateginės nuostatos (Europos Parlamento ir Tarybos rekomendacija (2006), Valstybės švietimo strategija 2013–2022 m. (2013), Lietuvos mokslo ir studijų ateities vizija: „Moksloji Lietuva 2030“ (2012), 2014–2020 m. Nacionalinė pažangos programa (2012)) atkreipia dėmesį į ugdymo kaitą, besimokančios visuomenės kūrimą ir atvirumo bei demokratiškumo principus. Šiuose dokumentuose akcentuojama asmens tapimo visaverčiu demokratinės visuomenės nariu svarba – aktyviai dalyvaujant socialiniame, ekonominiame ir kultūriniame gyvenime. Socialinė konstruktyvistinė prieiga ugdyme leidžia tikėtis, kad mokytojas sudaro vaikui galimybę žinias ir gebėjimus konstruoti laipsniškai, per patirtį, o mokymasis vaikui tampa prasmingas. Vis dėlto svarbu išlaikyti pusiausvyrą tarp ugdymo kryptingumo ir pasirinkimo laisvės, nes tarp autentiškos ir „sukurtos“ laisvės yra plona riba, todėl ugdymo turinys turėtų skatinti klausimų kėlimą, dialogą ir argumentavimą, o ne vien „teisinių“ nuostatų perėmimą. Diskusijos dėl Bendrojo ugdymo turinio atnaujinimo (2019–2021) parodė, kad turinio atranka, privalomumo logika ir aktualumas mokiniams yra jautrūs klausimai, todėl ypač svarbu grįžti ugdymą vaiko patirtimis ir šiuolaikinėmis kultūrinėmis realijomis.

Vis dėlto deklaruojamos nuostatos ne visada visiškai realizuojamos ugdymo praktikoje. Bendrosiose programose išryškėja į vaiką orientuoto, sąveika ir patirtimi grįsto ugdymo principai, tačiau realioje praktikoje tiek mokytojui, tiek vaikui kartais suteikiama per mažai galių veikti savarankiškai (Socialinių inovacijų institutas, 2018). Neretai mokytojai konstruoja ne tik vaikų nuostatas, bet ir veiklas, t. y. kuria ugdymo turinį, kuris vaikams ne visada patrauklus ir aktualus. Tokia situacija ypač reikšminga kultūriniam raštingumui ugdyti, nes jis negali būti veiksmingai plėtojamas vien perduodant „teisingas“ nuostatas – būtinas vaiko įsitraukimas, galimybė klausti, interpretuoti, diskutuoti, bendrauti ir reflektuoti.

Kultūrinio raštingumo ugdymo kontekste tai reiškia atsigręžimą į vaiką kaip į aktyvų ugdymo proceso dalyvį: mokytis „būti su vaikais“, išgirsti jų patirtis ir interesus, kurti aktualų, prasmingą ugdymo turinį, nes, kaip nurodo Duoblienė (2018), nebegalime diegti jau nebeegzistuojančio pasaulio nuostatų ir tvarkų, o turime mokytis būti kartu ir kurti bendrą pasaulį. Taigi pedagogas neturėtų būti pasyvus stebėtojas. Jis turi veikti kaip tarpininkas, ugdymo aplinkos kūrėjas, vaiko pagalbininkas, palaikantis iniciatyvą, dialogą ir refleksiją. Tokia laikysena leidžia pedagogą matyti ne kaip vienintelį žinojimo šaltinį, o kaip drauge augantį, besimokantį bendrakeleivį. Būtent taip sąveikaujant kultūrinis raštingumas pasireiškia kaip gebėjimas ne tik pažinti kultūrą, bet ir kurti santykį su kitu, bendruomene ir kultūrine įvairove.

Apibendrinant galima teigti, kad kultūrinio raštingumo ugdymas priešmokykliniame amžiuje suprantamas kaip daugialypis, dialogu, patirtimi ir socialine sąveika grindžiamas procesas, kuriame vaikas aktyviai konstruoja savo santykį su kultūra, kitu žmogumi ir bendruomene. Teorinės priegijos rodo, kad kultūrinis raštingumas neapsiriboja vien žinių apie kultūrą perteikimu, bet apima gebėjimą interpretuoti reikšmes, reflektuoti patirtį, bendrauti, veikti drauge ir atsakingai dalyvauti kuriant bendrą gyvenimą. Socialinio konstruktyvizmo perspektyva leidžia ugdymą sieti su prasių kūrimu pasitelkiant kalbą, vaizdą, žaidimą ir bendras veiklas, o bežodžiai tekstai šiame procese laikytini ypač tinkama priemone vaikų interpretaciniais gebėjimams stiprinti, dialogui kurti ir kultūrinėms reikšmėms plėtoti. Taigi kultūrinio raštingumo ugdymas ankstyvajame amžiuje laikytinas ne tik svarbia ugdymo kryptimi, bet ir esmine prielaida vaiko atvirumui, empatijai, bendruomeniškumui bei gebėjimui gyventi kultūriškai įvairiame pasaulyje.

1.1.3. Kultūrinė kompetencija kaip kultūrinio raštingumo raiška bendrosiose ugdymo programose

Kultūrinio raštingumo samprata disertacijoje neatsiejama nuo kultūrinės kompetencijos sampratos, ypač atsižvelgiant į Lietuvos ugdymo kontekstą. Nors švietimą reglamentuojančiuose dokumentuose vartojamos abi sąvokos, jų santykis dažnai išlieka nepakankamai aiškiai apibrėžtas. Tai atskleidžia ir Švietimo ir mokslo terminų sąrašas, kurio sudarytojai pažymi, kad „terminai nekeisti, neredaguoti (nors kai kurie yra ne visai taisyklingi), nes norime skaitytojams parodyti, kokie terminai vartojami ŠM srities tekstuose“ (Bielinskienė ir kt., 2015, p. 173). Šiame sąraše atskirai pateikiamas

terminas „kompetencija“, tačiau terminas „raštingumas“ kaip bendras terminas nepateikiamas, nors įvardijami konkretūs raštingumo tipai, pavyzdžiui, „kompiuterinis raštingumas“, „pilietinis visuomenės raštingumas“ ir pan. Terminų tikslumas, aiškumas ir vienodas vartojimas yra itin svarbūs, nes taip kuriama bendra prasmė, kuri yra bendravimo pagrindas (Pukelis ir Smetona, 2012). Sinonimiškumas ir autentiškų lietuviškų terminų kūrimas, Alaunienės (2020) teigimu, neretai sukuria chaotiškumą, todėl terminijos vartojimas disertacijoje kai kur kėlė dviprasmybių. Vis dėlto, siekiant nuoseklumo ir vengiant painiavos, disertacijoje laikomasi nuostatos, kad raštingumas yra praktinė vienos ar kitos kompetencijos raiška, nepaisant to, jog „terminų kakofo-nija tiek tarptautiniu, tiek nacionaliniu lygmenimis yra akivaizdus faktas“ (Pukelis ir Smetona, p. 54). Laikantis šios nuostatos, diskusiją galima sieti su tarptautiniais diskursais, kuriuose kultūrinis raštingumas aptariamas ir kaip kultūrinės kompetencijos ugdymo prielaida, ir kaip jos praktinė raiška.

Ankstesniame skyriuje aptarta, kad šiuolaikiniame mokslo diskurse kultūrinis raštingumas suprantamas ne vien kaip „kultūrinių žinių“ visuma, bet kaip socialinė praktika ir gebėjimas suprasti, interpretuoti bei kurti prasmes įvairiuose kultūriniuose kontekstuose, pasitelkiant kritinį mąstymą, dialogą ir etines nuostatas (Hirsch, 1985; Gee, 2000; Kellner ir Share, 2005; Duoblienė, 2010; Johnson, 2014). Šią sampratą sustiprina DIALLS projekto tyrėjų plėtojamas požiūris, kuriame kultūrinis raštingumas siejamas su empatija, tolerancija ir įsitraukimu, kartu pabrėžiant socialinę atsakomybę, kultūrų dialogą, daugiakultūriškumą ir aktyvų dalyvavimą bendruomenėje (Duoblienė ir kt., 2020; DIALLS project, 2021). Tarptautiniuose diskursuose kultūrinis raštingumas dažnai aptariamas greta kultūrinės kompetencijos, akcentuojant, jog kultūrinio raštingumo ugdymas ir praktinė raiška gali sudaryti palankias sąlygas veiksmingai orientotis tarpkultūrinėse situacijose. Crosso (1989) suformuluotoje apibrėžtyje kultūrinė kompetencija apibūdinama kaip procesas, kuriame asmenys ir sistemos pagarbiai ir veiksmingai reaguoja į kultūrų, kalbų, socialinių klasių, rasų, etninės kilmės, religijų ir kitų įvairovės aspektų nulemtus skirtumus, pripažindami ir gerbdami kiekvieno žmogaus orumą. Vėlesniuose darbuose Crossas (2020) šią sampratą išplėtoja – kultūrinę kompetenciją apibrėžia kaip suderintų elgesio modelių, nuostatų ir politikos priemonių visumą, leidžiančią sistemai veiksmingai veikti kultūrinės įvairovės sąlygomis.

Šiame kontekste diskusijų gali kelti ir termino „tolerancija“ vartojimas. Lietuvių kalboje jis neretai suprantamas kaip „pakantumas, pakentimas ar leidimas kitam egzistuoti, nespriešinant“ (lietuviuzodynas.lt, n. d.), taip pat, kaip teigia Plečkaitis (1998), ir kaip „išverti, pakęsti“ (p. 57). Taigi kyla rizika, kad siektinas lygiavertis dialogas ir įtrauktis bus interpretuojami kaip pasyvus „leidimas egzistuoti“. Vis dėlto disertacijoje šis terminas vartojamas todėl, kad yra atpažįstamas ir lengviau suprantamas (Pukelis ir Smetona, 2012). Remiamasi DIALLS (2020) projekto tyrėjų ir Crosso (2020) samprata, pagal kurią tolerancija suprantama kaip budrumas ir atida kultūrinių skirtumų dinamikioms, o ne vien kaip pakantumas.

Aptarus teorinį kultūrinio raštingumo ir kultūrinės kompetencijos santykį, svarbu parodyti, kaip šios dimensijos institucionalizuojamos. Kultūrinės kompetencijos raiškos apibrėžtis neatsiejama nuo Lietuvos Respublikos bendrųjų ugdymo programų

(toliau – BUP), kuriose apibrėžiama, kas ir kaip turėtų būti ugdoma Lietuvos ugdymo įstaigose. BUP (2022) numatomas integralus ugdymas, apimantis septynias kompetencijas. Kiekvienos kompetencijos raiška apibrėžiama atskirai. Kompetencijų raidos apraše (2022) kultūrinė kompetencija apibrėžiama kaip kultūrinė savimonė, grindžiama žiniomis, aktyvia kultūrine raiška ir kultūriniu sąmoningumu. Joje išskiriami trys pagrindiniai sandai: kultūrinis išprusimas, kultūrinė raiška ir kultūrinis sąmoningumas, kurie iš esmės dera su disertacijoje vartojama kultūrinio raštingumo samprata – asmens patirtimi ir žiniomis grįstu pasaulio suvokimu (BUP atitinka kultūrinį išprusimą) ir sąveika su pasauliu (BUP atitinka kultūrinę raišką), kuri atsiskleidžia asmens gebėjimu būti empatiškam, gebėjimu kritiškai vertinti ir dialogiškai priimti kultūrinę įvairovę (BUP atitinka kultūrinį sąmoningumą).

Lyginant Lietuvos ir kitų šalių kultūrinės kompetencijos sampratas, matyti, kad Lietuvos kontekste ji kiek labiau orientuota į nacionalinę kultūrinę erdvę. Dabartiniaame geopolitiniame kontekste (karo prieš Ukrainą ir su juo susijusių grėsmių fone) toks akcentas suprantamas, tačiau, kaip nurodo Johnson (2014), svarbu, kad nacionalizmas (nacionalinio tapatumo išryškinimas) nevirstų vienos tautos ir jos kultūros iškėlimu kitų sąskaita. Tai ypač aktualu įvairėjančiai Lietuvos visuomenei, kurioje gyvena skirtingų tautinių ir kultūrinių bendruomenių atstovai (Lietuvos Respublikos oficialiosios statistikos portalas, 2026).

BUP nurodoma, kad kultūrinės kompetencijos raiškai svarbu, jog mokiniai „žinotų ir suprastų savo tautos, šalies, Europos ir pasaulio kultūros prasmę, vertę, jų tarpusavio ryšius; identifikuotų save kaip Lietuvos, Europos ir pasaulio kultūros lauko aktyvius dalyvius; suprastų atsakingo, kūrybiško požiūrio į kultūrą svarbą ir aktyviai, kūrybingai dalyvautų kultūrinėje veikloje; ugdytųsi estetinį skonį, formuotųsi kritinį mąstymą; gebėtų pagarbiai ir tolerantiškai bendrauti su kitų kultūrų atstovais ir spręsti tarpkultūrinio bendravimo ir bendradarbiavimo problemas“ (BUP, 2022). Tai yra esminiai pagal BUP ugdomos kultūrinės kompetencijos aspektai.

Vis dėlto Lietuvos BUP (2022) analizė leidžia teigti, kad kultūrinio raštingumo raiška negali būti siejama vien su kultūrine kompetencija. Dalis tarptautiniuose kultūrinio raštingumo apibrėžimuose išskiriamų dedamųjų Lietuvos dokumentuose išskaidomos į kitas kompetencijas, pirmiausia – į pilietiškumo bei socialinę, emocinę ir sveikos gyvensenos kompetencijas. Tai rodo, kad kultūrinis raštingumas Lietuvos ugdymo turinyje pasireiškia kaip kelių kompetencijų visuma, o ne kaip vienos kompetencijos praktinė raiška.

Pilietiškumo kompetencija BUP (2022) apibrėžiama kaip pilietinis tapatumas ir pilietinė galia, grįsta vertybėmis, nuostatomis, žiniomis ir praktinio veikimo gebėjimais, įgalinančiais kartu su kitais atsakingai kurti demokratišką visuomenę, stiprinti Lietuvos valstybingumą. Nors šis apibrėžimas akcentuoja nacionalinį kontekstą, jo turinys glaudžiai susijęs su kultūrinio raštingumo dedamosiomis, kurios tarptautinėje mokslinėje literatūroje dažnai siejamos su pagarba žmogaus teisėms, aktyviu dalyvavimu bendruomenėje, atsakingu veikimu ir kritiniu santykiu su socialine tikrove (Westheimer ir Kahne, 2004). Taigi pilietiškumo kompetencija gali būti laikoma viena iš kultūrinio raštingumo raiškos plotmių, ypač tada, kai kultūrinis raštingumas suprantamas

kaip gebėjimas ne tik pažinti kultūrą, bet ir atsakingai joje veikti.

Lietuvos BUP atskirai išskiriama socialinė, emocinė ir sveikos gyvensenos kompetencija. Ji apibrėžiama kaip „asmens savimonė ir savitvarda, socialinis sąmoningumas, tarpusavio santykių kūrimo gebėjimai, atsakingas sprendimų priėmimas ir asmens rūpinimasis fizine ir psichine sveikata“ (Švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2022, p. 4). Šios kompetencijos sandai – savimonė ir savitvarda, empatiškumas ir socialinis sąmoningumas, teigiamų santykių kūrimas, atsakingas sprendimų priėmimas – tiesiogiai susiję su mokslininkų formuojamomis kultūrinio raštingumo dedamosiomis, ypač su DIALLS (2020) projekto tyrėjų išskirtomis empatijos, tolerancijos (budrumo) ir įsitraukimo nuostatomis.

Remiantis įvairiomis kultūrinio raštingumo apibrėžtimis (Broudy, 1990; Mullican, 1991; Cook, 2009; Schweizer, 2009; DIALLS, 2020 ir kt.), akivaizdu, kad Lietuvos BUP (2022) kompetencijų modelis tam tikra prasme segmentuoja kultūrinio raštingumo turinį, išskaidydamas panašias dedamąsias į skirtingas kompetencijas. Kadangi tos pačios nuostatos ir gebėjimai persipina keliuose aprašuose, mokytojams gali kilti sunkumų nuosekliai planuoti ir atliepti kompetencijomis pagrįstą ugdymą.

Šiame kontekste galima svarstyti, ar ugdymo praktikoje tikslinga pilietiškumo, kultūrinę ir socialinę, emocinę bei sveikos gyvensenos kompetencijas matyti kaip vientisą kultūrinio raštingumo plėtojimo lauką. Kita vertus, Lietuvos geopolitinės situacijos fone suprantamas švietimo politikos pasirinkimas atskirai akcentuoti pilietinę ir kultūrinę dimensijas, siekiant stiprinti tautinį sąmoningumą ir nacionalinį identitetą. Tai ypač aktualu atsižvelgiant į Pilietinės galios indekso tyrimų (2022) rezultatus, rodančius skirtingas visuomenės nuostatas valstybės gynybos ir pilietinio įsitraukimo klausimais.

Diskusija neapsiriboja vien bendrųjų ugdymo programų lygmeniu. Kultūrinio raštingumo, kaip kelių tarpusavyje susijusių kompetencijų visumos, svarba ryškėja ir platesniuose valstybės strateginiuose dokumentuose, kuriuose apibrėžiama siektina ateities visuomenės ir piliečio vizija. Todėl, analizuojant kultūrinio raštingumo vietą Lietuvos ugdymo politikoje, tikslinga atsižvelgti ir į strateginius dokumentus, kurie, net ir tiesiogiai nevartodami šios sąvokos, atskleidžia jai artimas vertybines ir ugdymo kryptis. Svarbu paminėti iniciatyvą „Lietuva 2050. Valstybės ateities scenarijai“ (Atviras Seimas, n. d.), kurioje, modeliuojant ateities Lietuvos viziją, išskiriama „dermės tarp pilietinės ir globalios tapatybės“ svarba (p. 12). Tai paryškina poreikį nuo ankstyvo amžiaus ugdyti sąmoningą, kritiškai mąstantį, įvairovę suprantantį ir pripažįstantį pilietį. Nors šiame dokumente kultūrinis raštingumas nėra išskirtas kaip atskiras raštingumas šalia kitų raštingumo tipų, verta svarstyti ir apie kultūrinio raštingumo ugdymo svarbą, aiškiau parodant kompetencijų integralumą. Tam reikia ne tik politinės valios, bet ir drąsos žvelgti globaliau.

Apibendrinant kultūrinio raštingumo apibrėžtis ir lyginant jas su BUP kompetencijų aprašais, darytina išvada, kad kultūrinis raštingumas Lietuvos kontekste pasireiškia kaip kelių kompetencijų visuma. Kultūrinė, pilietiškumo bei socialinė, emocinė ir sveikos gyvensenos kompetencijos skirtingais aspektais akcentuoja pagarbą įvairovei, dialogą, kritinį mąstymą, empatiškumą ir aktyvų įsitraukimą – tai kertiniai kultūrinio

raštingumo bruožai, išryškinami ir DIALLS sampratoje, todėl, analizuojant kultūrinio raštingumo raišką ugdyme, prasminga matyti ne atskiras, o tarpusavyje susijusias kompetencijų dimensijas.

Analizuojant Lietuvos priešmokyklinio amžiaus vaikų numatomą kultūrinės kompetencijos raišką, siūloma atkreipti dėmesį į keletą esminių sandų. 2 lentelėje pateikiami BUP apibrėžti kultūrinės kompetencijos sandai, jų raiška ir raiška priešmokykliniame ugdyme (Švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2022, p. 5). Bendroji sandų raiška papildyta kultūrinio raštingumo tyrėjų (sąlyginiu) priskyrimu.

2 lentelė. Kultūrinės kompetencijos raiška priešmokykliniame amžiuje (pagal BUP, 2022)

Sandai	Sandų raiška	Sandų raiška priešmokykliniame ugdyme
Kultūrinis išprusimas	Susipažįsta, apibūdina, nagrinėja bendraures kultūros reiškinius (Hirsch, 1985).	Atpažįsta ir įvardija kultūros kūrinių savybes bei priemones; išreiškia preferencijas vieniems ar kitiems kultūros reiškiniams.
	Suvokia Lietuvos kultūros kontekstą, atpažįsta etninės kultūros objektus ir reiškinius, supranta šiuolaikinės Lietuvos kultūros raidos tendencijas, paaiškina, kaip jos tęsia, keičia ar papildo anksčiau susiformavusias kultūros tradicijas; suvokia mokslininkų, menininkų ir kitų kultūros kūrėjų vaidmenį bendruomenės gyvenime (Hirsch, 1985).	Žino pagrindines Lietuvos kalendorinių švenčių tradicijas ir jas pritaiko mokykloje ir šeimoje. Išsako savo įspūdžius, patyrę Lietuvos kultūros kūrinių įvairovę ir pabendravę su Lietuvos kūrėjais bei atlikėjais.
	Save identifikuoja ir suvokia kaip atsakingą ir aktyvų Lietuvos, Europos ir pasaulio kultūros dalyvį. Analizuoja, lygina ir interpretuoja savąją ir kitas kultūras, suvokia jų prasmę, vertę, kontekstą bei tarpusavio ryšius (DIALLS, 2020).	Savais žodžiais paaiškina savo artimiausios aplinkos kultūros reiškinius ir lygina juos su kitų šalių kultūros reiškiniams.
	Aptaria kultūrinį kontekstą; estetinį skonį ir santykį su kultūros objektais, reiškiniams ir kūriniais grindžia dialogu (Duoblienė, 2012).	Įvardija, kas suteikia kultūros objektui ar reiškiniui ekspre-syvumo ir patrauklumo.

Sandai	Sandų raiška	Sandų raiška priešmokykliniame ugdyme
Kultūrinė raiška	Igyvendina individualias menines ir kitas kultūrines veiklas, puoselėja talentus ir polinkius, suvokia kultūros tradicijų tęstumo svarbą (Hirsch, 1985).	Išbando įvairias nesudėtingas kultūrinės raiškos veiklas.
	Aktyviai ir atsakingai dalyvauja kultūrinėje veikloje kaip kūrėjai, atlikėjai, stebėtojai, interpretuotojai, vartotojai ar kritikai; sąžiningai ir etiškai vartoja intelektualinius kultūros produktus (DIALLS, 2020).	Išbando kūrėjo, atlikėjo, kultūros stebėtojo ir vartotojo vaidmenis per patirtines kultūrinės veiklas.
	Asmeniniame ir visuomeniniame gyvenime išmintingai pritaiko kultūrinės žinias ir gebėjimus (Freire, 2000; Luke, 2012).	Naratyviniais žaidimais, vaizdujamaisiais menais, garsų pasaulio tyrinėjimais ir kitomis priemonėmis pakartoja, panaudoja ir plėtoja anksčiau patirtas kultūros raiškos formas.
Kultūrinis sąmoningumas	Paaiškina ir pagrindžia, kaip ir kodėl kultūra yra esminis asmens pasaulėvaizdį ir tapatybę konstruojantis komponentas (Gee, 2000; Kellner ir Share, 2005; Mažeikis, 2016).	Apibūdina savo kultūrą ir įvardija, kuo ji skiriasi nuo kitų kultūrų, žmonių ar tradicijų, su kuriomis yra susidūręs.
	Įvardija ir kritiškai vertina įvairias kultūros formas ir reiškinius, kelia klausimų apie savos kultūros ir kitų kultūrų suformuotas prielaidas bei galimus šališkumus (Gee, 2000; Kellner ir Share, 2005; Duoblienė, 2016).	Kelia klausimus apie kultūrinių reiškinių panašumus ir skirtumus.
	Atpažįsta, kad kultūra nėra vienalytė – tai rinkinys kintančių reiškinių ir subkultūrų, kurių sąveika susiklosčiusi istoriškai (Kellner ir Share, 2005; Aleksandravičius, 2015).	Apibūdina, ką patiria dalyvaudamas savo aplinkos kultūrinėse bendruomenėse ir jų veiklose.
	Suvokia, kad kitų kultūrų atstovų pasaulėžiūra, normos, praktikos ir papročiai gali skirtis nuo tų, kurios vyrauja gyvenamojoje vietoje. Per dialogišką santykį pripažįsta, kad kultūrinis kitoniškumas gali būti prasmingas, nepaisant mūsų preferencijų (Aleksandravičius, 2015; Duoblienė, 2016; DIALLS, 2020).	Aptaria kitoniškumą, kai lygina savo aplinkos kultūros reiškinius su tais, kuriuos stebi gyvai ir įvairiose medijose.

Galima teigti, kad, formuluojant priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinės kompetencijos raišką, akcentuojama postmodernistinė ir kritinės filosofijos kryptis, pabrėžianti, kad kultūra nėra vienalytė, o tapatybė ir pasaulėvaizdis formuojami per kintančių kultūrinių diskursų sąveiką (Gee, 2000; Kellner ir Share, 2005; Mažeikis, 2016). Dominuoja kritinis ir dialoginis požiūris į kultūrą: skatinama ne tik ją pažinti, bet ir reflektuoti, analizuoti šališkumus, vertybes, istorinį kontekstą. Kultūrinis kitoniškumas pristatomas ne kaip tik toleruotinas skirtumas, bet kaip prasminga ir vertinga įvairovė, priimama per dialogą (Duoblienė, 2018; DIALLS, 2020). Nors oficialiuose BUP (2022) aprašuose nėra aiškiai įvardyta, kokiomis filosofinėmis nuostatomis vadovautasi formuluojant kultūrinės kompetencijos sampratą ir jos raišką, iš pateiktų sandų matyti kultūrinio sąmoningumo, kritinės refleksijos ir tarpkultūrinio dialogo paradigma, artima kritinio pedagoginio humanizmo (Freire, 2000), kultūros studijų (Kellner ir Share, 2005) ir sociokultūrinės tapatybės (Gee, 2000) teorijoms. Šis žvilgsnis į raiškos aspektus svarbus ir tuo, kad pirminis lentelės perskaitymas gali priminti Hirscho (1985) nuostatas, kuriose prioritetą teikiamas žinių turiniui, o ne nuostatomis ir refleksijai.

Svarbiausias skirtumas tarp ilgus metus vyravusios Hirscho (1985) kultūrinio raštingumo sampratos ir disertacijoje pasirinktos sampratos yra tai, kad esminiai kultūrinio raštingumo bruožai čia siejami ne su baigtiniu kultūros ir istorijos žinių sąrašu, bet su tolerancijos (budrumo ir atidos), empatijos ir įsitraukimo raiška.

Formuojant kultūrinio raštingumo konceptą disertacijoje remtasi Jenkinso (2006), Swain (2009), Johnson (2014), DIALLS (2020) mokslininkų grupės ir Shliakhovchuk (2019) darbais. Juose pabrėžiama, kad kultūrinio raštingumo ugdymas nėra ir negali būti baigtinis procesas. Kadangi disertacijoje tiriama priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raiška, pateikta kultūrinio raštingumo samprata orientuota į priešmokyklinį amžių, o esminiai kultūrinio raštingumo segmentai išskirti remiantis Lietuvos Respublikos Priešmokyklinio ugdymo bendrojoje programoje (2022) pateiktais kultūrinės, pilietiškumo ir socialinės, emocinės ir sveikos gyvensenos kompetencijų sandais ir jų raiška.

1.1.4. Kultūrinio raštingumo ugdymo priešmokykliniame amžiuje prielaidos

Kultūrinis raštingumas formuojasi nuolat, vaikui augant, plečiantis jo patirčiai, sąveikaujant su vis įvairesne kultūrine aplinka ir susiduriant su naujomis socialinėmis situacijomis (Maine, 2015). Tai dinamiškas procesas, grindžiamas nuolatinio mokymusi būti atviram, empatiškam, tolerantiškam (budriam) ir gebėti kritiškai vertinti skirtingas pasaulėžiūras. Dėl šios priežasties kultūrinio raštingumo ugdymą svarbu pradėti kuo anksčiau. Priešmokyklinis amžius (5–7 m.) yra palankus laikotarpis, nes pagal vaikų raidos ypatumus šiame amžiuje vaikai pasižymi dideliu smalsumu, atvirumu naujoms patirtims, intensyvia emocine ir socialine raida, todėl yra ypač imlūs kultūrinei įvairovei pažinti, empatijai ir tolerancijai ugdyti (Žukauskienė, 2012). Ankstyvas kultūrinio raštingumo pamatas padeda vaikams suprasti skirtingus požiūrius, mokyti

priimti skirtingumą ir kurti pagarbius santykius su įvairių tapatybių žmonėmis.

Kultūrinio raštingumo ugdymo svarbą ankstyvajame amžiuje stiprina ir šiuolaikiniai globalizacijos, migracijos bei socialinės įvairovės procesai. Šiame kontekste kultūrinis raštingumas apima gebėjimą suprasti, gerbti ir prasmingai sąveikauti su skirtingų kultūrų žmonėmis, remiantis empatija, atvirumu ir kritiniu mąstymu, todėl ankstyvajame ugdyme svarbu kurti tokias ugdymo situacijas, kuriose vaikas galėtų pažinti tiek savo, tiek kitų kultūrų patirtis, mokytis reflektuoti panašumus ir skirtumus bei išbandyti dialogiško bendravimo formas. Tikslingai organizuotos žaidybinės, meninės, kalbinės ir socialinės veiklos, paremtos vaikų patirtimis, sudaro prielaidas ne tik asmeninei brandai, bet ir gebėjimui prasmingai veikti kultūriškai įvairioje bendruomenėje.

Tarptautinė ankstyvojo ugdymo praktika rodo, kad kultūrinio raštingumo ugdymas tampa veiksmingas, kai ugdymo turinys ir aplinka sąmoningai pritaikomi kultūrinei vaikų įvairovei. Pavyzdžiui, Australijos ankstyvojo ugdymo programa „Belonging, Being and Becoming: The Early Years Learning Framework“ (toliau – EYLF) akcentuoja kultūrinio raštingumo (kaip kultūrinės kompetencijos raiškos) integravimą į sisteminį vaikų ugdymą nuo pat ankstyvojo amžiaus (Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations, 2009). EYLF grindžiama tarpusavyje susijusiais principais, praktikomis ir mokymosi rezultatais, skatinant visuminę vaiko raidą ir priklausymo jausmą. Vėlesniuose dokumentuose taip pat pabrėžiama, kad ugdymas turi stiprinti vaiko tapatybę, priklausymą ir aktyvų dalyvavimą bendruomenėje (Australian Children's Education & Care Quality Authority, 2022, p. 6). Vienas iš penkių ugdymo rezultatų – „vaikai susiję su savo pasauliu ir prisideda prie jo kūrimo“ – tiesiogiai susijęs su kultūrinio raštingumo ugdymu, kai vaikai skatinami pažinti skirtingas kultūras, gerbti įvairovę ir suvokti save kaip platesnės bendruomenės dalį (Australian Children's Education & Care Quality Authority, 2022, p. 38). Tokios nuostatos rodo, kad kultūrinis raštingumas ankstyvajame ugdyme plėtojamas ne atsitiktinai, bet kryptingai, kai vaikui sudaromos sąlygos pažinti įvairovę, reflektuoti savo patirtį ir suvokti save kaip platesnės socialinės bei kultūrinės bendruomenės dalį.

Esminė tokio ugdymo prielaida yra kultūriškai jautri pedagoginė prieiga. Gay (2002) pabrėžia, kad ugdymo turinys turėtų sietis su vaikų kultūrine tapatybe, kalba, vertybėmis ir gyvenimo patirtimis. Tai padeda vaikams ne tik geriau suprasti savo kilmę, bet ir mokytis gerbti kitų kultūrų skirtumus. To siekiant, itin svarbus mokytojo vaidmuo – jis planuoja ugdymo veiklas, parenka kultūriškai įvairius tekstus, žaidimus ir menines patirtis, kuria saugią, dialogui atvirą grupės kultūrą, palaiko partnerystę su šeima ir bendruomene. Gay (2002) taip pat pabrėžia, kad mokytojo ir vaiko bendravimo kultūra formuoja, kaip vaikas mąsto, komunikuoja ir mokosi, todėl pedagogui būtina plėtoti kultūrinį sąmoningumą, kritiškai reflektuoti savo nuostatas ir įsitikinimus. Šiuo požiūriu aktualus ir kultūrinio raštingumo ugdymo įtraukimas į mokytojų rengimo programas, kad pedagogai gebėtų kritiškai taikyti ugdymo programas ir mokomąją medžiagą, atsižvelgdami į kultūrinę įvairovę. Mokytojo socialinį sąmoningumą ir kultūrinį refleksyvumą kaip sąlygą kultūriškai jautriam ugdymui išskiria ir

Ladson-Billings (1995).

Empiriniai tyrimai rodo, kad ankstyvajame ugdyme nuosekliai taikomos kultūriškai jautrios socialinio ir emocinio ugdymo praktikos gali turėti ilgalaikę teigiamą įtaką vaikų socialinei ir emocinei raidai, kultūrinio raštingumo stiprinimui bei pasirengimui mokyklai. Tokios praktikos apima vaikų kultūrinės tapatybės pripažinimą, daugiakultūrių perspektyvų plėtojimą, įtraukios ugdymo aplinkos kūrimą. Lino ir kt. (2025) atliktas tyrimas, kurio metu nagrinėtos kultūriškai jautrios socialinio ir emocinio ugdymo praktikos ankstyvajame ugdyme, išryškino daugiakultūriškumo, įtraukios aplinkos ir šeimos dalyvavimo svarbą vaikų raidai. Šią kryptį papildė Limo ir kt. (2024) sisteminė apžvalga ir metaanalizė, apibendrinanti kultūriškai jautrių socialinio ir emocinio ugdymo programų empirinį veiksmingumą. Ilgalaikę tokio ugdymo reikšmę pagrindžia ir Bierman ir kt. (2025) atsitiktinių imčių tyrimas, kuriuo nustatyta, kad ikimokykliniame amžiuje taikytos socialinės emocinės ir ankstyvojo raštingumo intervencijos gali būti susijusios su geresniais elgesio ir psichikos sveikatos rodikliais vėlesniame mokykliniame amžiuje. Be to, Zekarias ir kt. (2024) Etiopijoje atliktas tyrimas parodė, kad kultūriškai jautriose ugdymo programose dalyvavę vaikai pasižymėjo geresniu pasirengimu mokyklai, kokybiškesniais tarpasmeniniais santykiais ir tvirtesne kultūrine tapatybe. Taigi šių tyrimų rezultatai leidžia pagrįstai teigti, kad kryptingai plėtojamas kultūrinis raštingumas ir kultūriškai jautrios pedagoginės praktikos ankstyvajame amžiuje sinergiškai prisideda prie vaikų akademinės, socialinės, emocinės ir kultūrinės raidos.

Ugdant kultūrinį raštingumą svarbu išlaikyti pusiausvyrą tarp savosios kultūros puoselėjimo ir atvirumo kitoms kultūroms. Aleksandravičius (2025) pabrėžia būtinybę „būti atviram pasauliui, neužsidaryti savyje, pažinti kitas tautas, jų kultūrą, mąstymą“ (Europos tapatybė, vertybės ir vieta besikeičiančiame pasaulyje, n. d.), o pažinimą integruoti į savo tapatybę, praturtinant ją kitų tautų patirtimis (Europos tapatybė, vertybės ir vieta besikeičiančiame pasaulyje, n. d.). Šią nuostatą papildė Ball ir Macasaquit (2023), teigdamos, kad sėkmingam ankstyvajam ugdymui svarbu, jog pedagoginės priemonės ir metodai derėtų su vaikų namų kultūra, nes tai padeda vaikams išsaugoti tapatybę ir kartu prisitaikyti prie platesnės kultūrinės aplinkos. Praktiniu ugdymo požiūriu tai reiškia, kad priešmokyklinėje grupėje kuriamos situacijos, kai vaikai gali pristatyti šeimos tradicijas, kalbą, šventes, aptarti panašumus ir skirtumus bei mokytiis pagarbiai diskutuoti, nevertinant kitų patirčių hierarchiškai.

Kultūrinis raštingumas Lietuvos priešmokyklinio ugdymo programoje atsiskleidžia kaip integralus kultūrinės, pilietiškumo bei emocinės ir sveikos gyvensenos kompetencijų ugdymas, formuojamas per įvairias ugdymo sritis. Integruotas ugdymo modelis leidžia mokytojui susieti kultūrinį turinį su pilietiškumo vertybėmis. Pavyzdžiui, pilietiškumo kompetencijos dėmuo, akcentuojantis demokratiją kaip kasdienio gyvenimo būdą ir bendruomeniškos aplinkos kūrimą, praktikoje gali pasireikšti vaikų susitarimuose: vaikas „paaiškina, kad visi lygūs, nei vienas nėra geresnis už kitą, tariasi dėl bendro sprendimo“ (Priešmokyklinio ugdymo programa, 2022). Toks tarimasis taip

pat susijęs su komunikacine kompetencija, todėl aktualu, kad pedagogas sąmoningai kurtų dialogines situacijas, kuriose girdimos skirtingos nuomonės. Kultūrinė kompetencija programoje pabrėžia vaiko gebėjimą suvokti kultūrinį gyvenimą, jį vertinti ir aktyviai jame dalyvauti, dažniausiai integruojant turinį į menines ir kalbines veiklas bei skatinant kalbinę įvairovę ir kultūrinę tapatybę. Pavyzdžiui, dėmens „suvokia, kad kitų kultūrų atstovų pasaulėžiūra, normos, praktikos ir papročiai gali skirtis“ raiška apibūdinama kaip gebėjimas „aptarti kitoniškumą, kai lygina savo aplinkos kultūros reiškinius su tais, kuriuos stebi gyvai ir įvairiose medijose“ (Priešmokyklinio ugdymo programa, 2022). Kadangi „kitoniškumas“ apibūdinamas kaip „ne toks kaip kiti, skirtingas“ (Dabartinis lietuvių kalbos žodynas, 2021), pedagogui svarbu šią sąvoką įprasminti ne kaip atskirtį, o kaip lygiavertį įvairovės aspektą. Emocinė ir sveikos gyvensenos kompetencija taip pat siejama su kasdienėmis veiklomis, kai vaikai mokosi pagarbiai bendrauti, gerbti skirtumus ir dalyvauti bendruomenės gyvenime. Vis dėlto kai kurių raiškų interpretavimas priklauso nuo pedagogo, pavyzdžiui, raiška „apibūdina situacijas, kuriose svarbu klausyti suaugusiųjų“ gali būti ugdoma kaip saugaus elgesio supratimas, tačiau ji neturėtų virsti paklusnumo stipresniam norminimu (Priešmokyklinio ugdymo programa, 2022). Taigi kultūrinio raštingumo ugdymo kokybę lemia mokytojo pasirengimas programą paversti kultūriškai jautraus ugdymo įrankiu. Svarbu atkreipti dėmesį ir į įtrauktį: nors programa skirta įvairioms ugdymo įstaigoms (įskaitant tautinių bendrijų ir kurčiųjų bei neprigirdinčiųjų ugdymo įstaigas), kultūrinės kompetencijos pavyzdžiuose dažniau akcentuojami daugumos kultūros turiniai (pavyzdžiui, Lietuvos kalendorinių švenčių tradicijos), todėl praktikoje būtina sąmoningai sudaryti erdvę vaikų ir šeimų kultūrinei įvairovei atsiskleisti.

Vadinasi, kultūrinio raštingumo ugdymas priešmokykliniame amžiuje yra neatšiejamas nuo šiuolaikinių pedagoginių praktikų, grindžiamų įtraukties, lygybės ir tapatybės puoselėjimo principais. Kultūrinis raštingumas šiame amžiuje ugdomas per kryptingai kuriamas patirtis. Toks ugdymas padeda vaikui kultūrinę įvairovę patirti ne kaip iššūkį, o kaip galimybę pažinti kitus ir gilinti savosios kultūros supratimą, kartu stiprinant gebėjimą veikti daugiakultūroje visuomenėje.

1.1.5. Kultūrinio raštingumo ugdymo ir raiškos modeliai

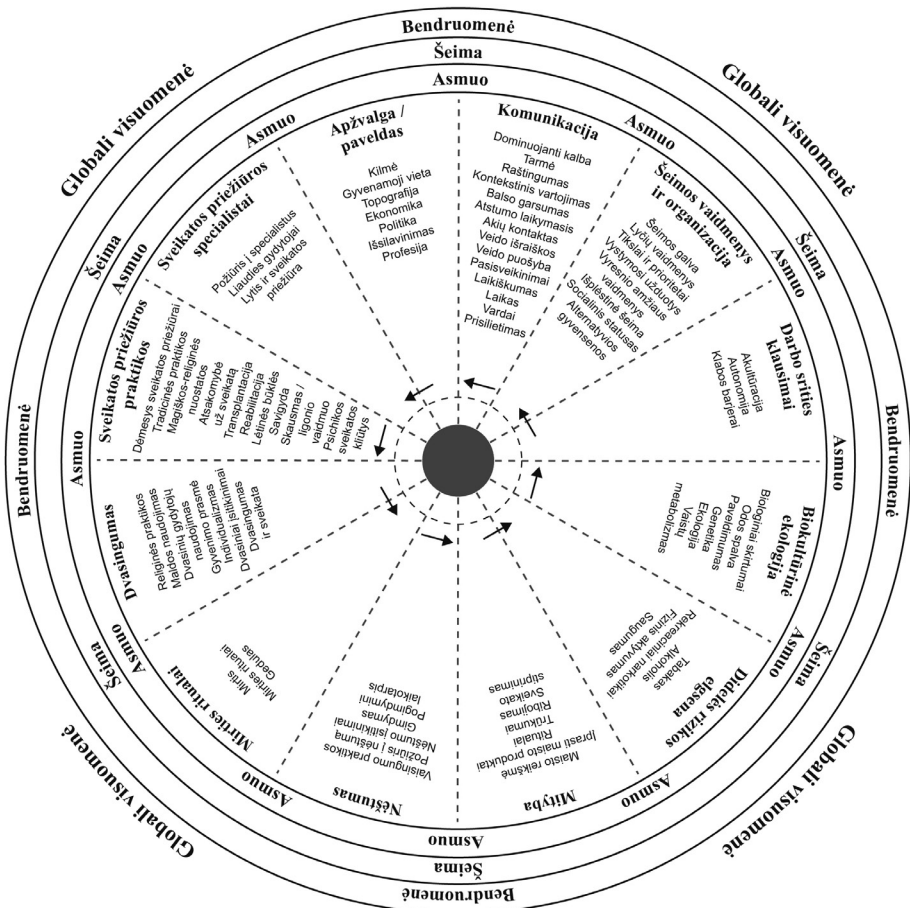
Atsižvelgiant į įvairias kultūrinio raštingumo interpretacijas, sukurtas ne vienas kultūrinio raštingumo ugdymo ir raiškos modelis bei vertinimo skalė. Šie modeliai sukurti remiantis skirtingomis teorinėmis prieigomis ir turi savitą paskirtį. Toliau analizuojami penki skirtingi kultūrinio raštingumo ir kultūrinės kompetencijos modeliai, pasirinkti dėl jų aktualumo ir taikymo sričių įvairovės: Purnellio modelis (1995), Campinhos-Bacote modelis (2002), Shliakhovchuk modelis (2019), DIALLS modelis (2020) ir Yi-Huang Shih modelis (2022). Analizuojant skirtingus modelius siekiama atskleisti, kaip jų autoriai interpretuoja ir operacionalizuoja kultūrinį raštingumą arba kultūrinę kompetenciją skirtinguose kontekstuose ir kokių ugdymo implikacijų tai

turi priešmokykliniam ugdymui.

Siekiant pagrįsti kultūrinio raštingumo ugdymą priešmokykliniame amžiuje, modeliai lyginami atsižvelgiant į tai, kokius komponentus jie išskiria ir akcentuoja: a) žinių (supratimo) turinį, b) gebėjimus (įgūdžius) (pavyzdžiui, dialogą, kritinį mąstymą, kultūrinę sąveiką), c) vertybines nuostatas (pavyzdžiui, empatiją, toleranciją, įtrauktį), d) ugdymo sąlygas ir strategijas. Lyginimas atskleidžia ne tik modelių teorinius skirtumus, bet ir jų pritaikomumą planuojant ugdomąsias veiklas bei vertinant vaikų kultūrinio raštingumo raišką priešmokykliniame ugdyme.

Minėtina, kad „kultūrinio raštingumo“ ir „kultūrinės kompetencijos“ sąvokos čia nėra vartojamos kaip tapačios. „Kultūrinis raštingumas“ suprantamas kaip platesnė, ugdymo ir raiškos analizei aktuali sąvoka, apimanti kultūrinių reiškinių supratimą ir interpretavimą, dialogą bei vertybines nuostatas. „Kultūrinės kompetencijos“ terminas vartojamas aptariant profesinei veiklai skirtus modelius, kurių autoriai būtent taip įvardija analizuojamą reiškinį. Juose kultūrinė kompetencija dažniausiai siejama su žinių, gebėjimų ir nuostatų taikymu konkrečiose veiklos situacijose. Dėl šios priežasties greta kultūrinio raštingumo modelių nagrinėjami ir kultūrinės kompetencijos modeliai. Nors jie nėra tiesiogiai perkeltami į vaikų ugdymo ar jų kultūrinio raštingumo raiškos analizės kontekstą, šie modeliai padeda išryškinti kultūrinio sąmoningumo, jautrumo, sąveikos ir refleksijos dėmenis.

Purnello (1995) kultūrinės kompetencijos modelis sukurtas slaugos praktikos kontekste, siekiant padėti sveikatos priežiūros specialistams suprasti ir įvertinti paciento kultūrinį kontekstą (Purnell, 2002). Modelis grindžiamas daugiakultūrės slaugos teorija ir etnografinėmis prielaidomis, pripažįstant, kad kultūra holistiškai veikia žmogaus sveikatą, elgesį ir poreikius. Šiame modelyje integruota globalios visuomenės, bendruomenės, šeimos ir asmens tarpusavio ryšių idėja. Modelis apima tiek makrolygmens veiksmus (pavyzdžiui, globalizaciją, komunikacijų technologijas, visuomenės vertybes), tiek mikrolygmens aspektus (pavyzdžiui, šeimos struktūrą, individualius įsitikinimus) kultūrinėje aplinkoje (žr. 2 pav.).



2 pav. Kultūrinės kompetencijos modelis (Purnell, 1995).

Rittle (2015), analizuodamas Purnellio (1995) kultūrinės kompetencijos modelį, nurodo, kad jame kultūrinė kompetencija siejama su gebėjimu suprasti ir vertinti įvairias kultūras, jų vertybes, įsitikinimus ir praktikas. Tai apima gebėjimą atpažinti ir gerbti kultūrinius skirtumus bei pritaikyti slaugos paslaugų teikimą prie skirtingų kultūrų poreikių. Kultūrinė kompetencija taip pat apima gebėjimą atlikti kultūrinį savęs vertinimą, suvokti tarpkultūrinės sąveikos ypatumus ir kurti institucines žinias apie kultūrą.

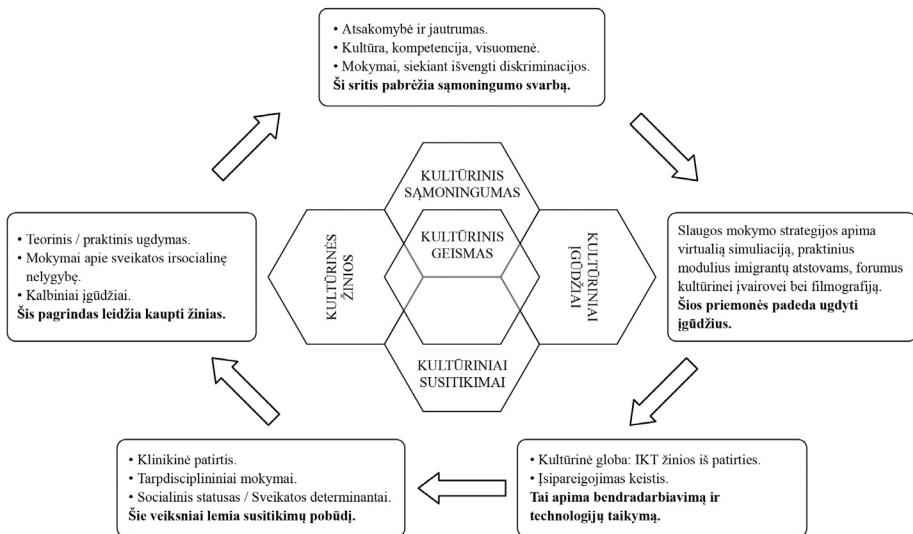
Modelis sudarytas iš keturių koncentrinėjų ratų ir dvylikos vidinių skilčių. Išoriniai ratai apima keturis kontekstus: globalią visuomenę, bendruomenę, šeimą ir asmenį. Vidinis apskritimas suskirstytas į 12 kultūrinių dalių, kurios apima pagrindinius kultūros aspektus, svarbius vertinant asmens „kultūrinį paveikslą“. Šie dvylika domenų (angl. *domains*) yra: 1) paveldas (asmeninės kilmės, istorijos supratimas), 2) komunikacija,

3) šeimos vaidmenys ir organizacija, 4) darbo klausimai, 5) biokultūrinė ekologija, 6) rizikingas elgesys, 7) mityba, 8) nėštumas ir gimdymas, 9) mirties ritualai, 10) dvasingumas, 11) sveikatos priežiūros praktikos, 12) sveikatos priežiūros specialistas. Kiekviena dalis skirta tam tikrai temai, pavyzdžiui, komunikacija apima verbalinio ir neverbalinio bendravimo stilius, kalbos ypatumus, kūno kalbą, akių kontaktą; šeimos vaidmenys apima šeimos sudėtį, hierarchiją, lyčių ir amžiaus reikšmę; biokultūrinė ekologija skirta skirtingų rasių ir etninių grupių biologiniams skirtumams, galintiems turėti įtakos sveikatai (pavyzdžiui, genetiniams polinkiams); dvasingumas – tikėjimo sistemos, religinės praktikos ir pan. Tokia struktūra leidžia nuosekliai įvertinti paciento kultūrinį kontekstą ir panaudoti šias žinias kasdienėje sveikatos priežiūros praktikoje. Purnellio modelis sukurtas slaugos mokymui ir praktikai, tačiau autorius (2002) pažymi, kad jis yra universalus ir gali būti taikomas įvairiose srityse – praktikoje, švietime, administravime ir moksliniuose tyrimuose, įvairiose šalyse. Tai leidžia teigti, kad modelis gali būti pritaikomas ir švietimo srityje, pavyzdžiui, priešmokykliniame ugdyme. Tokią prielaidą pagrindžia modelyje atsispindintis holistinis požiūris į asmens kultūrinį kontekstą ir kultūrinio suvokimo dinamiką, kurie svarbūs ir švietimo kontekste. Pavyzdžiui, Purnellio modelyje akcentuojama, kad kultūrinė kompetencija yra dinamiškas procesas, reikalaujantis nuolatinio mokymosi ir savirefleksijos. Ši nuostata sutampa su ugdymo idėja, kad vaikus svarbu mokyti ne tik kultūrinių faktų, bet ir ugdyti jų atvirumą bei gebėjimą mokytis kultūrų įvairovėje.

Purnellio (1995) modelis nėra skirtas vaikų kultūriniam raštingumui vertinti, tačiau priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raiškos analizei jis reikšmingas kaip kontekstinis orientyras: vaikų teiginiai ir reakcijos vertinami atsižvelgiant į galimas šeimos, bendruomenės ir artimos aplinkos patirtis, o ne kaip nuo konteksto atsieti gebėjimai.

Kitas, kaip ir Purnellio (1995), slaugytojams, gydytojams ir visuomenės sveikatos darbuotojams skirtas modelis sukurtas Campinhos-Bacote (2002). Modelis paremtas nuostata, kad kultūrinė kompetencija – tai nesibaigiantis procesas, o ne statiška būseną (Ochs ir kt., 2024). Campinha-Bacote (2002) akcentuoja, kad, norint teikti efektyvias paslaugas kultūriškai įvairiems pacientams, sveikatos priežiūros teikėjas turi nuolat tobulėti penkiose pagrindinėse srityse (Ochs ir kt., 2024): 1) kultūrinio sąmoningumo, t. y. savo paties kultūrinių vertybių, įsitikinimų ir galimų šališkumų įsisąmoninimo bei sąmoningų pastangų jų neakcentuoti bendraujant su kitos kultūros žmonėmis (čia svarbi savirefleksija, siekiant identifikuoti išankstinius nusistatymus ir juos koreguoti); 2) kultūros žinių, t. y. faktinių žinių apie skirtingas kultūras kaupimo: supratimo apie skirtingų grupių vertybes, pasaulėžiūrą, papročius, sveikatos įsitikinimus (Sahamkhadam ir kt., 2023) (čia matyti sąsają su Hirscho (1985) kultūrinio raštingumo samprata, pagal kurią kultūrinės žinios laikytos kultūrinio raštingumo esme, tačiau Campinha-Bacote žinias išskiria kaip vieną iš elementų, kurį reikia susieti su kitais gebėjimais); 3) kultūrinių įgūdžių, t. y. gebėjimo praktiškai taikyti kultūrines žinias: bendrauti su pacientu, atsižvelgiant į jo kalbą, papročius, pritaikyti intervencijas pagal kultūrinius poreikius; 4) kultūrinių kontaktų, t. y. kultūrinių susidūrimų, kitaip tariant, daugiakultūrės sąveikos su kuo įvairesniais žmonėmis iš skirtingų kultūrų (akcentuojama, kad

būtent asmeninė bendravimo patirtis leidžia tikrinti ir plėtoti savo žinias bei įgūdžius; Campinha-Bacote (2002) netgi teigia, kad dažni kultūriniai kontaktai yra svarbiausias modelio dėmuo, leidžiantis stiprinti kitas sritis); 5) kultūrinio noro, t. y. vidinės motyvacijos tapti kultūriškai kompetentingam, nuoširdaus noro daugiau sužinoti apie kitus ir pagarbiai su jais bendrauti.

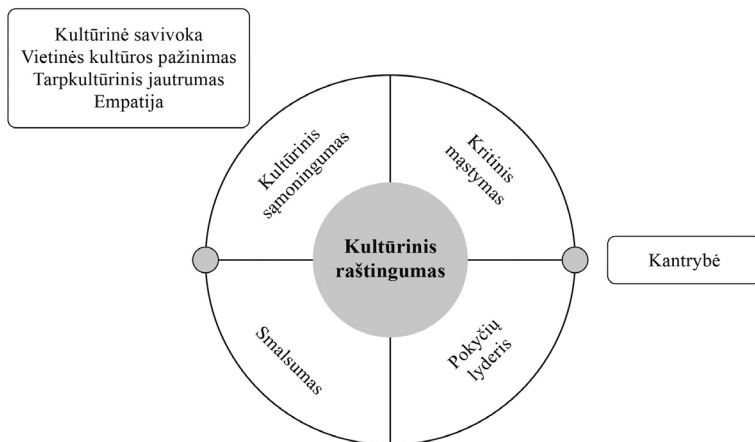


3 pav. Kultūrinės kompetencijos ugdymo teikiant paslaugas modelis (Campinha-Bacote, 2002).

Kaip matyti iš 3 pav. pateikto Campinhos-Bacote (2002) modelio, visi penki komponentai nuolat sąveikauja ir vienas kitą stiprina (Sahamkhadam ir kt., 2023). Kultūrinė kompetencija vaizduojama kaip spiralė ar ciklas: pavyzdžiui, kultūrinis noras skatina gilinti žinias ir siekti kontaktų; kontaktai plečia žinias ir tobulina įgūdžius; įgytos žinios ir patirtys padeda labiau išsąmoninti savo paties kultūrinės nuostatas, sąmoningumą, o tai vėl gali didinti norą toliau mokytis. Taip nuolat judama pirmyn, plėtojant ir stiprinant savo kultūrinę kompetenciją.

Švietimo srityje šis modelis tiesiogiai nėra taikomas, nes vaikai dar nėra paslaugų teikėjai, tačiau tam tikras modelio idėjas galima perkelti į ugdymo kontekstą. Pavyzdžiui, kultūrinio noro skatinimas atitinka vaiko motyvavimo domėtis kitomis kultūromis idėją; kultūrinių kontaktų svarba leidžia teigti, kad net mažiems vaikams naudinga sudaryti galimybes susidurti su skirtingomis kultūromis, pavyzdžiui, kartu žaidžiant, per šventes ir pan. Taigi, nors modelio adresatas – profesionalūs paslaugų teikėjai, modelio filosofija, jog kultūrinė kompetencija yra nuolatinis mokymasis ir atvirumas skirtingoms kultūroms, atliepia ir švietimo nuostatas. Campinhos-Bacote (2002) modelio dėmenys padeda atpažinti vaikų kultūrinio sąmoningumo ir noro pažinti kitą užuomazgas: smalsumą, klausimus, reakcijas į skirtumus ir pasirengimą įsitraukti į pokalbį.

Trečiasis modelis – Shliakhovchuk (2019) kultūrinio raštingumo modelis globaliame kontekste (žr. 4 pav.). Šis modelis išgrynina ir atnauja kultūrinio raštingumo sampratą. Mokslininkė teigia, kad globalizacijos ir skaitmeninės revoliucijos laikais reikia naujo modelio, kuris padėtų žmonėms efektyviai gyventi ir dirbti daugiakultūroje, nuolat besikeičiančioje aplinkoje (p. 27). Teoriniai modelio pagrindai apima: 1) kritinio mąstymo svarbą atskiriant informacijos šaltinius, 2) globalios sąmonės ugdymą suprantant pasaulio įvairovę, 3) kultūrinio intelekto ir kitų daugiakultūrinių kompetencijų integravimą, 4) dialogo ir lyderystės aspektus, skatinančius pozityvius pokyčius visuomenėje.



4 pav. Globaliai orientuoto kultūrinio raštingumo modelis (Shliakhovchuk, 2019)

Shliakhovchuk (2019) modelis vizualiai pavaizduotas kaip apskritimas, kurio centre – kultūrinis raštingumas, apsuptas keturių tolygiai išdėliotų komponentų. Tai leidžia teigti, kad visos savybės vienodai svarbios ir integraliai sudaro kultūrinio raštingumo visumą.

1. Kultūrinis sąmoningumas. Individas yra „budrus“ kultūriniame kontekste, geba veikti situacijose „čia ir dabar“, kuriose susiduria skirtingos kultūros. Šis komponentas apima kultūrinį savęs pažinimą, savo vietinės bendruomenės normų pažinimą, daugiakultūrį jautrumą – gebėjimą suvokti žmonių skirtumus ir juos gerbti, nevertinant kategoriškai, – bei empatiją kitų kultūrų atžvilgiu. Iš esmės tai holistinis asmens nusi-teikimas būti atviram ir jautriam kultūriniais signalams aplinkoje.

2. Kritinis mąstymas. Tai gebėjimas kritiškai vertinti informaciją, kultūrinius reiškinius, lyginti skirtingas perspektyvas. Shliakhovchuk (2019) pabrėžia, kad skaitme-niniame amžiuje šis gebėjimas itin svarbus atskiriant patikimą informaciją nuo stere-otipų ar klaidinančių naratyvų (p. 25). Tyrėja akcentuoja, kad kultūrinis raštingumas neatsiejamas nuo kritinio požiūrio – kad žmogus galėtų integruotis daugiakultūroje visuomenėje, jis turi mokėti mąstyti savarankiškai ir perprasti kultūrinės informacijos kontekstus.

3. Smalsumas, t. y. nuolatinis domėjimasis kitomis kultūromis, noras jas tyrinėti, klausti, patirti tai, kas nauja. Shliakhovchuk (2019) akcentuoja, kad smalsumas yra varomoji jėga mokantis kultūriškai. Tai motyvacija „išeiti iš savo burbulo“ ir sužinoti, kaip gyvena ir galvoja kiti.

4. Pokyčių lyderystė. Tai gebėjimas būti pozityvių pokyčių iniciatoriumi savo aplinkoje, būti lyg „nuomonės formuotoju“ gerąja prasme, įtraukiant kitus į daugia-kultūrį dialogą. Svarbu ne tik prisitaikyti prie esamos situacijos, bet ir skatinti didesnę visuomenės supratimą ir bendrystę. Kitaip tariant, kaip nurodo tyrėja, kultūriškai raštingas asmuo turėtų tapti agentu, kuris prisideda prie socialinių barjerų mažinimo. Šis aspektas išskiria Shliakhovchuk (2019) modelį iš kitų modelių, nes juose akcentuojami individualūs gebėjimai, o čia įtraukiamas ir lyderystės elementas.

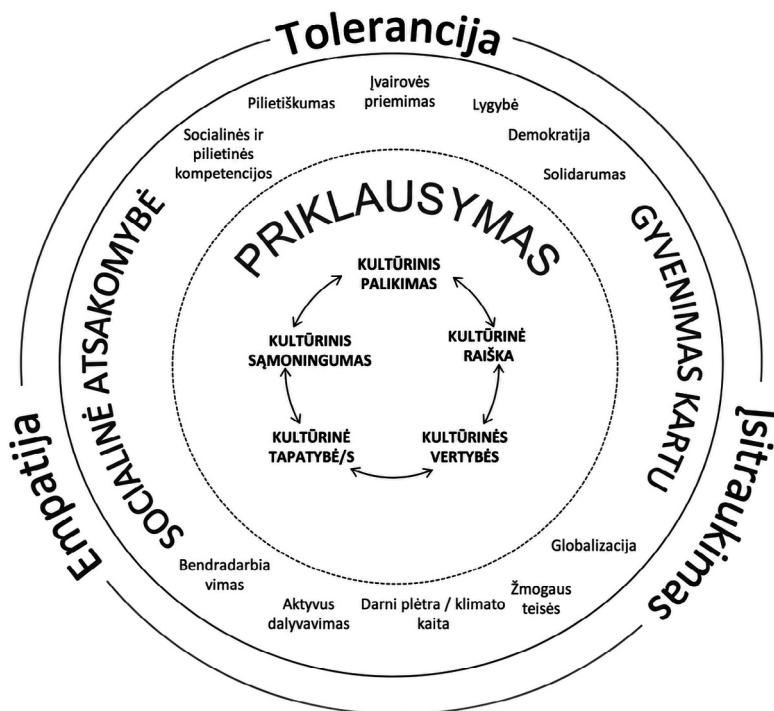
Minėtina, kad modelis nėra susietas su konkrečia profesija ar amžiaus grupe – tai veikiau bendras tarpkultūrinio ugdymo modelis, kurį galima pritaikyti skirtinguose kontekstuose. Shliakhovchuk (2019) akcentuoja poreikį plėtoti kultūrinį raštingumą ir skirtingose darbo vietose, ir švietime, ir apskritai visuomenės gyvenime. Tyrėja pateikia universalų naują kultūrinio raštingumo modelį, orientuotą į XXI a. poreikius, kai veikiama globaliame kontekste. Šis modelis nebuvo tikslingai kuriamas švietimo sektoriui, tačiau minima, kad kultūrinio raštingumo ugdymą reikia pradėti anksti, nes tai ilgalaikis procesas. Modelyje akcentuojamas empatiškumas ir kultūrinis jautrumas gali būti pradėti ugdyti nuo ankstyvojo amžiaus. Vis dėlto pokyčių lyderystė greičiausiai tampa aktualesnė vyresniame amžiuje. Nors šis modelis labiau orientuotas į vyresnius mokinius, studentus, darbuotojus, smalsumo skatinimas, kritinio mąstymo ugdymas, empatijos svarba yra universalūs ir gali būti integruoti į priešmokyklinio ugdymo programas.

Priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raiškai analizuoti ypač aktualūs Shliakhovchuk (2019) išskirti smalsumo, empatijos, kultūrinio jautrumo ir kritinio klausimo užuomazgų dėmenys. Pokyčių lyderystė tyrime nelaikoma tiesiogiai vertinamu šio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raiškos požymiu.

Dar vieną kultūrinio raštingumo raiškos modelį sukūrė DIALLS (2020) projekte dalyvavę devynių šalių mokslininkai. Šis modelis (žr. 5 pav.) sukurtas siekiant parengti vaikų ir jaunimo kultūrinio raštingumo ugdymo programą (Cook ir Maine, 2023). Modelyje visiškai atsisakoma Hirscho (1985) nuostatos, kad kultūrinis raštingumas pasireiškia demonstruojant kultūrinės žinias pagal iš anksto nustatytą jų sąrašą. Akcentuojama, kad kultūra yra dinamiškas, veikiant drauge kuriamas reiškiny (Cook ir Maine, 2023). DIALLS (2020) autoriai laikosi nuostatos, kad kultūrinis raštingumas pirmiausia siejamas su vertybėmis ir nuostatomis, tokiomis kaip tolerancija, empatija ir įtrauktis. Modelis grindžiamas daugiakultūriu dialogu, skatinančiu atvirą ir pagarbų apsikeitimą skirtingais požiūriais, bendrystės ir tarpusavio supratimo ugdymą. Dialogo ir argumentavimo gebėjimus mokslininkai traktuoja kaip vaikų kultūrinio raštingumo ugdymo pagrindą.

DIALLS (2020) tyrėjai sukūrė modelį, kuris labiau primena kultūrinio raštingumo ugdymo programą, apibrėžiančią, kaip praktiškai ugdyti vaikų kultūrinį raštingumą. Pabrėžiama, kad kultūrinis raštingumas ugdomas dialogu, bendrai kuriant prasmę ir

suprantant skirtingas perspektyvas, remiantis empatija, tolerancija ir įtrauktimi. Projekto dalyviai kultūrinį raštingumą apibrėžė kaip vertybių ir nuostatų visumą, pasireiškiančią gebėjimu tolerantiškai, įtraukiai ir empatiškai bendrauti su kitais. Tai reiškia, kad kultūrinis raštingumas apima ne tik žinias, bet ir mąstymą bei elgesį bendraujant su kitais. Kaip jau minėta, esminiai DIALLS (2020) modelio dėmenys yra tolerancija, įtrauktis ir empatija, laikomi kultūrinio raštingumo pagrindu. Šios vertybės laikomos būtina sąlyga, siekiant darniai gyventi kultūriškai įvairoje visuomenėje.



5 pav. DIALLS 2020 kultūrinio raštingumo modelis (DIALLS, 2020)

DIALLS (2020) modelyje išskirtos tam tikros teminės sritys. Centre – kultūrinė tapatybė, vertybės, žinios, supratimas ir raiška, tarpusavyje susieti rodyklėmis, pabrėžiant, kad šie elementai nuolat sąveikauja ir yra neatsiejami vieni nuo kitų. Aplink centrą išdėstyti kiti ratai, apimantys temines kultūrinio raštingumo sritis, o visą modelį gaubia pamatinės nuostatos: tolerancija, įtrauktis ir empatija.

Socialinės atsakomybės ir gyvenimo kartu teminės sritys kartu su jų potėmėmis (pavyzdžiui, tvarumu, europietiškumu, kasdieniu sugyvenimu ir kt.) rodo, kad, ugdam kultūrinį raštingumą, vaikai skatinami diskutuoti įvairiomis socialinėmis ir kultūrinėmis temomis – nuo artimiausios aplinkos (gyvenimo kartu klasėje, draugystės, pagalbos) pereinant prie platesnių klausimų: socialinės atsakomybės už bendruomenę ir aplinką, globalizacijos. Taip siekiama, kad vaikai suvoktų kultūrą kaip daugiapa-

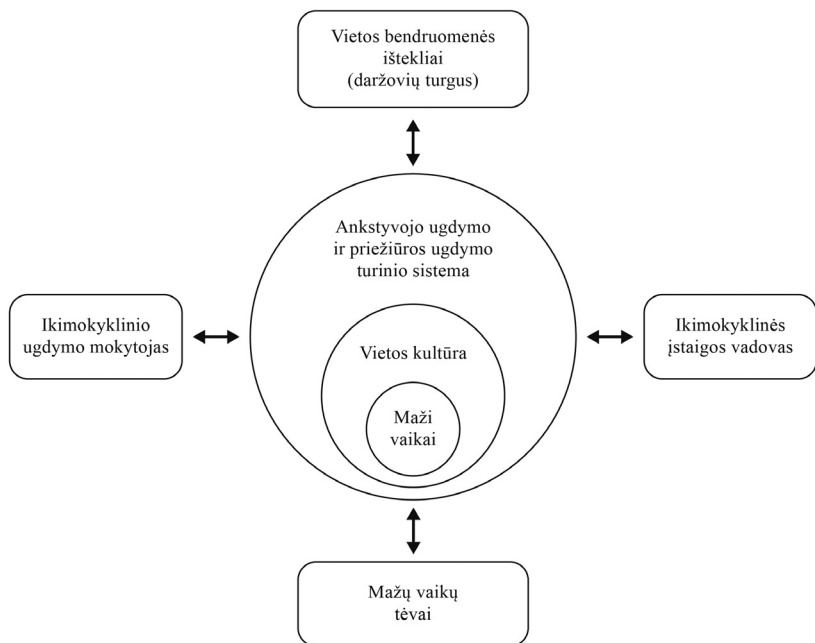
kopį reiškinių, apimančių asmeninės tapatybės, bendruomenės ir visuomenės lygmenis. DIALLS (2020) modelis susietas ir su kultūrinio raštingumo ugdymo pasiekimų skale (DIALLS, 2021), kurioje apibrėžiama, kaip, atsižvelgiant į vaikų amžių, nuosekliai gilėja jų supratimas. Pavyzdžiui, jaunesni vaikai pirmiausia geba atpažinti skirtumus, vėliau pavieniais atvejais rodo empatiją, dar vėliau geba aptarti grupės taisykles, susijusias su įtrauktimi ir pan.

Kaip jau minėta, pagrindinė tikslinė grupė, į kurią orientuotas šis modelis, yra mokyklinio amžiaus vaikai. Modelis pritaikytas vaikams nuo maždaug 5 m. (priešmokyklinio amžiaus) iki 15 m. (paauglystės pradžia) (DIALLS, 2021). Skirtingai nuo Purnellio (1995), Campinhos-Bacote (2002) ir iš dalies Shliakhovchuk (2019) modelių, jis orientuotas į vaikus, o ne į suaugusius specialistus. DIALLS (2020) įtraukia ir socialinio emocinio ugdymo elementus, kurie labai svarbūs priešmokykliniame amžiuje (pavyzdžiui, gebėjimą dalytis, laukti savo eilės, užjausti draugą ir pan.). Su kultūrinio raštingumo sąvoka modelio kūrėjai susieja vadinamąsias „minkštąsias“ kompetencijas. Laikomasi nuostatos, kad vaikas, išmokęs grupėje diskutuoti nesipykdamas, išklausti kitą, suprasti, kad kitas gali turėti kitokį požiūrį, gali būti laikomas pradedančiu tapti kultūriškai raštingu (DIALLS, 2021).

DIALLS (2020) modelis leidžia analizuoti, kaip vaikų kultūrinis raštingumas atsispleidžia grupės pokalbiuose: kaip vaikai interpretuoja bežodės paveikslėlių knygas ir bežodžius animacinius filmus, išsako nuomonę, išklauso kitą, argumentuoja ir reaguoja į kitokią nuomonę ar požiūrį.

Dar vienas modelis, kuris, kaip ir DIALLS (2020), tikslingai orientuotas į vaikus (šiuo atveju – konkrečiai į priešmokyklinio amžiaus vaikus), yra Shih (2022) kultūrinio raštingumo ugdymo modelis, taikytinas ankstyvajame vaikų amžiuje. Shih (2022) remiasi kultūrinio tapatumo formavimosi teorija, lokalizacijos ir globalizacijos sąvokų derme bei kultūriškai atsakingo asmens ugdymo principais. Modelis, Shih (2022) teigimu, atsirado dėl poreikio globalizacijos akivaizdoje mokyti vaikus saugoti savo kultūrinę identitetą, kartu gerbiant kitus. Tyrėjas atkreipia dėmesį ir į medijų bei informacinių technologijų poveikį vaikų socializacijai – pažymima, kad šiuolaikiniai vaikai net ir ikimokykliniame amžiuje per medijas susiduria su kultūrinių normų perteikimu (pavyzdžiui, lyčių vaidmenimis animacijoje), todėl ugdymas turi padėti jiems reflektuoti tokį poveikį. Galima teigti, kad Shih (2022) pateikia ne abstraktų modelį, bet strategijų rinkinį ir veiksmus, į kuriuos būtina atsižvelgti kuriant priešmokyklinio ugdymo programą, stiprinančią vaikų kultūrinį raštingumą.

Tyrėjo siūlomas modelis, grindžiamas lokalizacijos ir globalizacijos derme, galėtų būti vadinamas ne tik kultūrinio raštingumo ugdymo modeliu, bet ir „vietos kultūros integravimo į ugdymą modeliu“.



6 pav. Vietos kultūra grindžiamo kultūrinio raštingumo ugdymo modelis (Shih, 2022)

Modelyje išskirti ugdymo proceso dalyviai, taip pat atskiri veiksniai, kurie, Shih (2022) manymu, yra svarbūs ir neretai lemia kultūrinio raštingumo ugdymo sėkmę. 6 pav. pateikiamas vienas iš pavyzdžių, kaip Shih (2022) siūlo pasitelkus daržovių turgaus kontekstą ugdyti vaikų kultūrinį raštingumą. Teigiama, kad, ugdamas vaikų kultūrinį raštingumą, reikėtų pasitelkti vaiko vietos kultūros temas. Tai gali būti vietos tautosaka, menas, tradicijos, etninės grupės, vietos gamta, net vietos transportas ar maistas. Taip vaikai geriau supranta savo aplinką ir kultūrinį paveldą, o per tai formuoja ir savo kultūrinę tapatybę. Pavyzdžiui, nagrinėdamas gimtojo miesto šventę ar legendą, vaikas susivokia esantis šios kultūros dalimi, mokosi gerbti kitas vietines kultūras. Tai atliepia principą „pažink save, kad suprastum kitą“ (Shih, 2022, p. 2). Taip pat Shih atkreipia dėmesį į globalumo aspektą. Nurodoma, kad ugdymas turėtų derinti lokalumą (stiprinti vaikų ryšį su gimtąja vieta) su globaliu kontekstu (mokyti apie platesnį pasaulį) (Shih, 2022, p. 3). Pabrėžiama kultūrinio identiteto svarba ir tai, kad ankstyvame amžiuje jis formuojasi per šeimą, bendruomenę ir ugdymą. Vaikai perima tradicijas, kalbą, papročius, kurie tampa jų dalimi. Siūlomame modelyje ugdymo tikslas – sąmoningai padėti vaikams šį procesą išgyventi: ugdomosios veiklos turėtų suteikti žinių apie savą kultūrą (pavyzdžiui, tautinius drabužius, šventes), sudaryti galimybes tas žinias įveikinti, praktikuoti, pavyzdžiui, kartu švęsti šventes, žaisti tautinius žaidimus ir pan., bei aptarti, pavyzdžiui, ką mėgsta šeima, kuo skiriasi skirtingų šeimų tradicijos. Shih teigia, kad tai ugdo pasididžiavimą savo kultūra, bet

kartu sudaro galimybę vaikams suprasti, kad egzistuoja žmonių įvairovė. Taip pat skiriama dėmesio medijoms ir šiuolaikinėms temoms kaip šiuolaikinės kultūros daliai, nors labiausiai vis dėlto akcentuojama vietos kultūra. Šiuolaikinių temų, o ne tik savosios kultūros atliepimas, susijęs su tuo, kad, Shih (2020) teigimu, ugdymas turi atliepti dabartinį pasaulį, kuriame vaikai auga. Raginama aptarti animacinius filmukus, reklamos matomus vaizdus, žaidimų personažus, kad vaikai išmokytų reflektuoti ir nesusiformuotų stereotipinių nuostatų. Ši pozicija apima keletą aspektų: nors netiesiogiai, juntama Hirscho (1985) įtaka, kai akcentuojamas žinių apie savąją kultūrą įgijimas, bet kartu atliepiamas ir šiuolaikinis požiūris į vaiką, suvokiant, kad suaugusieji yra XXI a. gyventojų – dabartinių vaikų – svečiai, nes tai jų laikmetis (Duoblienė, 2018).

Shih (2022) taip pat vadovaujasi prielaida, kad mokytojas turi būti kultūriškai jautrus, t. y. taikyti kultūriškai jautrios pedagogikos principus (čia esama sąsajų su Gay (2002) išsakytomis nuostatomis dėl kultūriškai jautrios pedagogikos), gebėti ugdymo procese aktualizuoti vaikams prasmingus dalykus. Išskiriami veiksniai, kurie, tyrėjo manymu, svarbūs rengiant priešmokyklinę kultūrinio raštingumo ugdymo programą: 1) ugdymo įstaigos vieta (kaimas ar miestas, kokia aplinka supa vaikus, nes vaikai gali turėti skirtingas patirtis, todėl vietinės kultūros ugdymas turėtų tai atitikti); 2) vaikų poreikiai ir raida (ugdymo turinys turi atitikti vaikų amžių, interesus, vystymosi ypatumus ir pan.); 3) vietos bendruomenės ištekliai (pasitelkti vietos „kultūros šaltinius“, pavyzdžiui, pasikviesti į grupę bendruomenės narių, lankyti vietinius muziejus, skaityti vaikams knygas apie jų miestą ir kitas šalis ir pan.); 4) mokytojo vaidmuo (mokytojas turi būti tarpininkas – stebėti, kas vaikams aktualu, ir tai pasitelkti ugdymo procese, nuolat pats kultūriškai tobulėti); 5) palanki ugdymo aplinka, kurioje esama vietos kultūros elementų (pavyzdžiui, dekoracijos, žaislai, knygos). Visi Shih (2022) išskirti pedagoginiai principai būdingi šiuolaikinei pedagogikai, tačiau mokslininkas juos aktualizuoja ne tik kaip bendruosius šiuolaikinės pedagogikos principus, bet ir kaip esminius priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo ugdymo principus. Darytina prielaida, kad toks jų išskyrimas nulemtas Taivano ugdymo proceso organizavimo kultūrinių ypatumų.

Shih (2022) pasiūlytas strategijomis grįstas kultūrinio raštingumo modelis pritaikomas bet kurioje šalyje. Pavyzdžiui, Lietuvoje vaikai supažindinami su Lietuvos tradicijomis (šventėmis, dainomis). Pagal Lietuvos Priešmokyklinio ugdymo programą (2022) tai atlieptų kultūrinės kompetencijos ugdymą, tačiau Lietuvos atveju iš esmės neskiriama pakankamai dėmesio susipažinti su šalyje gyvenančių tautinių bendrijų papročiais. Tai galėtų būti vienas iš aspektų, kuriuo būtų galima išplėsti priešmokyklinio ugdymo turinį. Svarbu ne tik didžiuotis savo šalimi, bet ir gerbti kitų tautybių žmones.

Apibendrinant pasirinktų kultūrinio raštingumo raiškos modelių ir skalių apžvalgą galima teigti, kad, nors jie kurti skirtingais laikotarpiais ir atsižvelgiant į skirtingus kontekstus, juose kartojasi keli principiniai akcentai. 3 lentelėje apibendrinta, kokie komponentai (žinių, gebėjimų ir vertybinių nuostatų aspektu) kiekviename modelyje išskiriami ir kaip jie siejami su ugdymu.

3 lentelė. Kultūrinio raštingumo komponentų skirtumai ir sąsajos su priešmokykliniu ugdymu (susisteminta autorės)

Modelis	Žinių (supratimo) akcentai	Gebėjimų (įgūdžių) akcentai	Vertybinės nuostatos	Procesas (kontekstas)	Sąsajos su priešmokykliniu ugdymu
Purnell (1995)	12 kultūros domenų (pavyzdžiui, paveldas, komunikacija, šeimos vaidmenys, mityba, dvasingumas ir kt.) kaip „kultūrinio konteksto“ turinio žemėlapis.	Kultūrinio konteksto įvertinimas, komunikacijos pritaikymas, paslaugų ar veiklų derinimas prie žmogaus kultūrinių poreikių.	Pagarba, jautrumas skirtumams (empatija tiesiogiai neįvardyta, bet suponuojama per pagarbų santykį).	Holistinis požiūris: asmuo – šeima – bendruomenė – globali visuomenė; mikro- ir makroveiksmų sąveika.	Naudingas pedagogui suprasti vaiko šeimos kultūrinį kontekstą ir planuoti įtraukią aplinką (kaip turinio klausimų rinkinys, ne kaip vaikų vertinimo skalė).
Campinha-Bacote (2002)	Kultūros žinios kaip viena iš penkių sričių (supratimas apie skirtingų grupių vertybes, pasaulėžiūrą, papročius).	Kultūriniai įgūdžiai (praktinis taikymas) ir kultūriniai kontaktai (patirtys ar „susiūrimai“), padedantys tobulinti sąveiką.	Kultūrinis sąmoningumas (savi-refleksija dėl šališkumo) ir kultūrinis noras (vidinė motyvacija).	Procesinis ar spiralinis modelis: nuolatinis tobulėjimas, kai komponentai stiprina vienas kitą.	Labiau taikytinas mokytojo profesinei kompetencijai ugdyti; priešmokykliniame ugdyme – prasmingiems kultūriniams kontaktams kurti (bendros veiklos, šventės, įtraukiant tėvus).
Shliakhovich (2019)	Žinios nėra atskiras komponentas; jos siejamos su smalsumu ir kritiniu vertinimu globaliame, skaitmeniniame kontekste.	Kritinis mąstymas, gebėjimas vertinti informaciją ir perspektyvas; dialogo ar lyderystės elementas kaip veikimas visuomenėje.	Kultūrinis sąmoningumas, empatija ir smalsumas kaip nuostatos, skatinančios mokytis iš įvairovės.	Orientacija į globalų kontekstą ir socialinę kaitą (pokyčių lyderystė).	Priešmokykliniame ugdyme aktualūs komponentai: smalsumo palaikymas, empatijos ir atvirumo ugdymas, kritinio mąstymo užuomazgos (pavyzdžiui, aptariant medijų turinį).

Modelis	Žinių (supratimo) akcentai	Gebėjimų (įgūdžių) akcentai	Vertybinės nuostatos	Procesas (kontekstas)	Sąsajos su priešmokykliniu ugdymu
DIALLS (2020)	Kultūrinė tapatybė, paveldas, socialinė atsakomybė; „žinios“ suprantamos kaip dialoge kuriamas supratimas, ne faktų sąrašas.	Dialogas ir argumen-tavimas, kultūrinės raiškos inter-pretavimas (pavyzdžiui, bežodžių tekstų, vaizdų aptarimas).	Tolerancija, įtrauktis, empatija – pamatinės nuostatos, grin-džiančios „gyvenimą kartu“.	Ugdymo programos ar logikos modelis; ryškus makrolygmuo (bendruo-menė, visuomenė).	Tiesiogiai pritaikomas nuo ~5 m.: struktūruotos dialoginės, kūrybinės veiklos grupėje, leidžiančios stebėti ir vertinti kultūrinio raštingumo raišką per elgesį ir kalbėjimąsi.
Shih (2022)	Žinios apie vietos kultūrą (tradicijos, aplinka, paveldas) derinamos su globaliu kontekstu; dėmesys kultūrinei tapatybei.	Patirtinis mokymasis, refleksija (įskaitant medijų poveikio aptarimą), kultūrinių praktikų „įveiklinimas“ (šventės, žaidimai ir pan.).	Pasididžia-vimas savo kultūra ir pagarba kitoms; atvirumas įvairovei.	Aiškiai išskirtos ugdymo sąlygos: mokytojo vaidmuo, aplinka, bendruome-nės ištekliai, vaiko raidos ypatumai.	Specialiai sukurtas prieš-mokykliniam ugdymui: padeda planuoti turinį (nuo artimos aplinkos) ir įtraukti bendruomenę; sudaro pagrindą ugdymo efekty-vumui vertinti per vaikų patirtis ir nuostatas.

Pirma, visuose modeliuose kultūrinis raštingumas arba kultūrinė kompetencija traktuojami kaip procesas. Tai nėra baigtinė būseną, o nuolatinis mokymasis, patirčių kaupimas ir refleksija. Šis procesiškumo akcentas ugdymo kontekste reiškia, kad kultūrinis raštingumas yra ugdomas palaipsniui, taikant amžių atitinkančias patirtis ir nuosekliai sudarant kultūrinės sąveikos situacijas.

Antra, modeliai yra daugiakomponenčiai. Kultūrinis raštingumas siejamas ne tik su žiniomis, bet ir su gebėjimais (pavyzdžiui, su dialogu, sąveika, kritiniu vertinimu) bei vertybinėmis nuostatomis (pavyzdžiui, su pagarba, empatija, tolerancija). Skiriasi tik tai, kuri komponentų grupė laikoma esmine ir kaip ji operacionalizuojama (pavyzdžiui, domena, spiraliniu procesu ar ugdymo programa).

Trečia, visi modeliai orientuoti į žmogaus gebėjimą veikti kultūrų sankirtoje taip, kad mažėtų nesusipratimų, atmetimo ir kultūrinio nejautrumo. Stiprinamas įtraukus bendrabūvis. Skiriasi tik taikymo laukas (sveikatos priežiūra, globali visuomenė, švietimas) ir amžiaus grupė.

Modelių skirtumų pirmiausia kyla iš tikslinių grupių ir taikymo konteksto:

Purnellio (1995) ir Campinhos-Bacote (2002) modeliai orientuoti į suaugusiųjų profesinę (sveikatos priežiūros) kompetenciją, Shliakhovchuk (2019) siūlo bendrą XXI a. kultūrinio raštingumo schemą, DIALLS (2020) modelis sukurtas vaikams ir jaunimui ugdyti, o Shih (2022) modelis skirtas konkrečiai ankstyvajam (ikimokykliniam ir priešmokykliniam) ugdymui.

Skiriasi ir akcentuojamas ugdymo lygmuo. Shliakhovchuk (2019) ir DIALLS (2020) modeliuose išryškėja makrolygmuo – akcentuojama socialinė įtrauktis ir gebėjimas gyventi drauge bendruomenėje. Mikrolygmens, orientuoto į individualią sąveiką, kultūrinio raštingumo ugdymo dimensijos ryškesnės Purnellio ir Campinhos-Bacote (2002) modeliuose. Shih (2022) modelis iš dalies sujungia šiuos lygmenis, nes greta vaiko ir šeimos patirčių (mikro-) išskiria ugdymo aplinką ir bendruomenės išteklius (mezo-).

Galiausiai, skiriasi komponentų „rūšis“ ir jų aprašymo forma: Purnellis (1995) pateikia turinio domenų (ką kultūroje verta įvertinti ar pažinti), Campinha-Bacote (2002) – procesinius kompetencijos dėmenis (ką reikia nuolat tobulinti), Shliakhovchuk (2019) – asmeninių savybių ir gebėjimų rinkinį (kokia laikysena ir mąstysena reikalinga globaliai sąveikai), DIALLS (2020) – vertybių ir dialoginių gebėjimų branduolį (kaip ugdyti „gyvenimą kartu“), o Shih (2022) – turinio ir ugdymo sąlygų visumą (ką ir kaip organizuoti priešmokykliniame ugdyme).

Šio lyginimo tikslas – išskirti, kurie modelių komponentai yra prasmingiausi priešmokykliniame amžiuje ir kokiais kriterijais galima remtis planuojant ugdomasias veiklas bei vertinant priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raišką.

Taigi, galima teigti, kad vieni iš svarbiausių kultūrinio raštingumo dėmenų yra empatija ir tolerancija kaip pamatinės vertybės. Skirtinguose modeliuose šios vertybės išryškinamos nevienodai. Priešmokykliniame amžiuje, kaip nurodo Žukauskienė (2012), vienas iš pagrindinių tikslų – mokyti vaikus dalytis, padėti vieni kitiems, suprasti, kad kitas gali jaustis liūdnas, nors tu jautiesi linksmas, ir pan. DIALLS (2020) modelyje tolerancija ir empatija yra centrinės nuostatos; Shih (2022) modelyje pabrėžiamas pagarbos kitoms kultūroms ugdymas; Purnellis (1995) ir Campinha-Bacote (2002), nors nekalba apie vaikus, akcentuoja pagarbą ir kultūriškai jautrų santykį su kitu. Taigi priešmokykliniame ugdyme šios savybės turėtų būti prioritetinės, ugdomos žaidžiant socialinius žaidimus, aptariant jausmus, sprendžiant konfliktus, mokantis suprasti kitą.

Taip pat svarbus kultūrinis savęs ir artimos aplinkos pažinimas. Priešmokyklinio amžiaus vaikams globalios sąvokos dar gali būti sunkiai suprantamos, todėl, remiantis Shih (2022) modeliu, tikslinga pradėti nuo to, kas vaikui artima. Tai atitinka ikimokyklinio amžiaus ugdymo didaktikos principą – nuo konkretaus prie abstraktaus (Priešmokyklinio ugdymo programa, 2022). Shliakhovchuk (2019), taip pat Maine ir kt. (2019) akcentuoja artimos aplinkos pažinimo reikšmę. Purnellio modelyje nurodoma, kad net suaugusiam specialistui svarbu suvokti savo paties kultūrą. Vaikams tai reiškia padėti įsisąmoninti savo tapatumo elementus, pavyzdžiui, „Aš esu lietuvis, mano šeima kalba lietuviškai; mano draugas gali būti kitos tautybės, jis švenčia kitą šventę, bet mums smagu kartu“. Taigi priešmokykliniame amžiuje reikia skirti dėmesio

kultūriniam identitetui formuoti, akcentuojant pozityvų požiūrį į savo ir kitų kultūras.

Ryškus kultūrinio raštingumo aspektas – dialogo ir bendravimo įgūdžių ugdymas. Nors priešmokyklinio amžiaus vaikai tik pradeda plėtoti gebėjimą nuosekliai kalbėtis grupėje, DIALLS (2020) atliktas tyrimas rodo, kad net tokio amžiaus grupėse galima organizuoti ir vykdyti paprastus pokalbius, pavyzdžiui, aptarti matytą paveikslėlį, skatinti išsakyti savo nuomonę ir mokytis išklausyti kitą. Tai tiesiogiai ugdo kultūrinį raštingumą kaip socialinę praktiką – vaikai mokosi, kad kiekvienas gali turėti skirtingą požiūrį ir kad reikia rasti bendrą kalbą. Campinhos-Bacote (2002) modelis akcentuoja kultūrinių kontaktų svarbą. Priešmokykliniame amžiuje kultūriniai kontaktai pirmiausia vyksta vaikams žaidžiant ir atliekant bendras veiklas, nes vaikai gali turėti skirtingų kultūrinių patirčių ir skirtingų gebėjimų. DIALLS (2020) akcentuoja dialogišką mokymąsi, t. y. vaikų nuomonės teiravimąsi, skatinimą klausti ir pan. Tai nėra nauja šiuolaikinio švietimo kontekste. Toks ugdymas akcentuojamas ir Lietuvos Priešmokyklinio ugdymo programoje (2022), tačiau kiek tai realiai taikoma, įvertinti sudėtinga.

Svarbu atkreipti dėmesį ir į kritinio mąstymo bei medijų raštingumo ugdymą kultūrinio raštingumo kontekste. Priešmokykliniame amžiuje jau galima formuoti kritinio mąstymo pagrindus. Shliakhovchuk (2019) kritinį mąstymą įvardija kaip svarbią kultūrinio raštingumo dalį, o Shih (2022) modelyje pabrėžiama, kad net ir vaikams svarbu padėti suprasti medijų turinio poveikį visuomenei. Priešmokykliniame ugdyme tai galėtų reikšti kalbėjimąsi su vaikais apie animaciniuose filmuose, televizijos laidoose ar skaitmeninėse medijose pateikiamą turinį ir jo kuriamas reikšmes. Pavyzdžiui, galima klausti: „Kodėl, jūsų manymu, šis filmuko herojus visada gelbėja princesę?“ Tikėtina, kad vaikai paprastais žodžiais išsakys tam tikrą supratimą. Žinoma, tai turi būti daroma subtiliai, leidžiant vaikui išsakyti savo nuomonę ir neprimetant pedagoginio žinojimo. Svarbu ugdyti norą klausti ir galvoti. Smalsumas, minimas Shliakhovchuk (2019), būdingas priešmokyklinio amžiaus vaikams (Žukauskienė, 2012), taigi pedagogams svarbu jo neužgniaužti, bet skatinti vaikus klausti, drauge ieškoti atsakymų ir tyrinėti, pavyzdžiui, skaitant bežodžius tekstus, ką valgo vaikai kitose šalyse, kodėl žmonės skirtingai rengiasi ir pan.

Apžvelgus modelius išryškėjo, kad svarbu skirti dėmesio konkrečioms vaikų patirtims ir įtraukti į ugdymo procesą vietos bendruomenę. Shih (2022) modelyje ypač akcentuojamas patirtinis vaikų ugdymas. Kitą kultūrą galima pažinti ne tik iš knygų ar filmų, bet ir per tiesiogines patirtis. Pavyzdžiui, pasikvietus vieno iš vaikų tėvus, kuris yra kitos tautybės, galima kartu pagaminti tradicinį patiekalą grupėje ar tiesiog pasikalbėti (sukuriant dialogišką aplinką) apie vienos ar kitos šventės minėjimo panašumus ir skirtumus. DIALLS (2020) tyrėjai organizavo daug kūrybinių veiklų: vaikai piešė, žiūrėjo ir aptarė filmus, kūrė istorijas ir pan. Taigi, remiantis modeliais, galima daryti prielaidą, kad tikslinga atkreipti dėmesį į ugdymo interaktyvumą ir bendruomeniškumą.

Analizuojant kultūrinio raštingumo ugdymo modelius, galima konstatuoti, kad Purnellio (1995) ir Campinhos-Bacote (2002) modeliai, orientuoti į suaugusiųjų profesinės kompetencijos plėtotę, dėl specifinio jų taikymo konteksto nėra tiesiogiai

perkeltini į priešmokyklinį ugdymą. Shliakhovchuk (2019) modelis taip pat nėra visiškai tinkamas šiam ugdymo lygmeniui dėl gana abstraktaus pobūdžio. Vis dėlto šie modeliai gali suteikti metodinių gairių, padedančių išryškinti kultūrinio sąmoningumo, jautrumo, sąveikos ir refleksijos aspektus. Modelių tinkamumas priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūriniam raštingumui ugdyti pateikiamas 4 lentelėje.

4 lentelė. Kultūrinio raštingumo modelių tinkamumas priešmokykliniam ugdymui (apibendrinta autorės)

Modelis	Tikslinė grupė	Pagrindiniai akcentai	Tinkamumas priešmokykliniam ugdymui
Purnell (1995), Campinha-Bacote (2002)	Suaugusieji (profesinė kompetencija)	Specifinis profesinis kontekstas; procesinis kultūrinės kompetencijos plėtojimas.	Ribotas. Tiesiogiai netinka vaikų raishkai vertinti, tačiau teikia metodinių gairių mokytojo kultūriniam jautrumui ir ugdymo aplinkai planuoti.
Shliakhovchuk (2019)	Įvairios amžiaus grupės ir veiklos sritys	Globalus kontekstas, kultūrinis sąmoningumas, smalsumas, kritinis mąstymas, pokyčių lyderystė.	Ribotas tiesioginis taikymas. Aktualūs smalsumo, empatijos, kultūrinio jautrumo ir kritinio mąstymo užuomazgų dėmenys.
DIALLS (2020)	Vaikai ir jaunimas	Dialogiškumas, empatija, tolerancija, įtrauktis, europinė įvairovė.	Aukštas. Efektyvus dėl orientacijos į vertybių ugdymą per kūrybą ir dialogą.
Shih (2022)	Priešmokyklinio amžiaus vaikai	Vaiko raida, vietos kultūra, tapatybės („Aš“) stiprinimas, mokytojo vaidmuo.	Aukščiausias. Sukurtas specialiai šiai amžiaus grupei.

Apibendrinant gali teigti, kad priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūriniam raštingumui ugdyti tinkamiausi yra DIALLS (2020) ir Shih (2022) modeliai, nes jie orientuoti į vaikų raidą ir šio amžiaus ugdymo praktikas. DIALLS (2020) modelio stiprybė yra aiškiai apibrėžtos ugdomos vertybės: empatija, tolerancija ir įtrauktis bei dialogu, kūrybinėmis užduotimis ir kultūrinių situacijų aptarimu grįstas ugdymas, kartu pabrėžiant tarptautinę patirtį ir europinės kultūrinės įvairovės pažinimą. Shih (2022) modelis išsiskiria tuo, kad yra specialiai sukurtas priešmokyklinio amžiaus vaikams ugdyti. Čia atsižvelgiama į vaiko raidos ypatumus, pabrėžiama mokytojo pasirengimo, bendruomenės išteklių ir vietos kultūros integravimo svarba, siekiama derinti tautinio tapatumo stiprinimą su atvirumu kitoms kultūroms. Lietuvos kontekste Shih (2022) požiūris ypač aktualus, nes patvirtina, kad kultūrinio raštingumo ugdymą svarbu pradėti nuo vaikai artimos aplinkos, kartu kuriant kultūrinį „aš“ ir sudarant prielaidas visaverčiam kultūriniam raštingumui. Ne mažiau svarbus ir DIALLS (2020) modelio

akcentuojamas dialogiškumas, gebėjimas gyventi kartu ir konstruktyviai priimti kultūrinę įvairovę.

Vieną ar kitą kultūrinio raštingumo modelį pritaikyti Lietuvoje gali būti sudėtinga, tačiau, remiantis disertacijos tyrimo rezultatais, suformuotas Lietuvos priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo ugdymo modelis. Modelis ir jo komentarai pateikiami disertacijos diskusijos dalyje.

1.2. Bežodės perspektyvos teorinis pagrindas priešmokykliniame ugdyme

Vaizdo reikšmė ugdymui analizuojama nuo ankstyvųjų pedagogikos tradicijų. XVII a. čekų pedagogas Komenskis akcentavo, kad pažinimas remiasi pojūčiais ir vaizdas gali būti pradinė mokymosi atrama, kurią vėliau papildo žodiniai paaiškinimai (Jagodziński ir Wolski, 2009; Urba, 2016). Piaget (2002) pabrėžė, kad vaikas žinias konstruoja aktyviai sąveikaudamas su aplinka. Ši nuostata svarbi dirbant su nežodžiais tekstais, nes vaikas, remdamasis vaizdais, pats kuria prasmes, kelia hipotezes ir verbalizuoja patirtį, taip stiprindamas kalbinius ir pažintinius gebėjimus. Vygotskij (1968) išryškino socialinės sąveikos ir suaugusiojo paramos svarbą vaiko raidai: suaugusieji turi aktyvinti vaiko norą pažinti, kurti turiningą aplinką ir kryptingai ugdyti. Tokia perspektyva tiesiogiai susijusi su nežodžių tekstų taikymu, nes vaikų interpretacijoms reikalingas dialogas, klausimai ir „pastoliai“, padedantys argumentuoti bei plėtoti pasakojimą (Duoblienė, 2011; Hakkarainen ir kt., 2015).

Šiuolaikiniams vaikams būdingas didesnis vizualinės komunikacijos poreikis, todėl ugdymo procese tikslinga planuoti veiklas, kuriose vaizdas tampa prasmės kūrimo ir dialogo atrama (Ramadlani ir Wibisono, 2017). Ramadlani ir Wibisono (2017) atkreipia dėmesį, kad XXI a. vaikai linkę teikti pirmenybę vizualiniam bendravimui, pavyzdžiui, vaizdams ir garsui, o ne tekstinei informacijai. Ši tendencija leidžia teigti, kad XXI a. pradžios vaikai preferencijas teikia vizualesnėms bendravimo formoms. Viena iš dedamųjų, padedančių vaikui ugdytis mąstymą, yra vizualiniai menai. Žodžiai tekstai kaip tik ir yra vizualinių menų dalis (Shavkatovna, 2021).

Targamadzės ir kt. (2015) teigimu, „rašymas ir skaitymas ekrane, ypač vaizdinis kalbos pobūdis ir vis didesnę erdvę užimantys vaizdai, suardo ir decentralizuoja žodžio dominavimą“ (p. 4). Tyrėjai pabrėžia, kad, augant vaizdų vaidmeniui skaitmeninėje aplinkoje, silpnėja žodžio dominavimas, todėl reikia naujų mokymo(si) strategijų. Tai atliepia Jewitt (2005) mintį, kad „pirmauja vaizdas, ne žodis“.

Kintant vaizdo ir teksto santykiui, vaizdas vis dažniau laikomas lygiaverte prasmės kūrimo sistema: „Lyginant vaizdo ir teksto santykį, išsivyrąja vaizdas, savaip stimuliuojantis interpretaciją ir suvokimą“ (Žukauskienė, 2018, p. 50). Zopf ir kt. (2004), atlikę tyrimą, pateikė išvadą, kad 65 proc. mokinių geriausiai mokosi vizualiai. Mokslininkų teigimu, šie mokiniai geriausiai apdoroja ir interpretuoja informaciją, kai susiduria su vaizdais, iliustracijomis, nuotraukomis ir kitomis vaizdinėmis priemonėmis. Tyrimai rodo, kad daliai mokinių vizualinės priemonės padeda efektyviau apdoroti informaciją (Zopf ir kt., 2004), todėl nežodžiai tekstai gali būti vertinami kaip prasminga ugdymo priemonė, ypač dirbant su ikimokyklinio (priešmokyklinio) amžiaus vaikais.

Ramadiani ir Wibisono (2017) teigia, kad tikslingai ir atsakingai pasitelkiant vaizdus vaikų nuostatomis ugdyti gali būti teigiamai veikiama asmenybės raida. Atkreiptas dėmesys, kad bežodžiai tekstai gali veiksmingai prisidėti prie vaikų socialinio bendravimo įgūdžių stiprinimo (Xi ir kt., 2019). Pateiktus teiginius siejant su disertacijoje apibrėžta kultūrinio raštingumo samprata, galima teigti, kad Xi ir kt. (2019) tyrimo rezultatai leidžia daryti prielaidą, jog bežodės knygos teigiamai veiktų ir kultūrinio raštingumo ugdymąsi. Šie pokyčiai pagrindžia disertacijos kryptį analizuoti kultūrinį raštingumą ir jo raišką, kai ugdymo procese naudojami bežodžiai tekstai, kurių esmė – vizualus naratyvas ir interpretacinis atvirumas (Targamadžė ir kt., 2015).

1.2.1. Bežodžių tekstų samprata: terminijos ir tyrimų kontekstas

Šiame skyriuje aptariama bežodžių tekstų terminija ir apibrėžtis, nes sąvokos pasirinkimas lemia, kokie kūriniai laikomi tyrimo objektu ir kaip interpretuojamas jų ugdomasis potencialas. Terminas „bežodžiai tekstai“ Lietuvos literatūrologijoje ir edukologijoje aktyviau vartojamas nuo XXI a. pradžios, tačiau jis dar nėra sunormintas. Kaip žinoma, terminų vartoseną formuoja per mokslinę praktiką, aiškumo ir patogumo kriterijus (Pukelis ir Smetona, 2012).

Knygos, kuriose nėra nė vieno žodžio, vadinamos skirtingais terminais. Tarptautiniame diskurse dažniausiai vartojami keli terminai: „wordless books“, „silent books“, „books without words“, „wordlesstexts“. Tarptautinės vaikų ir jaunimo literatūros asociacija (toliau – IBBY) lygiagrečiai vartoja abu terminus: tiek „silent books“, tiek „wordless books“, o terminas „wordless picturebooks“ dažniausiai vartojamas siekiant tiksliau įvardyti konkretų žanrą – bežodės paveikslėlių knygas. Kaip teigia Kümmerling-Meibauer ir Nelas (2018), šio termino vartojimo pradininkė yra Emma Bosch, kuri apibrėžė, jog tai knygos, „pasakojančios istoriją per iliustracijas be parašyto teksto“ (p. 8).

Lietuviškame kontekste taip pat vartojami keli skirtingi terminai: „tyliosios knygos“, „knygos be žodžių“, „paveikslėlių knygos“. Bendros terminijos stoka rodo, kad šios srities sąvokų vartoseną vis dar yra standartizacijos procese. Kaip pažymima, terminas „bežodės knygos“ (angl. *wordless books*) labiau įsitvirtinęs akademinėje vartosenoje, o terminas „tyliosios knygos“ (angl. *silent books*) dažniau vartojamas už akademinio lauko ribų (Tyliosios knygos, 2015, p. 3; Miliūtė, 2017). Ši aplinkybė svarbi ne tik terminologiniu, bet ir metodologiniu požiūriu, nes terminų pasirinkimas apibrėžia tyrimo objekto ribas.

Bežodžių tekstų samprata glaudžiai susijusi su intertekstualumo ir socialinės semiotikos prieigomis. Intertekstualumo požiūriu teksto suvokimas remiasi ankstesnių tekstų, vaizdų ir patirčių „atnešimu“ į naują skaitymo situaciją (Petrauskaitė ir kt., 2015; Duncum, 2020). Ugdymo kontekste tai reiškia, kad vaikai pasakojimą kuria remdamiesi jau girdėtais pasakojimais, matytais vaizdais ir kultūrinėmis patirtimis, o mokytojas gali kryptingai skatinti šias sąsajas įvardyti ir pagrįsti. Socialinė semiotika pabrėžia, kad prasmė kyla ne vien iš teksto vidinės struktūros, bet ir iš skaitytojo patirčių, kultūrinio konteksto bei konkrečios interpretavimo situacijos, todėl tas

pats vaizdas skirtingų vaikų (ar to paties vaiko skirtingu metu) gali būti suprantamas ir interpretuojamas įvairiai (Venclova, 2015; Jonkus, 2019; Duncum, 2020). Sabolius (2011) teigia, kad „vaizduotė veikia tuo geriau, kuo maksimaliau ji sužadinama“ (p. 44), vadinasi, vaizdinis tekstas gali skatinti vaiką aktyviai kurti prasmes, remiantis turimomis asociacijomis ir kitais „atsineštais“ tekstais. Taigi intertekstualumas išryškina kultūrinio gyvenimo santykiškumą ir tarpusavio priklausomybes, kartu pagrindžia dialogišką bežodžių tekstų aptarimą ugdymo procese, kai skirtingos interpretacijos ne paneigiamos, bet argumentuojamos ir derinamos dialoge.

Didėjant vizualinės kultūros vaidmeniui, ugdyme išauga poreikis metodikų, kuriuos įgalina vaiką veikti, interpretuoti ir argumentuoti remiantis vaizdu. Kaip teigia Duoblienė (2018), „vaizdai įgyja galią, jie ima konstruoti žmonių ir visuomenės mąstymą bei gyvenseną“ (p. 319). Ši įžvalga leidžia pagrįsti bežodžių tekstų (bežodžių paveikslėlių knygų ir bežodžių animacinių filmų) aktualumą ugdymo procese: jie sudaro sąlygas vaikams „skaityti“ vizuales kultūrinius naratyvus, juos interpretuoti ir dialogais reikšti bei argumentuoti savo supratimą, taip skatinant kultūrinio raštingumo raišką.

Disertacijoje pasirinkta vartoti terminą „bežodžiai tekstai“, nes analizuojami ne tik paveikslėlių knygų, kuriose nėra nė vieno rašytinio žodžio, bet ir animacinių filmų, kuriuose nėra verbalinės kalbos, formatai. Įprastai žodis „tekstas“ kasdienėje vartosenoje siejamas su rašytiniu kalbos dariniu, tačiau „Dabartinės lietuvių kalbos žodyne“ jis apibrėžiamas ir kaip žodinė dalis, skiriama nuo piešinių ar kitų vaizdinių elementų (Dabartinės lietuvių kalbos žodynas, 2021). Minėtina, kad disertacijoje remiamasi ir semiotine perspektyva: Greimas (1989) tekstą apibrėžia kaip ištisinę reikšmę, o ne vien ženklų rinkinį, todėl tekstu gali būti laikomos įvairios prasminės struktūros, nepriklausomai nuo jų modalumo. Panašiai Duncumas (2020) pabrėžia, kad semiotika leidžia „tekstais“ laikyti ir vizualinius kultūros reiškinius, todėl disertacijoje terminas „bežodžiai tekstai“ vartojamas apibrėžti dviem analizuojamiems formatams: bežodėms paveikslėlių knygoms ir bežodžiams animaciniams filmams. Toliau terminas „bežodis tekstas“ vartojamas būtent šių dviejų formatų prasme.

Vienas svarbiausių bežodžių tekstų formatų yra bežodės paveikslėlių knygos. Jos pradėtos kurti kaip ugdymo priemonė mažiems vaikams, skatinanti kalbos raidą ir pasakojimo gebėjimus. Skaitytojas, remdamasis iliustracijomis, pats konstruoja naratyvą, interpretuoja veikėjų veiksmus ir emocijas, o interpretacijos gilumas priklauso nuo vaiko brandos ir patirties (Jalongo ir kt., 2002; Serafini, 2013). Žiūrint į tuos pačius paveikslėlius skirtingu metu, galima įžvelgti vis kitus akcentus, nes vizualaus teksto „skaitymą“ veikia ankstesnės patirtys, kultūrinės žinios ir kiti matyti ar girdėti tekstai bei kontekstai, todėl žvilgsnis į tą patį vaizdą gali kisti ir gilėti, o interpretacija tapti brandesnė (Arizep, 2013; Goriot ir kt., 2024).

Kitas disertacijoje svarbus formatas yra bežodžiai animaciniai filmai. Nors bežodžiai filmai atsirado kartu su kino menu, disertacijoje dėmesys telkiamas į XX a. pabaigos–XXI a. pradžios bežodžius animacinius filmus, kurie vis dažniau pasitelkiami ugdymo kontekstuose. Bežodžiai animaciniai filmai – tai vizualinio pasakojimo formatas, leidžiantis perteikti naratyvą, emocijas ir moralines temas be verbalinės

kalbos. Supsakova (2016) pabrėžia, kad tokie filmai ugdo gebėjimą atpažinti, interpretuoti ir kurti prasmę iš vaizdų bei multimedijos, o tai svarbu formuojant vizualinį mąstymą ir kritinį suvokimą. Rosa (2022) atkreipia dėmesį, kad animacinės istorijos yra viena iš pirmųjų medijos formų, su kuria susiduria vaikai, todėl animaciniai filmai prisideda prie vaikų vertybinių nuostatų, kolektyvinių vaizdinių ir estetinio suvokimo formavimosi. Tyrėjos teigimu, bežodžių filmų emocionalumas, spalvos, ritmas ir pasakojimo seka padeda vaikui „skaityti“ vaizdą, plėtoti conceptualų vizualinį suvokimą ir interpretacijos gebėjimus (Rosa, 2022, p. 33).

Naujausi tyrimai leidžia teigti, kad animacija, įskaitant bežodžius pasakojimus, gali reikšmingai prisidėti prie vaikų vizualinio raštingumo, vaizdinio mąstymo ir kūrybiškumo ugdymo. Anagnostidou (2025) nustatė, kad animacija, įskaitant bežodžius pasakojimus, veiksmingai ugdo vizualinį raštingumą ir skatina vaikų vaizdinį mąstymą, interpretaciją bei kūrybiškumą. Jeethos ir Krishnos Prasado (2024) atliktas tyrimas atskleidė, kad animuotos instrukcijos reikšmingai didina vaikų, turinčių specialiųjų ugdymo poreikių, įsitraukimą ir gerina jų praktinius įgūdžius. Hakkoymaz ir Onanas (2022) nurodo, kad animaciniai filmai gali turėti ilgalaikį poveikį vaikų informacijos suvokimui ir pažintinei raidai, o ryškesni pokyčiai fiksuojami jau po kelių mėnesių. Nors daugelyje tyrimų analizuojama animacijos nauda apskritai, bežodžių animacinių filmų specifika dažniau minima fragmentiškai. Vis dėlto išryškėja nuostata, kad bežodžiai filmai yra savita vizualinio raštingumo forma, kurianti ugdymo situaciją, kai vaikas, neturėdamas verbalinės pagalbos, prasmę konstruoja remdamasis vaizdų seka, simboliais ir vaizdo raiškos intensyvumu. Tokia patirtis skatina ne tik informacijos suvokimą, bet ir gebėjimą savarankiškai kurti bei pagrįsti savo interpretaciją.

Lietuvos kontekste bežodžių animacinių filmų laukas išlieka labai siauras. Bene vieninteliu Lietuvos autorių sukurtu bežodžiu animaciniu filmu galima laikyti „Bumerangą“ (Bereznickas, 2012). Pastebėta, kad Lietuvoje kuriami animaciniai filmai (ne tik bežodžiai) dažniausiai demonstruojami įvairiuose kino festivaliuose, bet ne plačiai Lietuvos visuomenei, galbūt todėl Lietuvos kino tyrėjai ir edukologai juos mažai tiria (Žalneravičiūtė, 2020). Tai nurodo ir Butvilas (2008). Jis teigia, kad „apie šiuolaikinių animacinių filmų daromą įtaką, diegiamas vertybes iki šiol kalbama mažai“ (p. 87).

Disertacijoje dėmesys fokusuojamas į bežodžius animacinius filmus, kurie, Supsakovos (2016) teigimu, vis labiau priimtinesni XXI a. pasaulio gyventojams – vaikams. Atsižvelgiant į lietuviškų bežodžių animacinių filmų stoką, disertacijos empiriniame tyrime remiamasi DIALLS projekto mokslininkų atrinktais laisvai prieinamais bežodžiais animaciniais filmais (DIALLS, 2020).

Apibendrinant galima teigti, kad bežodžiai tekstai disertacijoje suprantami kaip vizualūs pasakojimai, kurių prasmė kuriama vaizdu, jo seka ir interpretacija, o ne verbaline kalba. Ši samprata apima bežodes paveikslėlių knygas ir bežodžius animacinius filmus kaip dvi giminingas, tačiau skirtingas vizualiojo pasakojimo formas, sudarančias sąlygas vaikui aktyviai kurti, pagrįsti ir dialogiškai derinti prasmes. Disertacijoje bežodžiai tekstai traktuojami ne tik kaip specifinis kūrinio formatas,

bet ir kaip metodologiškai reikšminga ugdymo priemonė, sudaranti sąlygas tyrinėti priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raišką.

1.2.2. Bežodžių tekstų aktualizavimas ugdyme

Bežodžių tekstų aktualumas priešmokykliniame ugdyme pirmiausia siejamas su tuo, kad šiame amžiuje vaikai dar tik pradeda įgyti rašytinės kalbos įgūdžių, tačiau jau aktyviai kuria prasmes, interpretuoja socialines situacijas ir mokosi kalbėti apie patirtis (Lysaker, 2006). Taigi nežodžiai tekstai sudaro galimybę vaikui dalyvauti prasminėje ir kultūrinėje komunikacijoje nepriklausomai nuo skaitymo technikos įvaldymo lygio, todėl gali būti laikomi ypač tinkama priemone ankstyvajam ir kultūriniam raštingumui ugdyti. Remiantis šia prielaida, tikslinga išsamiau panagrinėti pagrindines nežodžių tekstų ugdomąsias dimensijas: kalbinę, pažintinę, socialinę, kritinio mąstymo ir kultūrinę.

Minėtos dimensijos išskirtos apibendrinus mokslinėje literatūroje aptariamą nežodžių tekstų teikiamą ugdomąsias galimybes. Jos nėra tiesiogiai paremtos vieno autoriaus pateikta klasifikacija, bet suformuluotos susisteminius skirtinguose tyrimuose pasikartojančius aspektus ir įvertinus jų reikšmę priešmokyklinio ugdymo kontekste. Toks skirstymas leidžia nuosekliau atskleisti, kad nežodžiai tekstai gali būti pasitelkiami ne tik kaip ankstyvojo kultūrinio raštingumo ugdymo priemonė, bet ir kaip terpė vaikų pažintinei, socialinei bei kultūrinei raiškai plėtotis.

Kalbinė dimensija siejama su pasakojimo kūrimu ir sakininės kalbos plėtote (Lindauer, 1988; Neuman ir Dickinson, 2003), pažintinė – su aktyviu prasmės konstravimu, hipotezių kėlimu ir vaizdinės informacijos interpretavimu (Von Glasersfeld, 1995; Arizpe, 2014; Serafini, 2014), o socialinė – su dialogu, bendradarbiavimu ir bendru prasmų kūrimu (Duoblienė, 2018; Alexander, 2020; Maine, 2020). Kritinio mąstymo dimensija išskirta atsižvelgiant į galimybes kelti klausimus, pagrįsti savo interpretacijas ir svarstyti skirtingus požiūrius (Klooster, 2001; Indrašienė ir kt., 2018), kultūrinė – į vizualiuose naratyvuose atsiskleidžiančių vertybių, socialinių normų ir kultūrinių kontekstų interpretavimą (Arizpe ir Styles, 2015; Kiefer, 2022; Goriot ir kt., 2024).

Teorinės analizės tikslais šios dimensijos aptiriamos atskirai, tačiau ugdymo procese jos glaudžiai tarpusavyje susijusios ir dažnai atsiskleidžia tuo pat metu. Pavyzdžiui, interpretuodamas vaizdą vaikas ne tik kuria pasakojimą ir plėtoja kalbinius gebėjimus, bet ir kelia klausimus, aiškina savo pasirinkimus, klausosi kitų nuomonių, derina skirtingas interpretacijas bei reflektuoja vaizduojamas socialines ir kultūrines situacijas, todėl toks dimensijų išskyrimas padeda išsamiau analizuoti nežodžių tekstų ugdomąjį potencialą, kartu išlaikant tarpusavio sąsajas.

Kalbinė dimensija. Viena iš svarbiausių nežodžių tekstų ugdomųjų galių yra šių tekstų poveikis vaikų sakininei kalbai ir pasakojimui konstruoti. Ankstyvojo raštingumo tyrimai rodo, kad raštingumo prielaidos formuojasi dar iki mokyklos, todėl prasmingo kalbėjimo, pasakojimo ir klausymo patirtys yra esminės tolesnei vaiko kalbinei raidai (Neuman ir Dickinson, 2003). Interpretuodamas vaizdus vaikas pasakoja, aiškina, kelia klausimus, įvardija veikėjus, jų veiksmus ir emocijas, todėl

aktyvinama sakytinė kalba ir kuriamas nuoseklus naratyvas. Lindauer (1988) teigia, kad tokios knygos padeda ugdyti pasakojimo struktūros pajautimą, gebėjimą iš vaizdo atskirti, sieti ir apibendrinti informaciją.

Bežodžiai tekstai kalbinei raidai svarbūs ir tuo, kad, dirbant su dar neskaitančiu vaiku, pasakojimą dažnai inicijuoja pats vaikas: jis mato, interpretuoja ir verbalizuoja tai, ką mato, remdamasis savo žodynu ir patirtimi (Iordanaki, 2020; Kambach, 2023). Taigi bežodės paveikslėlių knygos gali būti pasitelkiamos ir kaip rašytinio teksto inspiracija – mokantis kurti pasakojimą ar dialogą (Terrusi, 2017; Giorgis ir Johnson, 2022; Zhang ir Xue, 2022; Reese, n. d. ir kt.).

Tyrėjai (Terrusi, 2017; Zhang ir Xue, 2022) pabrėžia, kad, dirbant su bežodžiais tekstais, kinta skaitymo vaidmenys: dirbant su dar nemokančiu skaityti vaiku, pasakojimo pradžią dažnai inicijuoja pats vaikas, remdamasis tuo, ką mato ir kaip interpretuoja vaizdą. Taip vaikas į tekstą įsitraukia su savo patirtimi ir žodynu, o pasakojimas tampa autentiška vaiko minčių ir supratimo raiška (Crawford ir Hade, 2000; Serafini, 2014).

Vaizdas gali veikti kaip universalesnė komunikacijos priemonė, mažinanti kalbos barjerus ir sudaranti sąlygas kultūrinei empatijai (Zhang ir Xue, 2022). Vis dėlto šis potencialas atsiskleidžia, kai mokytojas kryptingai parenka tekstus ir modera aptarimą: skatina vaikus lyginti, kelti klausimus, argumentuoti ir dalytis savo patirtimis neprimestiniu, lygiaverčiu būdu (Crawford ir Hade, 2000; Serafini, 2014).

Pažintinė dimensija. Pažintiniu požiūriu bežodžiai tekstai skatina vaiką kelti hipotezes apie siužeto raidą, numatyti galimus įvykių tęsinius ir suvokti priežastinius ryšius. Serafini (2014), remdamasis Arizpe (2014) įžvalgomis apie bežodžių paveikslėlių knygų įprasminimą, teigia, kad vaikai ne tik suteikia balsą vizualiniam pasakojimui, bet ir interpretuoja veikėjų mintis, jausmus bei emocijas, kelia hipotezes ir mokosi jas pagrįsti vizualiniais „įrodymais“.

Interpretacinio atvirumo nuostata leidžia bežodžius tekstus traktuoti kaip pažintinę veiklą, kurioje vaikas ne gauna iš anksto verbalizuotą reikšmę, o pats ją konstruoja remdamasis vaizdu, ankstesne patirtimi ir kultūrinėmis žiniomis. Tokia atvira prasmės struktūra skatina nuosekliai tikrinti spėjimus, sieti atskiras detales ir aiškinti, kaip vaizdų seka kuria pasakojimo logiką.

Gebėjimas gyventi vaizdų prisotintame pasaulyje, jį suprasti ir interpretuoti tampa svarbiu bendruoju įgūdžiu, todėl plečiasi ir raštingumo samprata – rašytinio teksto skaitymas nebėra esminis dalykas, vis svarbesnis tampa įvairių modalumų (vaizdo, teksto, garso bei judesio) suvokimas ir integravimas (Bosch, 2014).

Šiuolaikinė ugdymo paradigma suponuoja, kad mokinys turėtų būti aktyvus ugdymo proceso dalyvis, kuris konstruoja žinias per patirtį ir sąveiką. Konstruktyvistiniu požiūriu žinios nėra vien „perimamos“, jos „formuojamos paties žmogaus“ (Von Glasersfeld, 1995, p. 45). Bežodžiai tekstai šiame kontekste tinka kaip patirtinė ugdymo priemonė – vaikas, remdamasis vaizdu, kuria pasakojimą, tikrina hipotezes ir reflektuoja prasmę dialoge.

Socialinė dimensija. Socialinė bežodžių tekstų dimensija atsiskleidžia kuriant dialogus, bendradarbiaujant ir derinant bendras prasmes. Duoblienė (2018) pabrėžia, kad ugdymas neįmanomas be dialogo, argumentuoto bendravimo ir saugios

komunikacinės aplinkos, kurioje vaikas gali laisvai reikšti mintis. Šiame kontekste bežodžiai tekstai tampa bendro aptarimo atrama: interpretuodamas vaizdus vaikas pasakoja, aiškina, kelia klausimus, derina prasmes su bendraamžiais ir suaugusiuoju, mokosi klausyti ir atliepti kitų interpretacijas.

Dirbant su bežodžiais tekstaais grupėje svarbu kurti saugią aplinką ir susitarti dėl bandavimo taisyklių: skatinti kiekvieno vaiko įsitraukimą, gerbti skirtingas interpretacijas ir kryptingai moderuoti pokalbį (Maine, 2020). Tyrimai taip pat rodo, kad vaizdai dažnai skatina vaikus aktyviau kalbėti ir kurti ilgesnius pasakojimus negu rašytiniai tekstai (Tower, 2002; Chaparro-Moreno ir kt., 2017).

Dialogiškas ugdymas apima ne vien kalbėjimą, bet ir kryptingą bendro supratimo kūrimą. Alexanderio (2020) išskiriami kolektyviškumo, abipusiškumo, palaikomumo, kaupiamumo ir kryptingumo principai rodo, kad bežodžių tekstų aptarimas gali tapti bendradarbiavimo erdve, kurioje vaikai klausosi vieni kitų, remiasi kitų idėjomis ir drauge plėtoja interpretacijas.

Kadangi mokymasis vyksta sąveikoje su kitais, t. y. socialinėje aplinkoje, parenkant bežodžius tekstus svarbu atsižvelgti į vaikų patirtis ir užtikrinti kultūriškai jautrų dialogą. Tai, į kokius stimulus vaikas reaguoja, lemia socialinis pasaulis ir kultūra, todėl bendras vaizdų aptarimas turi būti siejamas su vaikui atpažįstamomis situacijomis ir patirtimis: „Būtent socialinis pasaulis ir tam tikra kultūra nulemia, į kokią stimulą vaikas reaguos“ (Kerevičienė, 2014, p. 57–58).

Kritinio mąstymo dimensija. Tyrimai rodo, kad, dirbant su bežodžiais tekstaais, gali stiprėti dėmesio sutelkimas ir informacijos išlaikymas, nes iliustracijos veikia kaip prasmės atramos (Greenhoot ir kt., 2014). Ugdymo požiūriu svarbiausia, kad interpretacinis atvirumas skatina vaiką argumentuoti savo supratimą remiantis vizualiniais elementais, todėl bežodžiai tekstai sudaro palankias sąlygas ugdyti kritinį mąstymą, nes vaikas skatinamas ne tik išsakyti nuomonę, bet ir pagrįsti ją vizualiniais „įrodymais“ – detalėmis, kompozicija, veikėjų laikysena ar vaizdų seka. Kritinis mąstymas šiame kontekste siejamas su klausimų kėlimu, argumentų pagrindimu ir socialiniu svarstymu dialoge (Klooster, 2001).

Svarbu atsižvelgti ir į tai, kad „kritinio mąstymo sampratą mokslininkai sieja su aktyvaus pažintinio mąstymo procesu“ (Indrašienė ir kt., 2018, p. 266). Tai reiškia, kad ugdymo procese būtina stebėti ir analizuoti, kiek mokytojas realiai sudaro sąlygas vaikams būti aktyviems: kelti klausimus, tikslinti, pagrįsti ir peržiūrėti savo mintis. Alexanderio (2020) įvardyti ugdymo principai gali tapti atrama planuojant bežodžių tekstų aptarimą taip, kad vaikai ne tik išsakytų nuomonę, bet ir klausytųsi kitų, remtųsi vieni kitų idėjomis, plėtotų interpretacijas, kritiškai vertintų skirtingų prasmų derinimą.

Priešmokyklinio ugdymo programoje (2022) akcentuojama būtinybė ugdyti vaikų gebėjimą formuluoti, argumentuoti ir pristatyti savo idėjas. Vis dėlto tyrimai rodo, kad praktikoje vaikams ne visada suteikiama pakankamai agentiškumo – ugdomosios veiklos neretai planuojamos vienpusiškai ir ne visada atliepia vaikų patirtis ir aktualijas (Bloom ir VanSlyke-Briggs, 2019; Tran ir O'Connor, 2023), todėl mokytojo užduotis – ne pateikti vieną „teisingą“ interpretaciją, o sudaryti sąlygas vaikams kelti klausimus, tikslinti, peržiūrėti savo mintis ir argumentuotai derinti skirtingas prasmes. Kloosteris

(2001) pabrėžia, kad „informacija yra pradinis, o ne galutinis kritinio mąstymo taškas <...>, kritinis mąstymas prasideda nuo klausimų, nuo problemų, kurias reikia išspręsti <...>, kritiškai mąstant reikia pagrįstų argumentų <...>, kritinis mąstymas yra socialinis mąstymas <...>“ (p. 36–40). Todėl svarbu ne tik ugdyti raštingumą plačiaja prasme, bet ir daryti tai dialogiškai, kuriant bei palaikant lygiavertį, vaiką įtraukiantį ugdymo santykį.

Kultūrinė dimensija. Kultūrinė bežodžių tekstų dimensija atsiskleidžia, kai vaikai per vizualius naratyvus reflektuoja vertybes, socialines normas, kultūrinius kontekstus (Goriot ir kt., 2024). Tarptautiniame kontekste bežodės knygos tapo svarbia edukacine ir kultūrine priemone – jose nagrinėjamos ne tik vaikystei artimos patirtys, bet ir globalūs socialiniai reiškiniai: lygybė, klimato kaita, migracija ar socialinis teisingumas (Kiefer, 2022). Kultūrinio raštingumo požiūriu bežodžiai tekstai padeda vaikams atpažinti ir reflektuoti kultūrinius simbolius, vertybes bei socialines normas. Vaizdų aptarimas natūraliai veda į emocijų, veikėjų nuostatų ir socialinių situacijų aiškinimą o vizualiai perteikiami kultūriniai naratyvai sudaro galimybę susipažinti su kitomis kultūromis net dar neskaitant rašytinio teksto (Arizpe ir Styles, 2015). Bežodžiai tekstai padeda vaikams apmąstyti kultūrinę tapatybę ir atpažinti panašumus bei skirtumus, mokantis ne vertinti, o suprasti kitoniškumą. Vizualūs naratyvai gali aktualizuoti socialinio teisingumo, įvairovės, migracijos ar šeimos temas, kurios svarbios kultūrinei refleksijai. Tokia patirtis ugdo kultūrinę empatiją ir skatina tolerantiškumą, kritinį mąstymą ir socialinį atsakingumą. Lietuvos kontekste mokslinių tyrimų apie bežodžių tekstų taikymą ugdyme vis dar nedaug, todėl šis laukas išlieka aktualus. Ribota vietinių bežodžių kūrinių pasiūla ir fragmentiška praktika gali būti vienos iš priežasčių, kodėl tyrimų tradicija dar tik formuojasi.

Apibendrinant galima teigti, kad bežodžių tekstų aktualizavimas ugdyme gali būti pagrįstai aptariamas per penkias tarpusavyje susijusias dimensijas: kalbinę, pažintinę, socialinę, kritinio mąstymo ir kultūrinę. Tokia perspektyva leidžia aiškiau parodyti, kad bežodžiai tekstai priešmokykliniame ugdyme veikia ne tik kaip ankstyvojo raštingumo priemonė, bet ir kaip terpė vaikui kalbėti, mąstyti, bendradarbiauti, argumentuoti ir reflektuoti kultūrinius kontekstus.

2. PRIEŠMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ KULTŪRINIO RAŠTINGUMO RAIŠKOS TYRIMO METODOLOGIJA

Šioje dalyje pristatoma tyrimo filosofinė prieiga, metodologinis pagrindimas, tyrimo organizavimas, etiniai sprendimai, dalyvių atranka, duomenų rinkimo ir analizės eiga.

Dalies logika grindžiama principu, kad tyrimo filosofinė prieiga, pasirinkta strategija ir analitiniai sprendimai turi būti suderinti ir nuosekliai atsakyti į tyrimo klausimą. Tyrimu siekta atskleisti, kaip priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinis raštingumas pasireiškiasi mokytojams tikslingai organizuojant kultūrinio raštingumo ugdymo veiklas, pasitelkus bežodžius tekstus.

Disertacijoje priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raiška traktuojama kaip socialiai ir kontekstualiai konstruojamas reiškiny. Atliktas kokybinis tyrimas, taikant kolektyvinę (angl. *multiple*) atvejo analizę. Duomenys rinkti stebint veiklas su bežodžiais tekstais, jas fiksuojant garso įrašais ir vinjetėmis, o surinkta medžiaga analizuota remiantis refleksyvosios teminės analizės principais. Tokia tyrimo sąranga sudarė prielaidas holistiškai nagrinėti vaikų kultūrinio raštingumo raišką, atsižvelgiant į veiklų kontekstą, dalyvių sąveikas bei vaikų elgseną. Skirtingų tyrimo duomenų rinkimo metodų derinimas leido giliau ir įvairiapusiškai atskleisti tiriamą reiškinių.

2.1. Tyrimo filosofinė prieiga

Disertacijoje tyrimo metodologija grindžiama socialinio konstruktyvizmo teorine prieiga. Socialinis konstruktyvizmas leidžia paaiškinti, kaip vaikų žinios, reikšmės ir santykiai konstruojami per socialinę sąveiką konkrečiuose kultūriniuose ir ugdymo kontekstuose (Vygotskis, 1978; Berger ir Luckmann, 1999). Socialinis konstruktyvizmas šiam tyrimui pasirinktas kaip sudarantis prielaidas analizuoti priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raišką ne kaip individualų, iš anksto apibrėžtą gebėjimą, bet kaip socialiai ir kontekstualiai besiformuojantį reiškinį, atsiskleidžiantį vaikams veikiant drauge, interpretuojant patirtį ir kuriant bendras prasmes. Tokia prieiga leidžia atsižvelgti į vaikų tarpusavio bendravimą, jų reakcijas vieni į kitus, bendrų interpretacijų kūrimą ir ugdymo aplinkos poveikį šioms procesams, todėl šiame tyrime ypač svarbus ugdymo priešmokyklinės grupės kontekstas, kuriame vaikai dalyvauja bendrose veiklose, tariausi, reaguoja vieni į kitus ir kuria bendras interpretacijas. Vaiko kultūrinė aplinka šiame tyrime suvokiama kaip svarbus jo supratimo ir raiškos formavimosi kontekstas. Kultūra apima kalbos, simbolių, prasių ir veikimo būdų sistemas, kurios perimamos per sąveiką ir daro įtaką vaiko pažinimui bei pasaulio interpretavimui (Vygotskis, 1968; Kampouri ir kt., 2019). Šis kontekstas ne tik lemia, ką besimokantieji galvoja, bet ir kaip jie mąsto, todėl atsiranda įvairių santykio su realybe raiškų ir skirtingų pasaulio interpretacijų (Ashikuzzaman, 2024). Taipogi kultūrinio raštingumo raiška suprantama kaip procesas, kylantis iš vaiko santykio su kitais, su ugdymo aplinka ir joje veikiančiomis kultūrinėmis reikšmių sistemomis.

Teorinė prieiga padeda pagrįsti ir bendradarbiaujančio ugdymo svarbą. Kultūrinio raštingumo raiška siejama su vaikų gebėjimu ištraukti į skirtingas perspektyvas, derinti savo ir kitų požiūrius, reflektuoti kasdienes situacijas ir pamažu mokytis gyventi kartu (Polly, 2017). Bendradarbiaujantis mokymosi pobūdis yra labai svarbus stiprinant kultūrinį raštingumą, nes jis skatina vaikus ištraukti į įvairias perspektyvas ir kultūrinius pasakojimus (Vygotskis, 1968). Bendraudami su kitais, vaikai ne tik supranta skirtingas kultūrines normas, bet ir ugdomi gebėjimą vertinti ir gerbti kultūrų įvairovę (Banks, 2015). Siekiant stiprinti vaikų kultūrinį raštingumą, svarbu, kad ugdymo praktikoje būtų kuriama bendradarbiavimu grindžiama mokymosi aplinka, puoselėjanti pagarbą įvairovei ir skatinanti vaikus tyrinėti bei plėtoti kultūrinį supratimą per prasmingą socialinę sąveiką.

Socialinio konstruktyvizmo prieiga akcentuoja ugdymo konteksto svarbą. Šiame tyrime pagrindiniu analizės lauku laikoma priešmokyklinio ugdymo grupė ir joje vykstančios bendros veiklos su bežodžiais tekstais. Vaiko šeiminė aplinka tiesiogiai netirta, nors pripažįstama kaip reikšmingas platesnis kultūrinis fonas. Kaip pagrindinė ugdymo aplinka buvo traktuojama vaikų ugdymo grupė ugdymo įstaigoje ir bežodžiai tekstai (bežodės paveikslėlių knygos ir bežodžiai animaciniai filmai).

Ontologiniu požiūriu kultūrinio raštingumo raiška šiame tyrime laikoma daugiasluoksniu, socialiai konstruojamu ir kontekstualiu reiškiniu. Kadangi kultūrinio raštingumo raiška atsiskleidžia skirtingose situacijose, sąveikose ir interpretacinėse praktikoje, jos negalima atskirti nuo konkretaus ugdymo konteksto. Tokia ontologinė pozicija leidžia kultūrinio raštingumo raišką nagrinėti kaip dinamišką reiškinį, kuris formuojasi vaikams dalyvaujant bendrose veiklose, reaguojant į kitų vaikų išsakytas mintis, interpretuojant vaizdinius ir įprasminant patirtį (Holmes, 2020).

Epistemologiniu požiūriu remiamasi prielaida, kad žinios nėra objektyvios ir universalios, bet dinamiškai konstruojamos per socialinę sąveiką, todėl dėmesys skiriamas prasmėms konstruoti per bendras vaikų veiklas, grindžiamas bežodžiais tekstais. Minėtina, kad šiame tyrime dėmesys telkiamas ne į nustatytą iš anksto kultūrinio raštingumo požymių paiešką, bet į tai, kaip šis reiškinys atsiskleidžia vaikų kalboje, veiksmuose, tarpusavio sąveikose ir bendrose interpretacijose. Tokia epistemologinė pozicija reiškia, kad tyrimo rezultatai suprantami kaip kontekstualūs ir interpretaciniai, susiję su konkrečiomis ugdymo situacijomis ir jose dalyvaujančių vaikų patirtimis.

Vadovaujamosi teorine prielaida, kad priešmokyklinio amžiaus vaikai jau turi kultūrinio raštingumo užuomazgų, kurios ugdymo procese gali būti plečiamos ir gilinamos (Vygotskis, 1978; Hirsch, 1987). Ši prielaida nėra suprantama kaip baigtinis teiginys apie iš anksto susiformavusius gebėjimus, bet kaip pagrindas tirti, kaip kultūrinio raštingumo raiška stiprėja vaikams veikiant, patiriant, reflektuojant, į skirtingas veiklas integruojant bežodžių tekstų naudojimą. Toks požiūris leidžia matyti kultūrinio raštingumo raidą kaip atvirą, procesinę ir priklausomą nuo socialinio bei kultūrinio konteksto.

Pasirinkta filosofinė prieiga tiesiogiai susijusi su tyrimo strategija. Kadangi kultūrinio raštingumo raiška suprantama kaip kontekstuali ir konstruojama socialiai, šiam reiškiniui tirti pasirinkta kolektyvinė atvejo analizė. Ji sudaro galimybę nagrinėti tą

patį reiškinių keliuose tarpusavyje palyginamuose kontekstuose, atkreipiant dėmesį į kiekvieno atvejo savitumą ir kartu sudarant galimybę atskleisti bendrus raiškos modelius bei kontekstinius skirtumus (Stake, 1995; Yin, 2018). Strategija leidžia suprasti, kaip priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raiška formuojasi skirtingose ugdymo grupėse, organizuojant veiklas su bežodžiais tekstais. Pasirinkta strategija leido išlaikyti holistinį reiškinių supratimą ir kartu išryškinti bendrus raiškos modelius.

Minėta filosofinė prieiga taip pat dera su refleksyviaja temine analize, taikyta analizuojant surinktus duomenis. Remiantis Braun ir Clarke (2006), temos šiame tyrime suprantamos ne kaip savaime duomenyse egzistuojantys vienetai, bet kaip tyrėjos kuriamos interpretacinės struktūros, formuojamos nuolat reflektuojant duomenis, jų kontekstą ir analitinius sprendimus. Ši analizės logika atitinka socialinio konstruktivizmo paradigmą, nes leidžia kultūrinio raštingumo raišką traktuoti kaip socialiai ir kontekstualiai kuriamą reiškinių, o ne kaip iš anksto apibrėžtų požymių rinkinį.

2.2. Tyrimo metodologinis pagrindimas

Disertacijoje kultūrinis raštingumas suprantamas kaip dinamiškas, kintantis ir papildantis įvairiomis raiškos formomis, todėl tyrimui pasirinkta kokybinė paradigma, sudaranti prielaidas gilintis į mažai Lietuvoje tyrinėtą reiškinių – priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raišką, pasitelkus bežodžius tekstus. Taikant šią prieigą galima analizuoti ne tik tai, kas atsiskleidžia vaikų veiklose, bet ir tai, kaip ir kokiomis sąlygomis šios raiškos formos įgyja prasmę. Tyrimo strategija disertacijoje yra kolektyvinė atvejo analizė, grindžiama konstruktivistiniu požiūriu. Tyrime analizuojamas vienas reiškinyss – priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raiška veiklose, susijusiose su bežodžiais tekstais, o vaikų grupės traktuojamos kaip šio atvejo kontekstai, leidžiantys atskleisti tiek bendrus raiškos modelius, tiek kontekstinius skirtumus.

Atvejo analizės metodas plačiai taikomas švietimo tyrimuose, kai siekiama suprasti sudėtingą reiškinių realiaame kontekste (Baškarada, 2014). Šiam tyrimui jis ypač tinka, nes leidžia kultūrinio raštingumo raišką tirti ne fragmentiškai, o kaip kontekstualią, santykinę ir sąveikose atsiskleidžiančią visumą. Atvejo analizės privalumas yra galimybė detalai aprašyti reiškinių, fiksuoti elgesio ir socialinių sąveikų subtilybes ir remtis keliais duomenų šaltiniais (Bergen ir While, 2000; Baxter ir Jack, 2008; Taylor ir Thomas-Gregory, 2015). Ši strategija ne tik padeda visapusiškai suprasti tiriamą reiškinių, bet ir sudaro prielaidas daryti išvadas ir teikti praktines rekomendacijas (Shih, 2022; Alex, 2024).

Kaip nurodo Yinas (2018) ir Stake (1995), atvejo analizė dažnai siejama su konstruktivistine paradigma, nes socialinė tikrovė laikoma kuriama ir rekonstruojama. Cohen ir kt. (2017) taip pat pažymi, kad atvejo analizė padeda sukaupti detalius duomenis, kurie gali būti reikšmingi vėlesniems tyrimams ir sprendimams priimti. Welingtonas (2015) kaip privalumą išskiria stiprų atvejo analizės iliustratyvumą ir skaitytøjui patrauklų „ryškių pasakojimų“ pobūdį (p. 174). Vis dėlto šiame darbe atvejo

analizė pasirinkta ne siekiant apibendrinimo, o dėl jos tinkamumo jautriai daugiasluoksnei reiškinių analizei.

Atkreiptinas dėmesys, kad atvejo analizės metodas dažnai kritikuojamas dėl riboto apibendrinimo (Wellington, 2015). Taigi nuo tyrėjo priklauso, kiek atvirai jis vertins ir interpretuos gautus duomenis. Tyrime ypatingas dėmesys skirtas analitiniam nuoseklumui, duomenų interpretavimo skaidrumui ir kontekstiniam pagrįstumui išlaikyti. Siekiant atvirumo, tyrimo duomenis pasirinkta analizuoti aprašomuoju būdu, kuris leidžia detaliai, nuosekliai ir kontekstualiai ištirti pasirinktą atvejį.

Disertacijoje kolektyvinė atvejo analizė pasirinkta ne teorijai kurti ar tikrinti, bet siekiant giliau suprasti, kaip kultūrinio raštingumo raiška atsiskleidžia skirtingose priešmokyklinio ugdymo grupėse. Tokia strategija sudaro sąlygas matyti ir bendrus dėsningumus, ir kontekstinius niuansus. Kolektyvinė atvejo analizė grindžiama Yino (2018), Merriam ir Tisdell (2016), Stake (1995), Creswello ir Poth (2018) teorinėmis įžvalgomis. Yinas (2018) pabrėžia, kad kolektyvinė atvejo analizė leidžia tyrėjui lyginti kelis atvejus, siekiant nustatyti bendrus dėsningumus ir modelius, o Stake (1995) akcentuoja, kad tokia analizė leidžia tirti kelis atvejus kaip visumą, identifikuojant bendras tendencijas ir konstruktus. Taip sustiprinamas tyrimo patikimumas ir suteikiama galimybė plėtoti arba tikrinti teorijas daugybėje kontekstų.

Šiame tyrime pasirinkta analizės logika remiasi tuo, kad visose grupėse buvo vykdomos analogiškos veiklos: naudoti tie patys bežodžiai tekstai, o veiklos organizuotos pagal tas pačias tyrėjos parengtas gaires. Tai sustiprina skirtingų atvejo kontekstų palyginimą.

2.2.1. Tyrimo organizavimas

Renkiant empirinį tyrimą, pirmiausia buvo nuosekliai suplanuoti duomenų rinkimo būdai, tyrimo eiga ir numatytas tyrėjos išitraukimo pobūdis. Tyrimo duomenys buvo fiksuojami dviem pagrindiniais būdais: vinjetėmis ir garso įrašais, o tyrime dalyvauti savanoriškumo principu pakviestos ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo įstaigos, vykdančios priešmokyklinį ugdymą ir suinteresuotos stiprinti vaikų kultūrinį raštingumą. Tyrimas atliktas Lietuvos ugdymo įstaigose, jų neskirstant pagal pavaldumą ar bendruomenės nacionalinę, kalbinę ir religinę sudėtį. Pagrindiniai įtraukimo kriterijai buvo savanoriškas įstaigos bendruomenės dalyvavimas ir pasirengimas ištraukti į tyrimą, apimantis tėvų sutikimą, vaikų dalyvavimo galimybę ir mokytojų susidomėjimą tyrimo veiklomis.

Tyrimo metu buvo stebima, kaip vaikai žiūri atrinktus animacinius filmus, varto bežodės paveikslėlių knygas ir apie juos kalbasi. Po kiekvienos veiklos vyko grupės pokalbis, kuriame vaikai dalijosi savo mintimis, aiškino, ką pastebėjo, ir aptarė kilusias idėjas. Visos veiklos vyko įprastoje grupės patalpoje. 2020–2021 m. m. kiekvienoje grupėje buvo stebėtos aštuonios veiklos, po vieną veiklą per mėnesį. Pokalbiai buvo įrašomi garsu, o tyrėja papildomai fiksavo stebėjimus vinjetėse. Fiksuotos ne tik vaikų išsakytos mintys, bet ir jų reakcijos į vaizdinę medžiagą, bendravimas tarpusavyje, mokytojos dalyvavimas pokalbyje. Siekiant išlaikyti vienodas tyrimo sąlygas, sutarta,

kad pagrindinės veiklos vyks tik dalyvaujant tyrėjai. Mokytojos šių veiklų savarankiškai nevykdė.

Tyrėja pati vedė po vieną įvadinę veiklą kiekvienoje grupėje, o pagrindines veiklas su kiekvienu atrinktu tekstu vedė grupių mokytojos. Mokytojoms iš anksto buvo pateiktas tekstų rinkinys, siūlomi veiklų scenarijai, gairės, rekomenduojami atvirieji klausimai ir pagrindiniai veiklos organizavimo principai. Mokytojos galėjo koreguoti scenarijus pagal savo grupės ypatumus, išlaikydamos esminį principą – konkretus tekstas turėjo būti naudojamas kaip vaikų savarankiško reikšmių kūrimo, dialogo, interpretavimo ir refleksijos paskata.

Mokytojoms siūlyti bežodžiai tekstai atrinkti DIALLS projekto mokslininkų komandos 2018 metais. Tyrėjai, atsižvelgdami į IBBY „Silent Books“ iniciatyvą ir bendradarbiaudami su nacionaliniais IBBY atstovais, rinko Europos ir Izraelio kūrėjų bežodės paveikslėlių knygas ir filmus be dialogo. Atrankos metu siekta geografinės ir kultūrinės įvairovės, paveikslėlių knygų ir filmų pusiausvyros, amžiaus grupei tinkamo turinio, pakankamai trumpos trukmės dirbant grupėje (filmai trumpesni negu 10 min.), pedagoginės vertės bei galimybės tekstą naudoti kaip diskusijos katalizatorių didelėje grupėje. Rinkinys apėmė dvi pagrindines formas: bežodės paveikslėlių knygas ir bežodžius animacinius filmus.

Atrinkti bežodžiai tekstai buvo analizuojami remiantis DIALLS mokslininkų parengta kultūrinio raštingumo ugdymo skale. Renkant tekstus atsižvelgta į kultūrinio raštingumo, kaip socialinio tikslo, supratimą ir raišką Europos ir kiekvienos projekte dalyvaujančios šalies švietimo politikos dokumentuose. Lietuvos atstovai, vykdydami atranką ir siūlydami tekstus, vadovavosi tuo metu galiojusiomis Priešmokyklinio ugdymo (2014) ir Bendrojo ugdymo programomis (2016).

Renkant tekstus, kurie galėtų būti naudojami vaikų kultūriniam raštingumui ugdyti, siekta, kad šie tekstai inspiruotų diskusijas, skatintų skirtingas nuomones, leistų vaikams savitai reaguoti į vizualinius pasakojimus ir net patiems juos kurti. Norėta, kad vaikai ugdytųsi sąmoningo ir atsakingo kultūros vartotojo ir kūrėjo gebėjimus (Bibliography of Cultural Texts, 2018), ugdytųsi jautrumą savo ir kitų tapatybei bei kultūrai. Taip pat buvo siekiama skatinti įsijautimą į kitų patirtis, nes, kaip nurodo Žukauskienė (2018), didėja įtampa tarp savitumo ir visuotinio. Taip sudarytos prielaidos tarpkultūriniam dialogui ir abipusiam supratimui.

Kultūrinis raštingumas nėra tik žinios apie kultūrą – jis siejamas su nuostata tyrinėti skirtingas interpretacijas, reaguoti į kultūrinius išteklius ir galimybe patiems juos kurti. Bežodžiai tekstai pasirinkti kaip skatinantys „skaitytojų dialogą, aktyvų bendraautorystės vaidmenį, vaizduotę, kultūrinės patirties aktyvinimą ir pasitikėjimą vaikų gebėjimu patiems kurti pasakojimo reikšmes“ (Bibliography of Cultural Texts, 2018, p. 6–7).

Šiame tyrime iš platesnės DIALLS bibliografijos pagrindinėms veikloms pasirinktos trys bežodės paveikslėlių knygos ir keturi bežodžiai animaciniai filmai. Jie parinkti atsižvelgiant į tinkamumą priešmokyklinio amžiaus vaikams, galimybę skatinti dialogą, kultūrinio raštingumo temų įvairovę ir skirtingą estetinę bei modalinę raišką. Įvadinei veiklai papildomai pasirinktas iliustruotas vaikų pasaulio atlasas „Žemėlapiai“ (Collins Children's Picture Atlas, 2019).

Pagrindinių tekstų „bežodiškumas“ nebuvo visiškai vienodas. Paveikslėlių knygose pasakojimas perteiktas vaizdų sekomis, o filmuose nebuvo dialogo, tačiau pasakojimo reikšmę padėjo kurti vaizdo dinamika, muzika ir garsinis fonas. Tekstai taip pat skyrėsi simboline, spalvine ir stilistine raiška, veikėjais, aplinka, pasakojimo tempu ir temomis (įvadinėi ir pagrindinėms veikloms naudota vizualioji medžiaga pateikiama 4 priede).

Siekiant išlaikyti vaikams įprastą komunikacinę aplinką, veiklos organizuotos taip, kad vizualiniai tekstai papildytų, o ne trikdytų kasdienę grupės rutiną. Remiantis tyrimais apie informacijos priėmimą ikimokykliniame amžiuje (Kucker ir Schneider, 2024; Salmerón-Ruiz ir kt., 2025), bežodžiai tekstai pasirinkti kaip vaikams priimtina vizualinė terpė, padedanti inicijuoti diskusijas, bendras interpretacijas ir skatinti kultūrinio raštingumo raišką. Bežodžio teksto skaitytojas ar bežodžio animacinio filmo žiūrovas kartu su vaizdų seka konstruoja pasakojimą, todėl vaikams svarbu suteikti pakankamai laiko tekstui tyrinėti, jį skaityti, perskaityti dar kartą ir reflektuoti, prieš prašant išsakyti apibendrintą interpretaciją. Bežodės paveikslėlių knygos leidžia grįžti prie atskirų vaizdų ir rinktis erdvinį skaitymo kelią, o bežodžiai animaciniai filmai dėl savo trukmės natūraliai pateikia nuoseklesnę linijinę seką (Arizpe, 2014; Maine, 2015; Bibliography of Cultural Texts, 2018, p. 6–7).

Mokytojos funkcija pagrindinių veiklų metu buvo moderuoti dialogą, o ne aktyviai aiškinti tekstą ar nukreipti vaikus vienos interpretacijos link. Mokytojų buvo prašoma vengti nukreipiamųjų klausimų, dažniau pateikti atvirus, į diskusiją vedančius klausimus, o išsiskyrus nuomonėms, skatinti dialogą ir išsakyti skirtingus požiūrius. Mokytoja palaikė vaikams įprastą ir emociškai saugią veiklos aplinką, paliko erdvės vaikų kuriamoms reikšmėms, o veiklos pabaigoje, remdamasi vaikų išsakytomis mintimis, apibendrino aptarimą.

Kad vaikai jaustųsi saugiai ir veiklų natūraliai, tyrėja prieš stebėjimą kiekvienoje grupėje lankėsi po kelis kartus: kalbėjosi su vaikais, žaidė, prisistatė ir mezgė ryšį. Ji informavo vaikus, kad kartą per mėnesį juos aplankys, nes norės pastebėti, kaip jiems sekasi. Susipažinimas su vaikais truko nuo 20 iki 35 min., suteikiant galimybę vaikams išsakyti savo nuomonę. Pokalbis vyko grupėje, vaikams susėdus ratu, o į užduotą klausimą buvo kviečiamas atsakyti kamuoliuką turintis vaikas. Vėliau tyrėja tik primindavo, jei reikėdavo, perduoti kamuoliuką kitam vaikui, kuris ir atsakydavo į klausimą. Vaikai galėjo pasirinkti, kam paduoti kamuoliuką, taip suteikdami žodį kitam grupės nariui. Pirminio susipažinimo pokalbio metu grupės mokytoja dalyvavo kaip visavertė pokalbio dalyvė. Toks pasirengimas buvo svarbus siekiant sumažinti stebėjimo situacijos dirbtinumą ir stiprinti duomenų natūralumą.

Pirminiai pokalbiai su vaikais buvo organizuojami lanksčiai, atsižvelgiant į jų amžių ir individualius komunikavimo ypatumus. Vaikams buvo suteikta galimybė įsitraukti jiems priimtiniu būdu, o tyrėja sąmoningai vengė standartizuoti situacijas, kurios galėtų trikdyti spontanišką vaikų raišką. Tyrėja pati vedė po vieną įvadinę veiklą kiekvienoje grupėje. Ši veikla buvo vykdoma naudojant iliustruotą vaikų pasaulio atlasą „Žemėlapiai“ (Collins Children's Picture Atlas, 2019). Tai padėjo vaikams geriau pažinti tyrėją ir kartu sudarė sąlygas natūralesniam tolesniam stebėjimui, nes po pirmųjų susitikimų grupėse tyrėja buvo priimama kaip pažįstamas asmuo. Įvadinė veikla atliko

ne vien susipažinimo funkciją, bet ir leido pristatyti vaikams būsimos sąveikos pobūdį, išbandyti pokalbio ratą ir žodžio perdavimo principą, įtraukti vaikus į vaizdinės medžiagos tyrinėjimą, sudaryti sąlygas pirminiam reikšmių kūrimui ir stebėti, kaip vaikai reaguoja į tyrimo situaciją. Taip vaikai buvo netiesiogiai rengiami tolesnėms veikloms su bežodžiais tekstais, o tyrėja galėjo jautriau planuoti vėlesnę stebėjimą. Įvadinės veiklos duomenys nebuvo įtraukti į pagrindinę analizę, naudoti tik pasirengimui ir vertinti kaip bandomosios veiklos medžiaga. Įvadinei veiklai pasirinktas iliustruotas atlasas „Žemėlapiai“, nes jo vizualiai turtingi puslapiai sudarė vaikams patrauklias ir saugias sąlygas įsitraukti į bendrą tyrinėjimą. Vaikai galėjo laisvai rinktis dėmesį patraukusius vaizdus, įvardyti pastebėtas detales, sieti jas su savo patirtimi, kelti klausimus ir dalytis skirtingomis interpretacijomis. Ši veikla buvo susijusi su vėliau naudotų bežodžių tekstų tyrinėjimo principu: vaikams pirmiausia buvo suteikiama galimybė savarankiškai stebėti vaizdinę medžiagą ir kurti jos reikšmes, o suaugusysis moderavo pokalbį, užduodamas atvirus klausimus ir skatindamas išgirsti skirtingas nuomones.

Prieš pradėdama stebėjimą tyrėja papildomai gilinosi į priešmokyklinio amžiaus vaikų raidos ypatumus, konsultavosi su vaikų psichologe, ugdymo įstaigų vadovais ir grupių mokytojais. Tai padėjo geriau parengti tyrimo situacijas ir jautriau reaguoti į šio amžiaus vaikams būdingus poreikius.

2.2.2. Tyrimo etika

Kokybiniame tyrime etika suprantama ne tik kaip formalus reikalavimas, bet ir kaip visą tyrimo procesą lydinti tyrėjos laikysena, todėl ypatingas dėmesys skirtas tiriamųjų konfidencialumui užtikrinti, savanoriško dalyvavimo principui, pagarbai vaikų orumui ir galimos žalos prevencijai.

Pirmiausia susisiektą su ugdymo įstaigų vadovais ir, gavus jų sutikimą, aptartos tyrimo vykdymo galimybės su mokytojais. Mokytojai tėvams pateikė informaciją apie tyrimo tikslą, eigą ir dalyvavimo sąlygas. Tyrimas buvo atliekamas tik gavus raštišką tėvų sutikimą (žr. 2 priedą) ir žodinį vaikų sutikimą. Su tėvais ir ugdymo įstaigų atstovais sutarta, kad tyrimas bus vykdomas vadovaujantis pagrindiniais tyrimo etikos principais: asmens privatumo gerbimo, konfidencialumo ir anonimiškumo užtikrinimo, geranoriškumo ir nekenkimo bei teisingumo. Šie principai užtikrinti vadovaujantis Žydžiūnaitės ir Sabaliausko (2017) rekomendacijomis.

Pagarbos asmens privatumui principas buvo užtikrinamas prieš kiekvieną stebimą veiklą su vaikais kalbantis jiems suprantama kalba, paaiškinant tyrėjos buvimo grupėje tikslą ir pasiteiraujant, ar jie sutinka dalyvauti tyrime. Vaikų buvo klausiama, ar jie neprieštarauja, kad jų kalbėjimas būtų įrašomas, o tyrėja stebėjimo metu fiksuotų pastabas savo užrašuose. Taip siekta gerbti vaikų teisę žinoti apie dalyvavimą tyrime ir laisvai išreikšti savo valią. Per visas stebėtas veiklas nebuvo nė vieno vaiko, kuris būtų atsisakęs dalyvauti tyrime.

Konfidencialumo ir anonimiškumo principas užtikrintas pasirenkant duomenų rinkimo būdus, kurie kuo labiau apsaugotų vaikų tapatybę. Iš pradžių buvo numatyta, kad stebėjimas bus fiksuojamas vaizdo įrašais, tačiau keliuose grupėse keletas tėvų

nesutiko, jog jų vaikai būtų filmuojami. Taigi priimtas sprendimas visų vaikų veiklas fiksuoti tik garso įrašais ir tyrėjos vinjetėmis. Grupių mokytojos siūlė filmuoti veiklas, o vaikams, kurių tėvai nesutiko, jog vaikai būtų filmuojami, tuo metu organizuoti kitas veiklas. Vis dėlto šio sprendimo atsisakyta, siekiant išvengti vaikų atskyrimo ir skirtingo traktavimo dėl tėvų sprendimo. Galutinis sprendimas atitiko kultūrinio raštingumo vertybines nuostatas – įtrauktį, pagarbą kiekvienam vaikui ir lygiateisiškumą, kartu užtikrinant tyrimo etikos principų laikymąsi. Kartu tai buvo ir disertacijos autorės kultūrinio raštingumo raiškos patikrinimas – gebėjimas priimti situaciją ir rasti bendrą visoms pusėms tinkamą sprendimą.

Siekiant išsaugoti tiriamųjų anonimiškumą, visi vaikų vardai darbe pakeisti pseudonimais. Pseudonimai parinkti taip, kad nebūtų galima identifikuoti konkrečių vaikų. Pateikiant mokytojų refleksijas, visoms mokytojoms suteikti kiti vardai, juos siejant su lietuviškais dievybėmis, kad nebūtų galima identifikuoti konkrečių mokytojų vardų.

Geranoriškumo ir nusiteikimo nekenkti tiriamam asmeniui principas buvo įgyvendinamas siekiant kuo mažiau trikdyti vaikams įprastą ugdymo aplinką. Atliekdama tyrimą, tyrėja kiekvieną kartą į ugdymo įstaigas atvykdavo gerai nusiteikusi. Visada atvykdavo anksčiau, pabendraudavo su vaikais, kartais su jais pažaisdavo, nesukubėdavo po veiklos išeiti iš grupės, nes vaikai neretai norėdavo papasakoti apie savo kasdienybę. Kartais tyrėjai būdavo sudėtinga nesikišti į vieną ar kitą situaciją, tačiau stebėjimo metu buvo stengiamasi netrikdyti įprastos vaikų veiklos ir nesukelti jiems diskomforto, streso, baimės ar kitų nepatogumų. Stebėjimo vietą kiekvieną kartą parinkdavo patys vaikai. Po kelių susitikimų tyrėja jau turėjo nuolatinę vietą, kurią jai buvo parinkę vaikai.

Teisingumo principas buvo užtikrinamas laikantis nuostatos, kad visi vaikai tyrime yra vienodai svarbūs, nepriklausomai nuo jų lyties, amžiaus, socialinės padėties, etninės kilmės, religijos ar kitų ypatybių. Analizuojant duomenis siekta išlaikyti tirtų vaikų patirčių ir raiškos įvairovę, net jei kai kurių vaikų kalbėjimas ar aktyvumas veiklose buvo ryškesnis negu kitų. Teisingumo principo laikymasis taip pat atsiskleidė priėmus sprendimą atsisakyti filmavimo, kad nė vienas vaikas nebūtų atskirtas nuo bendros veiklos dėl tėvų pasirinkimo. Tyrimo rezultatai pateikiami neišskiriant atskirų ugdymo įstaigų – duomenys unifikuoti, siekiant išlaikyti anonimiškumą ir prisidėti prie bendresnio vaikų kultūrinio raštingumo reiškinio supratimo, o ne atskirų ugdymo įstaigų vertinimo.

2.2.3. Tyrimo dalyviai

Tyrimo dalyvių atranka pagrįsta savanoriškumo, tikslingumo, įvairovės ir lygiavertiškumo principais, sąmoningai nesuteikiant pirmenybės ir didelės svarbos socialinei klasei, tėvų išsilavinimui, ugdymo įstaigos tipui, mokytojo amžiui, lyčiai ar profesinei patirčiai, nes tai iš esmės prieštarautų disertacijos esmei. Vadovautasi keletu kitų principų, kurie užtikrina tyrimo patikimumą ir skaidrumą, išlaikant dėmesį pačiam tiriamam reiškiniui – vaikų kultūrinio raštingumo raiškai.

Savanoriško dalyvavimo principas reiškia, kad tyrime dalyvavo tik tos ugdymo

įstaigos ir jų bendruomenės, kurios sąmoningai sutiko įsitraukti į visą tyrimo procesą. Susidomėjusių ugdymo įstaigų mokytojams buvo organizuoti mokymai, po kurių buvo galima apsispręsti, ar dalyvauti tyrime. Iš visų ugdymo įstaigų, pakviestų į mokymus, dalyvauti tyrime atsisakė tik viena. Tai lėmė mokytojos sprendimas – motyvuota dideliu užimtumu. Vaikų dalyvavimas taip pat buvo grindžiamas savanoriškumo principu: gauti tėvų sutikimai ir gerbiama pačių vaikų valia dalyvauti veiklose. Tėvų sutikimo forma pateikiama 2 priede.

Atrankos tikslingumas sietas su tuo, kad tyrime dalyvaujančios įstaigos jau turėjo kultūrinio raštingumo ugdymo patirtį ir buvo susipažinusios su siūlomais bežodžiais tekstais. Šios įstaigos buvo aprūpintos reikiamomis priemonėmis (bežodžiais tekstais: ir knygomis, ir prieigomis prie animacinių filmų), mokytojams, prieš atliekant tyrimą, organizuoti mokymai apie kultūrinio raštingumo sampratą įvairovę ir ugdymo galimybes. Tai sudarė sąlygas rinkti analizei tinkamus, su tyrimo objektu tiesiogiai susijusius duomenis.

Įvairovės principas taikytas siekiant įtraukti skirtingo tipo ugdymo įstaigas: ir privačias, ir valstybines, turinčias aiškią specifinę ugdymo kryptį (pavyzdžiui, katalikiška ugdymo įstaiga, lauko pedagogiką diegianti ugdymo įstaiga) ar tiesiog besivadovaujančios nacionalinėmis priešmokyklinio ugdymo programomis. Tokia atranka leido matyti reiškinio raišką nevienoduose, bet analitiškai palyginamuose kontekstuose. Šis pasirinkimas pasiteisino, nes tyrime sutiko dalyvauti ir valstybinės, ir privačios ugdymo įstaigos, ir turinčios specifinę ugdymo kryptį, ir jos neturinčios. Tokiu pasirinkimu tikėtasi apimti patirties, nuomonių ar kitų svarbių savybių, kurios gali turėti įtakos tyrimui, įvairovę. Nors konkretūs demografiniai veiksniai atrenkant tyrimo dalyvius nebuvo svarbūs, atrenkant dalyvius siekta reprezentuoti ir miesto, ir periferijos ugdymo įstaigas, taip pat įstaigas, vykdančias tikslingos ugdymo krypties programas, ir įstaigas, dirbančias pagal bendrąsias šalyje patvirtintas priešmokyklinio ugdymo gaires, siekiant užtikrinti įvairių patirčių spektrą ir pernelyg neatstovauti kuriam nors vienam požiūriui.

Lygiateisiškumo ir lygiavertiškumo principas reiškė, kad demografiniai rodikliai nebuvo pagrindinis tyrimo dalyvių atrankos kriterijus. Vis dėlto minimalūs dalyvių aprašo kriterijai buvo būtini tyrimo skaidrumui užtikrinti, todėl fiksuoti duomenys, svarbūs tyrimo laukui apibūdinti, tačiau nenukreipiantys dėmesio nuo tyrimo objekto. Vadovaujantis lygiateisiškumo ir lygiavertiškumo principu, kartu siekta laikytis ir neutralumo, vengiant stereotipizavimo, kuris galėtų atsirasti, jei dėmesys būtų sutelktas į mokytojų amžių, lytį ar darbo patirtį, taip pat į vaikų socialinę padėtį. Be to, visiems mokytojams buvo pasiūlytos vienodos galimos veiklų gairės, neatsižvelgiant į jų darbo patirtį. Nors demografiniai rodikliai nebuvo pagrindinis atrankos kriterijus, atrenkant tyrimo dalyvius buvo taikomi keli būtini kriterijai. Tyrime dalyvauti buvo kviečiami priešmokyklinio amžiaus vaikai (5–7 m.), taip pat siekta, kad grupės būtų mišrios – jose būtų berniukų ir mergaičių, o grupę sudarytų ne mažiau kaip 10 vaikų.

5 lentelėje pateikiami tyrime dalyvavusių vaikų demografiniai duomenys. Šie duomenys naudojami ne kaip analitinio skirstymo pagrindas, bet kaip būtinas tyrimo lauko aprašas. Stebėtose grupėse vaikų amžius svyravo nuo 5 iki 7 metų. Šis amžius

pasirinktas vadovaujantis Lietuvos Respublikos švietimo įstatymu (Nr. I-1489), kokio amžiaus vaikai gali ir turi būti ugdomi priešmokyklinėse grupėse.

5 lentelė. Tyrimo (stebėtų veiklų) dalyviai pagal amžių ir lytį

<i>Grupė</i>	<i>Vaikų amžius</i>	<i>Vaikų skaičius</i>		<i>Iš viso vaikų</i>
		<i>Berniukų</i>	<i>Mergaičių</i>	
A	5–6 m.	8	7	15
B	5–6 m.	5	7	12
C	5–6 m.	4	7	11
E	6–7 m.	8	12	20

Tyrimė iš viso dalyvavo 58 vaikai iš 4 Lietuvos ugdymo įstaigų: 25 berniukai ir 33 mergaitės.

Kiekvienoje grupėje dirbo ir veiklas vykdė po dvi mokytojas, taigi iš viso tyrimė dalyvavo aštuonios mokytojos. Laikantis savanoriškumo principo, mokytojos vėliau dalyvavo ir antrojoje tyrimo dalyje – teikė refleksijas pagal nuasmenintas vinjetes. Mokytojų demografiniai duomenys nebuvo rinkti, nes jie nebuvo laikomi esminiais atsakant į tyrimo klausimą.

2.2.4. Tyrimo ribotumai

Tyrimo ribotumai susiję tiek su tyrimo etikos laikymosi principais, tiek su duomenų rinkimo sąlygomis, tiek su pačios tyrėjos pozicija. Tyrimė dalyvavo keturių Lietuvos ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigų vaikai ir mokytojai. Dalyvauti pakviestos tik tos įstaigos ir pedagogai, kurie turėjo realios patirties (pavyzdžiui, dalyvavo projekte DIALLS, dalyvavo disertacijos autorės organizuojuose mokymuose ir praktiškai išbandė siūlytas veiklas) ugdant mokinių kultūrinį raštingumą pasitelkiant bežodės knygas. Šį ribotumą galima laikyti sąlyginiu, nes, kviečiant dalyvauti tyrimė, nebuvo pateikta jokių esminių kriterijų, išskyrus tai, jog tai turėtų būti ne mažesnės negu 10 vaikų priešmokyklinio ugdymo grupės, todėl disertacijos išvados suprantamos kaip kontekstualios ir analitinės, o ne apibendrinamos statistiškai.

Tyrėja į tyrimo lauką atėjo jau turėdama teorinį ir profesinį supratimą apie kultūrinį raštingumą, todėl visiškas išankstinio žinojimo suspendavimas nebuvo nei įmanomas, nei metodologiškai siektinas. Šios išankstinės prielaidos buvo reflektuojamos analizės procese, sąmoningai grįžtant prie duomenų ir tikrinant interpretacijų pagrįstumą.

Pasirinkus lygiateisiškumo ir lygiavertiškumo principą, sąmoningai atsisakyta diferencijuoti grupes pagal detales sociokultūrinius rodiklius. Tai reiškia, kad tyrimė nėra išsamiai rekonstruojamas kiekvieno vaiko individualus kultūrinis kontekstas, nors pripažįstama, kad jis daro įtaką kultūrinio raštingumo raiškai. Vis dėlto šis apribojimas laikytas priimtiniu, nes tyrimo dėmesys buvo sutelktas į kultūrinio raštingumo raišką bendrose veiklose su bežodžiais teksta is konkrečioje ugdymo aplinkoje. Kaip

pažymi kultūrinio raštingumo tyrėjai, visiškai aprėpti kultūrinių įtakų spektrą kokybiškuose tyrimuose dažnai neįmanoma (Zanettin, 2015).

Papildomu ribotumu laikytina ir tai, kad dalis veiklų dėl COVID-19 pandemijos vyko nuotoliniu būdu. Nors šių veiklų buvo nedaug ir jos analizuotos kartu su kitais duomenimis, nuotolinė aplinka neišvengiamai veikė veiklų organizavimą, vaikų sąveikų pobūdį ir dalies duomenų sodrumą. Veiklų organizavimas per „Teams“ aplinką kėlė disciplinos iššūkių mokytojams, kai reikėjo dalį laiko skirti techniniams iššūkiams įveikti ir įpratinti vaikus komunikuoti nuotoliniu būdu, todėl mėnesį tyrimo veiklose buvo pertrauka. Po mėnesio drauge su mokytojais bendru sutarimu buvo nuspręsta, jog tyrimas bus tęsiamas, o veiklų organizavimo priemonė bus ne bežodės knygos, o bežodžiai animaciniai filmukai. Tyrėja prisijungdavo prie „Teams“ susitikimų kaip stebėtoja, fiksuodama vaizdo įrašus, ekrano nuotraukas ir lauko užrašus, kad vėliau galėtų analizuoti vaikų reakcijas ir sąveikas. Dėl techninių trikdžių ir riboto tiesioginio kontakto tyrėja papildomai naudojo mokytojų refleksijas ir trumpus pokalbius po „Teams“ susitikimų veiklų, kad užpildytų stebėjimo spragas. Stebėjimo metu ji fiksovo ir situacijas, kai vaikai negalėjo čia ir dabar reaguoti dėl vėlavimų ar prastų garso vaizdo sąlygų, tačiau taip pat užrašė atvejus, kai nuotolinė aplinka skatino kūrybišką prisitaikymą. Visus nuotolinių veiklų duomenis tyrėja integravo su gyvų veiklų stebėjimais, kad nuosekliai analizuotų kultūrinio raštingumo raiškos modelius skirtingose sąlygose. Kadangi nuotolinių veiklų buvo tik kelios, šis aspektas darbe nėra atskirai išskirtas. Nuotoliniu būdu surinkti tyrimo duomenys naudoti drauge su kitais duomenimis – užrašai ir įrašai padėjo papildyti bendrą duomenų vaizdą ir atskleisti tam tikras specifines sąveikų ypatybes.

Mokytojų refleksijos disertacijoje traktuojamos kaip pagalbinis interpretacinis sluoksnis, o ne kaip savarankiškas refleksyviosios teminės analizės duomenynas, nes jos buvo neilgos ir nevienodo išsamumo. Jos buvo analizuojamos remiantis jau suformuota teminės analizės struktūra ir naudotos interpretacijoms praplėsti bei kai kuriems akcentams papildomai išryškinti, o ne naujoms savarankiškomis temoms generuoti. Mokytojų refleksijos taikytos kaip dedukcinis sugretinimas su pagrindine analize. Penkioms mokytojoms buvo pateikta po penkias nuasmenintas vinjetes ir paprašyta pateikti refleksijas apie jose atsiskleidžiančią vaikų kultūrinio raštingumo raišką. Taip pat palikta erdvė įvardyti kitus pastebėjimus, kurie mokytojoms pasirodė reikšmingi organizuojant ir vedant veiklas su bežodžiais teksta.

Kadangi dalis refleksijų buvo pateikta raštu ir skyrėsi išsamumu, jos analizuotos atsargiai, ne kaip pagrindiniam duomenynui lygiavertis šaltinis, bet kaip papildoma perspektyva, padedanti sugretinti tyrėjo ir mokytojų matymą.

2.2.5. Duomenų rinkimas ir analizė

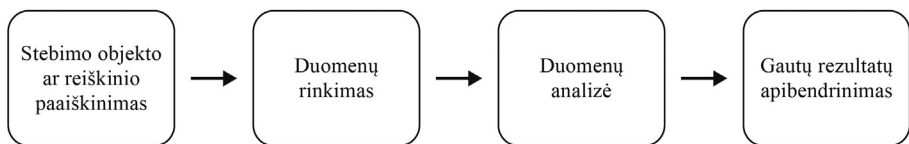
Vienas iš svarbiausių šio tyrimo tikslų – pamatyti ir išgirsti patį vaiką, jo kultūrinio raštingumo raišką, todėl duomenų rinkimo ir analizės sprendimai pasirinkti taip, kad kuo jautriau atspindėtų vaikų kalbą, veiksmus ir bendras interpretacijas. Pagrindinį duomenyną sudarė stebėjimas, garso įrašai ir vinjetės, o mokytojų refleksijos naudotos

kaip papildomas interpretacinis sluoksnis.

Kaip pagrindinis duomenų rinkimo metodas pasirinktas stebėjimas, nes jis leido fiksuoti vaikų elgesį, sąveikas ir reakcijas natūralioje veiklos aplinkoje. Tyrimo požiūriu svarbu ne tik tai, ką vaikų pasako, bet ir tai, kaip jie reaguoja, tariausi, įsitraukia ir drauge kuria prasmes.

Atliekant stebėjimą nebuvo siekiama atsiriboti nuo visų tyrėjo išankstinių žinių ir profesinės patirties. Priešingai, laikytasi refleksyvosios analizės nuostatos, kad tyrėjos matymas turi būti nuolat reflektuojamas ir tikrinamas duomenimis, todėl stebėjimo procesas buvo planuojamas taip, kad tyrėja kuo arčiau laiko fiksuotų reikšmingus veiklos momentus, bet kartu išlaikytų analitinį sąmoningumą.

Formuojant stebėjimo procesą, vadovautasi Australijos mokslininkės, vaikų psichologės Szarkowicz (2006) metodinėmis rekomendacijomis, skirtomis vaikų stebėjimui ikimokykliniame ir priešmokykliniame ugdyme. Stebėjimas yra procesas, kurio metu renkama tyrimo medžiaga, naudojama reiškiniui analizuoti, aprašyti ir jo raiškos temoms nustatyti. Atliekant stebėjimą laikytasi įprastų stebėjimo etapų, kurie pateikiami 7 paveiksle.



7 pav. Stebėjimo etapai (pagal Szarkowicz, 2006)

Pirmasis etapas – *stebimo objekto ar reiškinio pasirinkimas*. Pirmiausia pasirenkamas stebėjimo objektas ar reiškinys, kurį siekiama tirti. Tai gali būti įvairūs reiškiniai, pavyzdžiui, individo patirtis, požiūris į tam tikrą temą ar situaciją, emocinės ar fizinės reakcijos. Disertacijoje tokiu reiškiniu laikyta priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raiška.

Antrasis etapas – *duomenų rinkimas*. Stebimi individai, kurie patiria ar suvokia pasirinktą reiškinį. Patyrimas ir suvokimas stebimas atkreipiant dėmesį į elgesį, reakciją, kuri gali pasireikšti ir fizine, ir verbaline raiška. Disertacijoje duomenys rinkti veiklas fiksuojant garso įrašais ir vinjetėmis.

Trečiasis etapas – *analizuojant nustatomos temos*. Gauti duomenys analizuojami aprašant objektą ar reiškinį, išskiriant dominuojančias temas. Disertacijoje, atliekant duomenų analizę, buvo formuluojamos temos, kylančios iš vaikų veikimo bendrose veiklose.

Ketvirtasis etapas – *apibendrinimas*. Gauti rezultatai apibendrinami, siekiant suprasti, kaip individai suvokia ir patiria tiriamą reiškinį. Disertacijoje šis apibendrinimas grindžiamas kolektyvine atvejo analize.

Stebimos veiklos fiksuotos derinant kelis būdus: garso įrašus, tyrėjos vinjetes ir vėliau surinktas mokytojų refleksijas (Social Research Update 25: The Use of Vignettes in Qualitative Research, n. d.). Toks sprendimas leido užfiksuoti ne tik vaikų kalbinę

raišką, bet ir kontekstinius, neverbalinius bei situacinius aspektus, kurie svarbūs interpretacijai. Tyrėja šiame procese veikė kaip stebėtoja – dalyvė, t. y. aiškiai deklaravo savo tapatybę ir tyrimo tikslą, tačiau veiklose aktyviai nedalyvavo, daugiausia jas stebėjo ir fiksavo reikšmingus momentus (Vaičekauskaitė, 2023, p. 177).

Garso įrašai ir vinjetės šiame tyrime sudaro vientisą pagrindinį duomenyną. Garso įrašai leido tiksliai fiksuoti vaikų pasakojimus, diskusijas ir tarpusavio pokalbius, o vinjetės papildė šią medžiagą situacijos kontekstu, emocinėmis reakcijomis, kūno laikysena, sąveikų dinamika ir kitais spektrais, kurių vien iš garso įrašo nepakanka nustatyti (vinjetės pavyzdys pateiktas 1 priede).

Garso įrašai buvo fiksuojami mobiliuoju telefonu, naudojant tą pačią įrašymo programėlę ir siekiant kuo panašesnių techninių įrašymo sąlygų visose grupėse (Busquet ir kt., 2023). Analizuojant medžiagą vertintas ne tik ištartų žodžių turinys, bet ir kalbėjimo pobūdis, įsitraukimas, klausymasis, reagavimas į kitą asmenį bei mokytojo vaidmenį dialoge. Fiksuojant stebėjimą garso įrašais taip pat atsižvelgta į kultūrinius aspektus (Cychosz ir kt., 2020): nebuvo įrašoma veiklų pradžia, susijusi su rytiniu pasisveikinimu, ryto ratu ir pan., o vykdamas veiklas nuotoliniu būdu – techninių klausimų sprendimas.

Garso įrašai rinkti laikantis anksčiau aprašytų etinių procedūrų. Prieš kiekvieną įrašymą buvo įsitikinama, kad vaikai supranta situaciją ir sutinka dalyvauti tyrime, o garso įrašai buvo prieinami tik tyrėjai. Kaip jau minėta, iš pradžių buvo svarstyta veiklas fiksuoti vaizdo įrašais, tačiau šio sprendimo atsisakyta atsižvelgus į tai, kad dalis tėvų nesutiko, jog jų vaikai būtų filmuojami, todėl pasirinkta garso įrašų ir vinječių derinimo strategija, leidusi užtikrinti etiškai jautrų tyrimo organizavimą ir vienodas visų vaikų dalyvavimo veiklose sąlygas.

Tyrėjos vinjetės ir mokytojų refleksijos apėmė kontekstines aplinkybes bei sprendimus, padėjusius geriau suprasti, kaip veiklos eiga, sąveikos ir ugdymo organizavimo ypatumai formuoja stebimą kultūrinio raštingumo raišką. Šių šaltinių derinimas tyrime suprantamas ne kaip formalus validumo tikrinimas, bet kaip būdas stiprinti interpretacijų pagrįstumą, didinti analizės įtikinamumą ir sugretinti skirtingas perspektyvas.

Mokytojų refleksijų duomenys šiame tyrime buvo analizuojami orientuojantis į Braun ir Clarke (2021) refleksyvosios teminės analizės principus. Kaip jau minėta, mokytojų refleksijos nebuvo traktuojamos kaip savarankiškas teminės analizės duomenynas – jos naudotos kaip papildomas interpretacinis šaltinis, padedantis giliau atskleisti vaikų kultūrinio raštingumo raišką veiklose su bežodžiais tekstais.

Vinjetės šiame tyrime pasirinktos kaip garso įrašus papildantis metodas, leidęs fiksuoti trumpas, analitiškai reikšmingas situacijas ir patirties momentus. Jos padėjo išlaikyti artimą santykį su tyrimo lauku, užrašyti tai, kas veikloje pasirodė svarbu ir vėliau šiuos fragmentus susieti su transkripcijomis. Gilindamasi į vinječių metodą, disertacijos autorė atrado, kad duomenų fiksavimas vinjetėmis yra tarsi „žvalgyba“, kai „bandoma gauti žinių pagrindą iš patirties ir tyrinėjant pasaulį kasdienėje aplinkoje. Tyrėjas turi įžengti į patiriamus reiškinius, kuriuos nori ištirti atlikdamas tyrimą. Todėl metodas apima dalijimąsi gyvenimiška patirtimi tyrinėjimo lauke <...>. Vinječių

metodika leidžia tyrėjams užfiksuoti kitų išgyventą patirtį, kaip ji vyksta lauke, kai tyrėjai užima poziciją, kurią mes vadiname „bendra patirtine patirtimi“ (Agostini, 2024, p. 20). Šis duomenų rinkimo metodo pasirinkimas dar labiau pasitvirtino gavus sutikimą stebėjimą atlikti tik fiksuojant garsą. Būtent tada, siekiant išsamesnio ir detalesnio stebėjimo duomenų fiksavimo, ir nuspręsta taikyti papildomą metodą – vinjetes. Šis metodas disertacijoje aptariamas kiek išsamiau, kadangi nėra plačiai taikomas, be to, kaip teigia Agostini ir kt., yra „novatoriškas ir provokuojantis“ (2024, p. 2). Metodo autoriai pažymi, kad vinjetės turi būti rašomos taip, jog būtų galima „įžvelgti nežinomą žinomame“. Šiame kontekste labai svarbu išplėsti suvokimą, įtraukiant visus pojūčius, nes „tai lemia, ką ir kaip patiriame „kaip kažką“, ir suteikia naujų įžvalgų“ (Agostini, 2024, p. 2). Disertacijoje vinjetės naudojamos ne tik kaip aprašymo priemonė, bet ir kaip metodas, padedantis fiksuoti socialiai konstruojamas prasmes ir reikšmes.

„Vinjetės“ sąvoka kokybinių tyrimų literatūroje vartojama nevienodai. Platesnėje tyrimų tradicijoje vinjetės gali reikšti ir trumpas hipotetines situacijas, skirtas dalyvių sprendimams, nuostatomis ar jautrių temų aptarimui tirti (Hazel, 1995; Hughes, 1998), tačiau disertacijoje remiamasi Agostini ir kt. (2024) plėtojama fenomenologine vinjetės samprata. Vinjetės čia suprantamos kaip tyrėjos kuriami trumpi, patirtį sukelkiantys užrašai, padedantys fiksuoti konkretaus įvykio ar reiškinio ypatingumą, jo situaciškumą ir interpretacijai svarbų kontekstą. Ši skirtis svarbi metodologiškai, nes disertacijoje vinjetės nebuvo naudojamos kaip hipotetiniai stimulai dalyvių nuomonei išgauti.

Disertacijoje vinjetė pasirinkta ne kaip pagrindinis duomenų fiksavimo metodas, o kaip garso įrašus papildanti technika, nes nebuvo galimybės veiklą fiksuoti vaizdu. Ši technika leido fiksuoti situacijos kontekstą, esminius veikėjus, išryškėjančią stebimų vaikų individualumą ir tyrėjai svarbius papildomus aspektus, susijusius su tam tikrų situacijų interpretavimu, pavyzdžiui, mokytojo vaidmenį ar veiklos organizavimo sprendimus. Kaip teigia Agostini ir kt., „atsižvelgiant į tai, kad tyrėjas niekada negali visiškai patirti kitų patirties, akivaizdu, kad jokia metodika negali visiškai pasiekti šio tikslo. Dėl to reikia, kad jie būtų kuo arčiau patirties ir kad patiriamas patyrimas būtų sąmoningas“ (2024, p. 13). Būtent tokios laikysenos buvo siekiama šiame tyrime rašant vinjetes.

Atliekant tyrimą, vinjetės padėjo išryškinti skirtingų vaikų dalyvavimo, kalbinės raiškos ir sąveikų interpretacinius niuansus panašiose ugdymo situacijose, pavyzdžiui, vartant tą pačią knygą ar žiūrint tą patį filmą. Kadangi visas veiklas stebėjo ta pati tyrėja, o duomenys buvo fiksuojami tiek garso įrašais, tiek vinjetėmis, atsirado galimybė nuosekliau analizuoti individualią kultūrinio raštingumo raišką. Kaip pažymi Agostini ir kt. (2024), vinjetė yra patirtimi grindžiamas teksto tipas, kuriame glaustai užfiksuojamas kasdienio įvykio savitumas. Be to, vinjetės papildė surinktus duomenis ir sudarė galimybes juos nuosekliau analizuoti laiko perspektyvoje (Sampson ir Johannessen, 2019). Iš vienos veiklos neretai buvo parengiamos kelios trumpos vinjetės.

Vinjetės suteikė galimybę giliau analizuoti dalyvių perspektyvas, vaikų sąveikų niuansus ir kontekstinius veiklų skirtumus, todėl jos tapo svarbia pagrindinio duomenyno dalimi, tačiau visada buvo skaitomos kartu su garso įrašų transkripcijomis.

Vinjetės padėjo tiksliau interpretuoti dalyvių patirtį, laikysenas ir sąveikų pobūdį, kurie kitu atveju būtų likę mažiau pastebimi (Bain, 2023). Kruopštus vinječių pildymas, o vėliau jų analizė siejant jas su garso įrašais, leido tyrinėti sudėtingą ir kontekstualizuotą kultūrinio raštingumo raiškos reiškinių, atskleidžiant ir subtilius, menkai pastebimus niuansus. Taigi vinječių naudojimas sudarė sąlygas giliau suprasti kultūrinio raštingumo raišką ir pateikti išsamesnę stebėjimo duomenų analizę.

Refleksyvosios teminės analizės požiūriu visiškai atsiribojimas nuo teorinių žinių šiame tyrime nebuvo siekiamybė, todėl vinjetėse buvo fiksuojami tiek teoriškai svarbūs kultūrinio raštingumo aspektai, tiek tyrimo lauke netikėtai išryškėję momentai, kurie vėliau tapo reikšmingi formuojant kodus, temas ir interpretacijas. Tokia tyrėjos laikysena atitinka refleksyvosios analizės principą: tyrėja nėra neutrali registruojanti figūra, bet aktyvi prasmės kūrimo dalyvė, nuolat reflektuojanti, kaip jos ankstesnės žinios, profesinės patirtys ir vertybinės nuostatos veikia matymą, atranką ir interpretaciją. Rašant vinjetes laikytasi nuostatos, kad jos „neieško priežastinių ryšių tarp to, kas vyksta tarp žmonių socialinėje aplinkoje, bet klausia, kaip „kažkas kaip kažkas“ pasirodo žmogui, tyrinėjančiam gyvenimo pasaulį <...> socialinėje aplinkoje <...>“ (Agostini ir kt., 2024, p. 19). Vinjetėmis siekta ne pakartoti ar apibendrinti jau turimas žinias apie kultūrinio raštingumo raišką, bet parodyti, kas tyrėjai pasirodė reikšminga konkrečioje patirtyje. Vinjetėje ne tiek aprašoma ar teigiama, kiek parodoma.

Vinječių skaitymas yra svarbi šio metodo taikymo dalis, nes tai yra tarsi bandymas suprasti, kas vyksta tarp suvokėjo (disertacijos atveju – mokytojo ir tyrėjos) ir suvokiamojo (disertacijos atveju – kultūrinio raštingumo raiškos situacijų). Skaitant vinjetes vadovautasi nuostata, kad pirmiausias dėmesys skiriamas ne baigtiniams ir apibendrintiems atsakymams, bet klausimams kelti – „nors vinjetės rašymas orientuotas į pavyzdžių pateikimą, vinjetės skaitymas orientuotas į pavyzdžių supratimą“ (Agostini, 2024, p. 118). Vinječių skaitymas turi plėtoti atsakymus į tris klausimus: „kas vyksta (dėmesys sutelkiamas į įvykių seką, faktus ir veiksmus); kaip tai vyksta (dėmesys sutelkiamas į išskirtinius aspektus, t. y. į aprašomos ir apčiuopiamos patirties trikdančius ar nerimą keliančius momentus) ir kas mane veikia kaip skaitytoją (dėmesys sutelkiamas į reakciją į tai, kas vyksta)“ (Agostini ir kt., 2024, p. 114–115). Skaitant vinjetes keliami klausimai, į kuriuos negalima atsakyti vienareikšmiškai, tačiau jie suteikia galimybę išsakyti įvairias perspektyvas, taigi ir apmąstyti bei išplėsti savo požiūrį. Vinjetėse neklausiama, kas yra (ar būtų buvę) „geriau“, bet veikiau klausiama, ką atskleidžia skirtingos patirtys ir kaip tai galima spręsti patirtiniu ir, priklausomai nuo analizės intereso, pedagoginiu, psichologiniu, sociologiniu ar net praktiniu požiūriu (Agostini, 2024, p. 117).

Surinkti duomenys analizuoti pasitelkus Braun ir Clarke (2021) refleksyviąją teminę analizę. Ši prieiga pasirinkta kaip leidžianti ne tik aprašyti atskirus epizodus, bet ir konceptualiai plėtoti kultūrinio raštingumo raiškos modelius, besiformuojančius vaikų kalboje, veiksmuose, santykiuose ir bendrose interpretacijose. Atliekant analizę buvo svarbu išlaikyti dėmesį vaikų unikaliam žvilgsniui, kartu pripažįstant, kad analitinę formą šis žvilgsnis įgyja tyrėjai interpretuojant. Taigi refleksyvumas šiame darbe taikytas kaip nuolatinė analizės sąlyga, o ne baigiamasis komentaras po analizės.

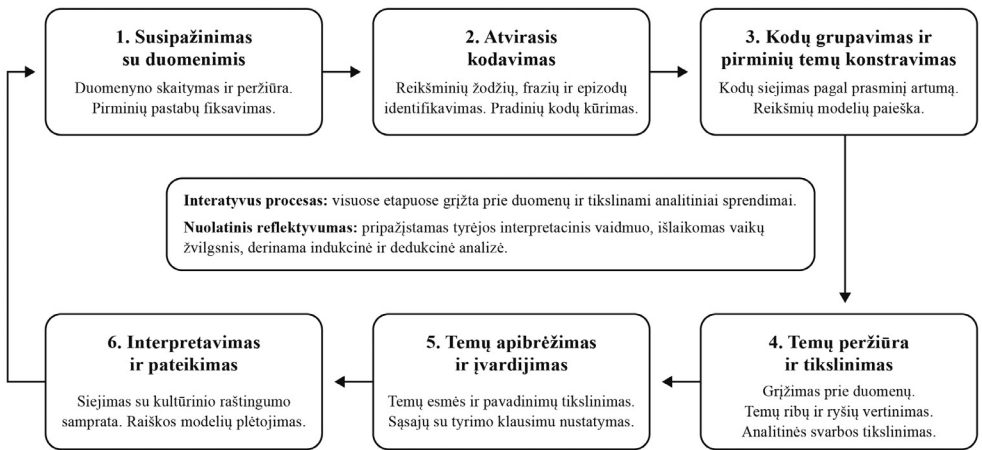
Mokytojų refleksijos šiame etape neanalizuotos kaip atskiras teminės analizės korpusas, bet buvo pasitelkiamos kaip papildomas interpretacinis šaltinis.

Braun ir Clarke (2021) refleksyvioji teminė analizė šiame tyrime sudarė pagrindinį metodologinį analizės karkasą. Tyrėjų išskirti šeši analizės etapai padėjo nuosekliai pereiti nuo susipažinimo su duomenimis prie temų konstravimo, jų tikslinimo ir interpretavimo. Kadangi tyrime siekta ne tik atskleisti vaikų patirčių prasmes, bet ir sistemingai struktūruoti gausią empirinę medžiagą, analizės procedūra papildyta Kushnir (2025) gairėmis, pritaikytomis edukologiniams tyrimams. Jos leido nuosekliau identifikuoti reikšminius raktažodžius, grupuoti kodus, išskirti temas ir subtemas bei nustatyti jų tarpusavio ryšius ir analitinę svarbą.

Kushnir (2025) pateikiamos gairės nekeičia refleksyvosios teminės analizės logikos, tačiau leido aiškiau pristatyti praktinę analitinės medžiagos sisteminimo ir kodavimo eigą. Atliekant tyrimą, temos nebuvo hierarchizuojamos į pagrindines temas ir subtemas. Laikantis Braun ir Clarke (2021) požiūrio, jos buvo konstruojamos kaip tarpusavyje susiję reikšmių modeliai, atskleidžiantys tyrimo duomenyse išryškėjusius kultūrinio raštingumo raiškos aspektus. Kushnir (2025) įžvalgos pasitelktos siekiant nuosekliau pagrįsti kodavimo procesą ir indukcinės bei dedukcinės analizės dermę, kartu išlaikant Braun ir Clarke (2021) pabrėžiamą interpretacinį tyrėjo vaidmenį.

Analizės proceso nuoseklumui ir skaidrumui sustiprinti taip pat pasitelktos Ahmedo ir kt. (2025) metodinės rekomendacijos. Autoriai išsamiau apibrėžė atskirų teminės analizės etapų įgyvendinimą, siūlydami refleksyvumo praktikas, kontrolinius klausimus ir kokybės užtikrinimo kriterijus. Taigi Braun ir Clarke (2021) refleksyvioji teminė analizė sudarė teorinį ir metodologinį tyrimo pagrindą, Kushnir (2025) gairės padėjo struktūruoti praktinį analizės procesą, o Ahmedo ir kt. (2025) rekomendacijos buvo pasitelktos analitinio proceso nuoseklumui ir pagrįstumui stiprinti.

Duomenų analizė organizuota kaip iteratyvus procesas: nuo pirminio susipažinimo su duomenynu ir atvirojo kodavimo pereita prie kodų grupavimo, temų ir potemių kūrimo, jų tikslinimo bei siejimo su tyrimo klausimu ir kultūrinio raštingumo samprata. Šiame tyrime buvo svarbu analizuoti ne procesą, o esmę (Vaičekauskaitė, 2023, p. 199), todėl teminė analizė atlikta vadovaujantis Braun ir Clarke (2021) šešių žingsnių sistema (žr. 8 pav.).



8 pav. Teminės analizės seka (sudaryta remiantis Braun ir Clarke, 2021; Ahmed ir kt., 2025; Kushnir, 2025)

Kaip matyti iš 8 pav., teminės analizės etapai pateikiami sąlygiškai nuoseklia tvarka, siekiant aiškiau parodyti analitinio darbo eigą. Realioje analizėje vyko iteratyviai: tyrimo metu buvo nuolat grįžtama prie transkripcijų ir vinjetų, tikslinami kodai, peržiūrimos temų ribos ir persvarstomos jų sąsajos su tyrimo klausimu bei kultūrinio raštingumo samprata.

Po kiekvienos veiklos garso įrašai buvo iš karto transkribuojami, o su transkripcijomis siejami tą pačią ar kitą dieną parengtos vinjetės. Neautomatizuotas transkribavimas pasirinktas sąmoningai, nes grupių įrašuose dalis išsakytų minčių persidengdavo, o tyrėjai buvo svarbu iš karto sieti girdimą kalbą su kontekstinėmis situacijomis. Siekiant neprarasti duomenų dėl galimo nepakankamo garso kokybės, transkripcija buvo atliekama tą pačią ar kitą dieną. Vienos veiklos trukmė buvo 35–45 min., todėl iš viso transkribuota apie 800 min. (apie 13 val.) veiklų garso įrašų. Vinjetėse fiksuotos vaikų reakcijos, emocijų raiška, kūno laikysena, veiklos dinamika ir reikšmingos frazės, kurios ne visada būdavo aiškiai girdimos garso įrašuose. Dėl šios priežasties transkripcijos ir vinjetės traktuojamos kaip vientisas analitinis duomenynas.

Teminė analizė daugiausia orientuota į semantinį duomenų lygmenį, tačiau neapsiribojo vien tiesioginiu išsakytų minčių registravimu. Pradinis kodavimas buvo daugiausia indukcinis, o vėlesniuose temų tikslinimo etapuose kultūrinio raštingumo literatūroje aptariami dėmenys veikė kaip jautrinančios sąvokos, padėjusios tikslinti temų ribas ir pavadinimus. Analitiniai sprendimai buvo fiksuojami darbo pastabose (angl. *memos*), o interpretacijos periodiškai peržiūrimos reflektuojant alternatyvius jų aiškinimus.

Pirmiausia analizuotos 20 stebėtų veiklų transkripcijos ir vinjetės. Pirminiai kodai buvo formuojami remiantis dalyvavimo, kalbinės raiškos, sąveikų, emocinių reakcijų ir ugdymo situacijų konteksto aprašais. Duomenims tvarkyti ir analitiniam procesui

organizuoti buvo išbandytos CAQDAS programos („ATLAS.ti“, „MAXQDA“), tačiau galutinis analitinis procesas organizuotas rankiniu būdu, siekiant išlaikyti glaudų santykį su duomenimis.

Pradiniame etape taikytas atvirasis indukcinis kodavimas – eilutė po eilutės ir epizodas po epizodo. Dalis interpretacijų aptartos su tiesiogiai tyrime nedalyvavusiais pedagogais kaip „kritiniais draugais“ (angl. *peer debriefing*), siekiant reflektuoti alternatyvius aiškinimus, tikslinti temų ribas ir apibrėžtis, o ne „pamatuoti“ kodavimo supatimą. Vėliau kodai grupuoti į platesnius prasmės telkinius ir transformuoti į temas bei potemes. Šiame etape nuosekliai svarstyta, kas sudaro vieną interpretaciškai prasmingą visumą, o kas yra tik pavienis epizodo bruožas (Atkins ir kt., 2008). Toliau temos ir potemės kelis kartus buvo peržiūrimos, jungiamos, siaurinamos arba perskirstomos, kol susiformavo pagrindiniai vaikų kultūrinio raštingumo raiškos modeliai. Formuojantis temoms, jos buvo nuosekliai peržiūrimos ir tikslinamos atsižvelgiant į tyrimo klausimą bei kultūrinio raštingumo tyrimuose aptariamas raiškos dimensijas.

Atlikus daugkartinį kodavimą ir temų peržiūrą, suformuotos esminės temos ir potemės, kurios empirinėje dalyje pateikiamos kaip konceptualiai išplėtotas priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raiškos modelis.

Temų pavadinimai iš pradžių buvo grindžiami vaikų kalbai ir stebėti elgsenai artimomis formuluotėmis, tačiau vėlesniuose analizės etapuose jie buvo tikslinami taip, kad atspindėtų ne tik empirinės raiškos paviršių, bet ir analitiškai išgrynintą kiekvienos temos centrinę prasmę.

Empirinėje dalyje kursyvu pateikiamos autentiškos transkripcijų citatos (vadina-masis „gyvas“ tekstas). Jos naudojamos ne kaip savaime kalbantys įrodymai, bet kaip duomenų frgmentai, pagrindžiantys analitinius teiginius ir padedantys skaitytojui sekti interpretacijos eigą.

Apibendrinant galima teigti, kad teminė analizė šiame tyrime nebuvo suprantama kaip griežtai linijinė procedūra, o veikiau kaip nuolat grįžtamasis analitinis procesas. Jo metu pradinis atviras kodavimas, temų ir potemių kūrimas, jų tarpusavio santykių svarstymas bei analitinis išplėtojimas vyko persidengiančiais etapais. Kiekviename iš jų buvo grįžtama prie transkripcijų ir vinječių, tikslinami kodai, peržiūrimos temų ribos ir vertinama, kaip išryškėjusios prasmės susijusios su tyrimo klausimu ir kultūrinio raštingumo samprata. Tokia analizės logika leido ne tik aprašyti pasikartojančius vaikų kalbos ir sąveikų bruožus, bet ir išryškinti konceptualiai reikšmingas kultūrinio raštingumo raiškos dimensijas.

Taigi tyrimo strategija ir duomenų rinkimo metodai disertacijoje sudaro vientisą metodologinę sąrangą: kolektyvinė atvejo analizė nubrėžia tyrimo kryptį ir kontekstinę logiką, o stebėjimas, garso įrašai, vinjetės ir mokytojų refleksijos konkretizuoja, kaip ši logika įgyvendinta empiriškai.

3. EMPIRINIO TYRIMO REZULTATAI

Atliekant teminę analizę išryškėjo, kad priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raiška pirmiausia atsiskleidžia per buvimo su kitais žmonėmis, socialinių situacijų aiškinimo, reagavimo į kitų išgyvenimus, dalyvavimo bendrose veiklose ir santykio su socialine bei kultūrine aplinka kūrimo užuomazgas. Ši raiška analizuota remiantis stebėtų veiklų garso įrašų transkripcijomis ir vinjetėmis, leidusiomis atsižvelgti tiek į vaikų verbalinę, tiek į neverbalinę raišką.

Tyrimo metu stebėtos keturios 5–7 m. amžiaus vaikų grupės, kuriose buvo nuo 12 iki 20 vaikų. Kiekvienoje grupėje stebėta po penkias veiklas, iš viso – 20 veiklų, trukusių apie 35–45 min. Iš viso transkribuota 800 min. (apie 13 val.) garso įrašų ir išanalizuota 20 vinječių. Atlikus pirminį duomenų kodavimą ir pakartotinę temų peržiūrą, išskirtos keturios temos ir vienuolika potemių, apibūdinančių priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raišką. 4 lentelėje pateikiamos temos ir potemės, kurios struktūruoja tolesnį empirinių radinių pristatymą ir leidžia nuosekliai atskleisti, kaip 5–7 m. amžiaus vaikų kultūrinis raštingumas pasireiškia bendrose veiklose.

4 lentelė. Teminės analizės temos ir potemės

1 tema. Empatinio santykio su kitu plėtotė	2 tema. Priklausymo socialinei ir kultūrinei aplinkai konstravimas	3 tema. Dialogiškų santykių ir bendradarbiavimo plėtotė	4 tema. Gyvenimo drauge kūrimas įvairovėje
↓	↓	↓	↓
Emocijų atpažinimas ir įvardijimas	Namų ir šeimos kaip pirminės priklausymo erdvės patyrimas	Orientacija į bendrą gerovę	Skirtybių atpažinimas ir priėmimas
Empatiškas atsakas į kito išgyvenimą	Priklausymo grupei raiška laikantis socialinių normų	Bendradarbiavimo ir tarpusavio pagalbos raiška	Smalsumas ir pasaulio pažinimas kaip atvirumo įvairovei prielaida
		Socialinių vaidmenų ir atsakomybės supratimas	Teisingumo ir lygiateisiškumo kaip įtraukties pagrindo suvokimas
		Argumentavimas ir bendrų sprendimų priėmimas	

Pirmojoje temoje „Empatinio santykio su kitu plėtotė“ ryškėja, kad kultūrinio raštingumo raiška susijusi ne tik su emocijų atpažinimu, bet ir su pastangomis savo reakciją siesti su kito patirtimi. Vaikų kalboje ir veiksmuose matyti jautrumo, rūpestčio ir bandymų suprasti, ką išgyvena kitas, užuomazgos. Taigi dėmesys telkiamas į tai, kaip emocinis pripažinimas ir reagavimas į kito būseną vaikams sąveikaujant igauna prasmingo bendravimo formą. Håkanssono (2003) teigimu, empatija yra ne tik pasyvus supratimas, bet ir aktyvus dalyvavimas per nuoširdų rūpestį. Šis rūpestis tampa apčiuopiamas per empatiškus veiksmus. Vaikų teiginiuose ir reakcijose matyti pastangos savo atsakymus siesti su kito patirtimi, o ne vien su asmenine emocija būseną. Tai leidžia manyti, kad empatiškas santykis šiame tyrime atsiskleidžia kaip svarbi prasmingo bendravimo ir pagarbaus buvimo su kitu prielaida.

Antroji tema „Priklausymo socialinei ir kultūrinei aplinkai konstravimas“ susijusi su tuo, kaip vaikai patiria save kaip priklausančius šeimai, grupei ir platesnei socialinei aplinkai. Ryškus namų ir šeimos kaip pirminės priklausymo erdvės vaidmuo, taip pat grupės normų laikymasis kaip priklausymo bendruomenei raiška. Nors šeimos nariai tiesiogiai tyrime nedalyvavo, vaikų teiginiuose ir veiksmuose šeimos patirtys buvo svarbi prasmų kūrimo atrama. Kultūrinio raštingumo tyrėjai (Purnell, 1995; Shih, 2022) pabrėžia, kad šeima yra viena iš svarbiausių institucijų, formuojančių kultūrinį tapatumą ir priklausymo jausmą (Aithor, 2024).

Trečioji tema „Dialogiškų santykių ir bendradarbiavimo plėtotė“ apima vaikų veikimą drauge, tarimąsi, argumentavimą, nesutarimų sprendimą, atsakomybės dalijimąsi. Dėmesys telkiamas į tai, kaip kultūrinio raštingumo raiška atsiskleidžia veikiant kartu, kai vaikai derina savo pozicijas, mėgina susitarti ir ieško visai grupei priimtinių sprendimų. Svarbus ne vien santykio su kitu atpažinimas, bet ir dialogiškas veikimas drauge.

Ketvirtoji tema „Gyvenimo drauge kūrimas įvairovėje“ atskleidžia vertybinius vaikų santykio su kitu ir su bendruomene aspektus. Išryškėja pastangos atpažinti ir priimti skirtumus, svarstyti teisingumo ir lygiateisiškumo klausimus. Skirtingai negu dialogiškų santykių ir bendradarbiavimo temoje, čia pabrėžiamos ne veikimo kartu formos, bet vertybinės nuostatos, kurios sudaro pagrindą gyventi drauge su kitais žmonėmis.

Pirmoji tema. *Empatinio santykio su kitu plėtotė*

Pirmojoje temoje analizuojama, kaip vaikai atpažįsta, įvardija ir aiškina savo bei kitų emocijas, kaip šį supratimą sieja su konkrečia socialine situacija ir kaip jis virsta santykio su kitu būdu. Emocinis jautrumas kitam šioje analizėje suprantamas kaip neatsiejama kultūrinio raštingumo dalis, nes jis reiškiasi pastangomis pastebėti kitą, aiškintis jo būseną ir jautriai į ją reaguoti. Empatija čia suprantama kaip procesas, augantis ir besipildantis kartu su vaiko gyvenimiška patirtimi, o rūpestis, kaip jaučiasi kiti, pasirodo kaip viena iš empatijos raiškos formų. Svarbu atkreipti dėmesį, jog empatijos raiškos aspektai buvo aptarti su tiriamojo amžiaus vaikų psichologe, drauge apžvelgus surinktus duomenis ir išskyrus kodus. Būtent psichologė patarė, fiksuojant

vaikų empatijos raišką, atkreipti dėmesį į įvardijamas emocijas, reakcijas į kitų vaikų išsakytas mintis ir idėjas, įsiklausymą vieniems į kitus bei vienokio ar kitokio elgesio aiškinimą.

Potemių „Emocijų atpažinimas ir įvardijimas“ ir „Empatiškas atsakas į kito išgyvenimą“ raiška fiksuota stebint, kaip vaikai: 1) įvardija savo ir kitų (veikėjų, bendramyžių) emocijas, 2) argumentuoja, kodėl jų kyla, 3) atpažįsta neverbalinius ženklus (veido raišką, laikyseną, fizinį artumą), 4) kaip į šiuos ženklus reaguoja bendraudami grupėje. Pirmoji potėmė apima emocijų atpažinimą, įvardijimą ir aiškinimą, o antroji leidžia matyti, kaip emocinis supratimas virsta konkrečiu santykio veiksmu.

Potėmė „Emocijų atpažinimas ir įvardijimas“ apima emocijų įžodinimą ir aiškinimą, remiantis bežodžių tekstų siužetais ir vizualinėmis užuominomis. Emocijų ir jausmų įvardijimas šiame tyrime suprantamas kaip pastanga suprasti socialinę situaciją kaip prasmingą, atpažinti, kas joje svarbu, ir tai įvardyti kitiems suprantamais žodžiais. Vaikai, remdamiesi bežodžiu tekstu, mėgina atskirti įvykį („kas atsitiko“) nuo emocinės reikšmės („ką tai reiškia veikėjams“). Stebėjimo duomenys leidžia manyti, kad emocijų kalba vaikams tampa kultūriniu įrankiu, padedančiu analizuoti ir aptarti jausmus. Jie ne tik įvardijo „liūdna“, „pikta“, bet ir aiškino, kodėl taip mano, remdamiesi stebėtais veiksmais, kūno padėtimi ir santykiu su kitais. Šioje potėmėje emocijų atpažinimas veikia kaip tarpinė grandis tarp vizualinio siužeto supratimo ir empatiško reagavimo, todėl analitiškai atskiriamas nuo antrosios potėmės, kur emocinis supratimas jau virsta konkrečiu bendravimo veiksmu.

Emocijų ir jausmų įvardijimas bei jų aiškinimas pasireiškė visose stebėtose veiklose, ypač aptariant bežodžiuose tekstuose matomas situacijas. Vaikai įvardijo ne tik teigiamas, bet ir neigiamas emocijas, o savo sprendimus dažnai grindė siužeto įvykiais, veikėjų elgsena ir neverbaliniais ženklais. Tai leidžia manyti, kad emocija vaikų kalboje tampa ne atsitiktiniu pavadinimu, bet situacijos supratimo ir prasmės kūrimo priemone.

Pažiūrėję animacinį filmuką „Skruzdėliukas“ (angl. Ant), vaikai visose grupėse išskyrė emocijas, kurios buvo susijusios su ginču, nepasitenkinimu, atpažino skirtingas jausenas.

Justas: *Matai, jis nuliūdo <...>.*

Morta: *Visi įsimylėjo tą raudoną [skruzdėliuką – V. J].*

<...>

Mokytoja: *Tai jūs nusprendėte, kad tam skruzdėliukui su švilpuku buvo kaip? Linksma ar liūdna?*

Justas: *Liūdna.*

Ilma: *Linksma.*

Mokytoja: *Man <...> atrodo, kad jam buvo pikta, nes jis norėjo, kad visi darytų savo darbus. O jis atsirado tas, kuris darė viską priešingai <...>. Ar tu sutinki, kad filmuko pabaigoje tas skruzdėliukas su švilpuku tikrai buvo nustebeš?*

Upė: *Aha.*

Iš dialogo matyti, kad vaikai atpažįsta ir apibūdina ne tik pagrindines emocijas (džiaugsmą, liūdesį), bet ir sudėtingesnes būsenas (pavyzdžiui, pyktį ar nuostabą),

siedami jas su veikėjų veiksmais ir situacijomis. Vaikai, aiškindami, kodėl veikėjas jaučiasi vienaip ar kitaip, remiasi ne vien pavieniu įspūdžiu, bet ir siužeto logika. Mokytojos klausimai padeda vaikams siėti emociją su veiksmu, nors kai kuriais atvejais šie klausimai gali orientuoti interpretaciją į numanomą atsakymą. Vis dėlto svarbiausia, kad vaikai mokosi ne „atspėti teisingą emociją“, o argumentuotai aiškinti, kaip ją suprato.

Svarbu, kad skirtingi vaikų atsakymai nebūtų traktuojami kaip klaidingi, nes bežodis tekstas suteikia erdvės interpretuoti. Emocines situacijas vaikai gali matyti nevienodai ir savo supratimą grįsti skirtingais siužeto akcentais. Vieni labiau remiasi veikėjo elgesiu, pavyzdžiui, Upės pasakymu („norėjo, kad visi darytų savo darbus“), kiti – žaidybine situacijos logika. Toks skirtingų aiškinimų sugretinimas leidžia matyti, kad emocijų reikšmė vaikų kalboje nėra fiksuota, bet kuriama santykyje su kontekstu, veiksmu ir kitų vaikų teiginiais. Šiuo požiūriu prasmės dermė čia pasirodo kaip reikšminga kultūrinio raštingumo raiškos dalis. Kartu vaikų kalboje ryškėja ir ankstyvos argumentavimo užuomazgos: jie mėgina pateikti priežastį, palyginti skirtingus aiškinimus, sutikti arba nesutikti su kitu.

Pokalbis apie peliuką, norintį šokti, leidžia stebėti, kad vaikai emocijas ne tik įvardija, bet ir tarpusavyje derina jų reikšmes, tikslindami siužeto supratimą ir ieškodami emocijos „pagrindo“: kas įvyko, ką veikėjas pamatė ar patyrė. Šioje situacijoje ypač ryškėja perėjimas nuo vieno žodžio pavadinimo prie emocijos argumentavimo.

Išsigandęs. (Miglė)

Išsigandęs. Nes jis, kai jo peliukas šoko ir užkliuvo už bokso <...>. (Rojus)

Tėtis apsidžiaugė, nu, kad toks stiprus. (Rojus)

Nes kai jis nuspyrė tą pirštinę, tai jis ne apsidžiaugė, o kaip tik išsigando. (Tadas)

Jo sūnus nemėgsta bokso, tai <...> nuspyrė tą pirštinę, o jo tėtis labai mėgsta boksą, tai išsigando, kodėl nuspyrė tą pirštinę. (Tadas)

Jisai net nepasijuokė. (Justas)

Niūrus. (Ilma)

Prisirišimas <...> nepalikti sūnaus ten, neišvažiuoti be sūnaus. (Elija)

Pradžioje gal piktas buvo <...>. (Ilma)

Peliukas <...> užpyko ant katino. (Miglė)

Pradžioje tai buvo laimingas, kai šoko, bet tada užkliuvo, truputį užpyko ir nuspyrė. (Elija)

Skirtingų grupių vaikai panašiai įvardija emocijas ir būsenas, o savo sprendimus dažnai sieja su veikėjų fizine raiška (pavyzdžiui, „žiūrėjo į apačią“, „užkliuvo“, „nuspyrė“). Tai leidžia matyti, kad vaikai supranta veiksmo ir emocijos ryšį. Kartu pastebima, kad vartojamas emocijų žodynas nėra labai įvairus. Dažniau vartojami pagrindiniai žodžiai: *liūdna, liūdesys, linksma*, retesni apibūdinimai: *niūrus, išsigandęs, susijaudinęs*, jie vartojami epizodiškai. Vis dėlto net ir ribotas žodynas netrukdo vaikams kurti prasminio ryšio tarp situacijos ir jausenos.

Tėtis vieną kartą buvo nusivylęs sūnumi, kai jis siūlė jam pažaisti boksą. (Tadas)

Kitą kartą labai išsigandęs, nes katinas sučiupo jį <...>. (Ilma)

O paskutinėj daly didžiavosi savo peliuku <...>. (Tadas)

Tėtis jautėsi nustebeš, nes jo sūnus šoko baletą, po to išsigandęs, kai jį pelė sugavo. (Morta).

Linksmas, kai jį išgelbėjo jo sūnus. (Miglė)

Tėčio emocija buvo linksmas <...>, nes peliukas išgelbėjo jį, nusiminusį, <...> nes <...> išsigandusi, kad jį katinas norėjo suvalgyti ir <...> nusiminusi dėl to, nes, nes peliukas nenorėjo žaisti bokso, bet šoko baletą. (Kajus)

Nu, tėtis va taip rodė <...>, tai jis gal buvo susijaudinęs? (Smiltė)

Jis neramiai jautėsi, nes jis nemokėjo boksuotis. (Elija)

Kai tėtis žiūrėjo <...>, jis žiūrėjo į apačią dėl to, kad jautėsi nejaukiai <...>. (Tadas)

Peliukas jautėsi besididžiuojantis savimi, kad įrodė kaip ir tėčiui, kad gali būti ir išskirtinis šeimos narys, jis gali būti stiprus toje srityje. (Justas)

Jie jautėsi besididžiuojantys, taip pat ir supratingi <...>. (Rojus)

Iš pateiktų pasakymų matyti, kad vaikai emocijas sieja su priežastiniais pasakojimo ryšiais: „užkliuvo – užpyko – nuspyrė“, „katinas sučiupo – išsigando“, „išgelbėjo – didžiavosi“. Tokia seka atskleidžia ne tik emocijų atpažinimą, bet ir gebėjimą kurti prasminę grandinę, kai emocija tampa veiksmų paaiškinimu. Čia vaikai ugdosi gebėjimą iš kūno judesio ir veiksmų numatyti intenciją ir vidinę būseną („jis nemokėjo boksuotis – jautėsi nejaukiai“). Kartu ryškėja kultūrinio raštingumo raiškos aspektas – vaikai iš kūno judesio, veiksmų ir situacijos mėgina numatyti intenciją bei vidinę būseną: *nusivylęs, nepatenkintas, susijaudinęs, didžiavosi*.

Kitoje situacijoje matyti, kad vaikų kalboje ryškėja pastangos įžvelgti ne tik „vaiko“ (peliuko), bet ir suaugusiojo (tėčio) jausenas ir jas sieti su vertinamu elgesiu, pavyzdžiui, nusivylimu dėl neatitikusių lūkesčių. Mokytojos įsiterpimai kai kuriais atvejais padeda vaikams tiksliau suformuluoti mintį, tačiau kartu išryškina, kad aktyvus vaikų emocijų žodynas dar formuojasi.

Aš manau, kad tėčio jausmai buvo liūdni, linksmi. (Mokytoja)

<...> energingi buvo <...>. Ten, kur jis su katinu kovėsi. (Rojus)

Liūdnas buvo tada, kai savo sūnui pasiūlė pasiboksuoti, jis nenorėjo, jis labiau norėjo šokti. Tėtis nuliūdo. Linksmas ten [pabaigoje – V. J.]. (Mokytoja)

Aš manau, kad jie jaučiasi linksmi. (Tadas)

Jie džiaugiasi savo sūnumi. (Kajus)

Reikšminga ir tai, kad vaikai atpažįsta ne tik savo ar bendraamžių, bet ir suaugusiųjų emocijas bei jausenas. Kalbėdamiesi apie tai, kaip jaučiasi tėtis, kai sūnus renkasi kitą kelią, negu norėtų jo tėvas (animacinis filmukas „Tėvelio berniukas“ (angl. *Papa's Boy*)), vaikai savarankiškai įvardija suaugusiojo būsenas: nusivylimą, nepasitenkinimą, pasididžiavimą (*nusivylęs, nepatenkintas, didžiavosi*). Tai leidžia manyti, kad vaikų rūpestis kito jausmais peržengia bendraamžių pasaulį. Kultūrinio raštingumo raiškos požyriui tai svarbu, nes vaikai mokosi suprasti skirtingo amžiaus ir socialinio vaidmens žmogų, o kartu suvokia, kad jausmai gali kisti priklausomai nuo santykio, lūkesčio ir patirties.

Gal toks nusivylimas. (Elija)

Tėtis buvo nusivylęs. (Ilma)

Iš pradžių tėtis buvo nusivylęs. (Kajus)

Ir nepatenkintas. (Justas)

Tėtis juo didžiavosi. (Morta)

Bet paskui tėčio emocija pasikeitė ir jis, nu, ir jis buvo, ir jis džiaugėsi savo sūnumi.
(Tadas)

Dar vienas svarbus aspektas – neverbalios emocijų ir jausmų raiškos atpažinimas. Analizuodami bežodžius tekstus vaikai emocijas ir jausmus „išskaito“ iš veikėjų veidų, kūno padėčių ir veiksmų, o savo supratimą „tikrina“ diskutuodami su bendraamžiais ir mokytoja. Vaikai bando interpretuoti veikėjų pyktį, liūdesį ar džiaugsmą, kurį pastebi ir įvardija remdamiesi veikėjų veiksmais. Pavyzdžiui, kai skruzdėliukas pyksta, nes kiti nesilaiko taisyklių, vaikai diskutuoja apie jo jausmus ir bando suprasti pyktį kaip reakciją į chaotišką grupės elgesį. Analizuodami bežodžius tekstus vaikai emocijas sieja su veikėjų veido išraiška, kūno padėtimi ir veiksmų seka. Diskusijose jie mėgina pagrįsti, kodėl vieną ar kitą būseną suprato būtent taip, todėl emocijos čia tampa ne vien įvardijamos, bet ir aiškinamos.

Bežodžių tekstų kontekste ypač svarbus tampa multimodalus skaitymas: vaikai emocijas išskaito iš veido išraiškų, kūno padėčių, veiksmų tempo ir siužeto lūžių. Tai artima kasdieniam socialiniam gyvenimui, kuriame emocijos dažnai pasirodo anksčiau negu žodžiai (pavyzdžiui, nuleistos akys, atsitraukimas, įtampa). Vaikai, įvardydamai kad veikėjas „nesuprato“ ar „jautėsi nejaukiai“, jau ne vien pamato ženklą, bet ir suteikia jam socialinę reikšmę. Toks perėjimas nuo stebėjimo prie interpretacijos yra svarbus kultūrinio raštingumo indikatorius, nes kultūrinėse situacijose svarbu ne tik pamatyti, bet ir suprasti, ką matomas elgesys reiškia santykyje su kitu. Tai leidžia teigti, kad bežodžiai tekstai veikia kaip „treniruoklis“ socialiniams signalams atpažinti ir aptarti, nerizikuojant įsivelti į asmeninius konfliktus.

Jisai išsigandęs pamatė, kaip mergaitė šoka. (Elija)

Jis tikrai nesuprato. (Justas)

Aš dar pastebėjau, kad peliuko tėtis nesuprato, ar peliukas boksuošis. (Ilma)

Tėtis buvo liūdnas, o vaikas buvo laimingas, kad padėjo savo tėčiui. (Justas)

Išsigandęs. (Elija)

Linksmas. Kaip katiną nukovojo. (Morta)

Kai mokytoja prašo įvardyti tėvo emocijas ir jas pagrįsti, vaikų atsakymai leidžia matyti, kad jie jausenas sieja su konkrečiais siužeto epizodais ir mėgina aiškinti jų kaitą. Šioje vietoje svarbus ne „teisingos“ emocijos atspėjimas, bet pastanga pagrįsti, kodėl veikėjas galėjo jaustis būtent taip. Vaikai po truputį ima mokytis suprasti, ką skirtybės reiškia santykiui, priėmimui ir pripažinimui, o tai yra svarbu gilinantis į supratimą ir tą supratimą išreiškiant kaip kiekvieno svarbą.

Pastebėta, kad skirtingose grupėse vaikai apie tėčio jausmus kalbėjo skirtingai. Nors pagrindinis stebėjimo objektas buvo vaikai, mokytojos vaidmuo, kaip jau galima pastebėti, taip pat buvo svarbus. Vienoje grupėje vaikams buvo suteikta daug galimybių kalbėtis tarpusavyje, tačiau buvo labai ryškus mokytojos vaidmuo ir jos pateikiami „kryptingi“ klausimai. Kitose grupėse mokytojai dalyvavo, bet visiškai neutraliai, ir vaikai patys išskyrė tėčio emocijas.

Miglė: Aš noriu pasisakyti, kad apie pelę, kad jai patiko baletas, o ne kaip jo tėčiui

boksa, <...> tėtis, jo tėčiui, tėtis jautėsi nustebęs, nes jo sūnus šoko baletą, po to išsigandęs, kai jį pelė sugavo. <...>

Kajus: *Tai aš žinau iš filmuko, o tėčio emocija buvo linksma dėl, nes peliukas išgelbėjo jį nusiminusį, dėl to, nes, nu, nes išsigandusi, nes vat jį katinas norėjo suvalgyt, ir laiminga dėl to, nes ir nusiminusi, dėl to, nes, nes peliukas nenorėjo žaisti bokso, bet šoko baletą.*

Rojus: <...> *man atrodo, kad jis buvo susidomėjęs, kai peliukas buvo išskirtinis ir norėjo šokti, nes jam atrodė, kad jam reikia bokso, sportuoti bokso, tada laimingas, kai jo peliukas, nu, jo peliukas jį kaip ir išgelbėjo nuo katino, ir išsigandęs, kai jį, kai tą pelę norėjo suvalgyti katinas.*

Kita situacija susijusi su vaikų žiūrėtu filmuku „Tėvelio berniukas“ (angl. *Papa's Boy*). Vaikai tėčio emocijas „perskaito“ ne kaip abstrakčią būseną, o kaip emocijų kaitą dėl įvykių, kurie nulemia ir jo santykį su sūnaus pasirinkimu. Miglė savo teiginiuose sujungia vaiko saviraišką bei tėvo lūkestį („jai patiko baletas, o ne kaip jo tėčiui boksa“) ir kartu stebi tėčio emocijų kaitą – „Tėtis jautėsi nustebęs, nes jo sūnus šoko baletą“, o vėliau „išsigandęs“, kai atsirado grėsmė (katinas). Šis Miglės argumentavimas, sekant tėčio emocijų kaitą, demonstruoja, kad vaikai ne šiaip sau įvardija emocijas, o jas sieja su tuo, ką veiktas patiria ir ką jam reiškia kito (sūnaus) elgesys. Taip išreiškiama abiejų svarba: ir tėčio, ir sūnaus. Kajus dar aiškiau perteikia emocijų supratimą kaip įvairiabalį darinį, nes vienoje ištaroje sujungia kelias būsenas (*linksma, nusiminusį, išsigandusi, laiminga*) ir nuolat grįžta prie priežasties: „žinau iš filmuko“, „nes peliukas išgelbėjo jį“, „nes katinas norėjo suvalgyt“, „nes peliukas nenorėjo žaisti bokso, bet šoko baletą“. Nors Kajaus kalboje gausu pasikartojimų, persidengiančių žodžių, jis tėčio emocijas išskaido į fizinio nesaugumo (išgąstis dėl katino) ir socialinio pripažinimo (nusiminimas dėl sūnaus pasirinkimo) plotmes. Berniukas kalbėdamas išreiškia supratimą, kad tėvo jausmai kyla ne tik dėl išorinių įvykių, bet ir dėl vidinio lūkesčių konflikto. Rojus įveda dar vieną reikšmingą niuansą, kai tėčio reakciją į sūnaus kitoniškumą įvardija kaip susidomėjęs, bet šią būseną sieja su tuo, kad tėčiui „atrodė, kad jam reikia bokso“. Taigi Rojus tarsi pastebi tėvo susidvejinimą ir sutrikimą: tėvas vienu metu pastebi sūnaus išskirtinumą („peliukas buvo išskirtinis ir norėjo šokti“), bet kartu vertina sūnų vado-vaudamasis normomis („reikia bokso“). Vėliau Rojus, kaip ir kiti vaikai, aiškiai įvardija emocijų kaitą. Tėvas tampa „laimingas“, kai sūnus jį išgelbėja, ir „išsigandęs“, kai katinas kelia grėsmę. Ši situacija leidžia matyti, kad vaikai tėčio emocijas sieja ne su viena nuolatine būsena, bet su sužeto kaita, sūnaus pasirinkimais ir kylančia grėsme. Jų kalboje ryškėja pastanga susieti emociją su santykiu, lūkesčiu ir konkrečiu įvykiu, todėl tėvo ir sūnaus išgyvenimai interpretuojami kaip tarpusavyje susiję.

Pastebėtina, kad skirtingose grupėse vaikai apie tėčio jausmus kalbėjo skirtingu detalumo ir refleksijos lygiu: vienur labiau išryškėdavo emocijų seka (*nustebo, išsigando, apsidžiaugė*), kitur emocijų priežastys ir emocijų sąsaja su sūnaus pasirinkimu (nusiminimas dėl baletu, džiaugsmas dėl išgelbėjimo). Pagrindinis stebėjimo objektas buvo vaikai, tačiau mokytojos vaidmuo taip pat svarbus, nes nuo jos moderavimo būdo priklausė, kiek vaikams suteikiama erdvės papildyti vienam kito mintis ir „pasiremti“ filmuko epizodais. Tose grupėse, kur mokytoja labiau atsisitraukdavo ir nekreipdavo diskusijos į vieną kryptį, vaikai patys inicijuodavo emocijų įvardijimą ir pagrįsdavo jį

siužeto detalėmis. Tai sudarė palankesnes sąlygas kiekvieno svarbos temai skleisti per empatiją – per pastangas matyti tėvą ir sūnų kaip lygiaverčius jausmų turėtojus, kurių išgyvenimai yra svarbūs ir verti įvardijimo. Tačiau vaikai kalbėjo ne tik apie tėvą, bet ir apie peliuką, net tada, kai mokytoja kryptingai kvietė aptarti tėčio emocijas.

Tokie pasakymai leidžia manyti, kad vaikai pereina prie interpretacijos: jie ne tik pastebi ženklą, bet ir suteikia jam socialinę reikšmę. Tai svarbus kultūrinio raštingumo aspektas, nes įvairiose situacijose svarbu ne tik pamatyti, bet ir suprasti, ką matomas elgesys reiškia santykyje su kitu.

Antroji potėmė „Empatiškas atsakas į kito išgyvenimą“ apima tas situacijas, kur emocinis „supratav“ virsta veiksmu „padariau“: vaikai kviečia, guodžia, palaiko, siūlo pagalbą, paiso ribų, stabdo pašaipą ar kitaip koreguoja savo elgesį, atsižvelgdami į kito būseną. Čia rūpestis kito jausmais (empatiškumas) pasireiškia kaip socialinis veiksmas. Šie veiksmai neretai yra smulkūs (pauzė, atsitraukimas, tono pakeitimas), tačiau jie kuria grupės psichologinį saugumą ir leidžia kiekvienam dalyvauti grupės gyvenime savo tempu. Taigi ši potėmė papildė pirmąją ir atskleidžia bendrą temos prasmę – rūpestį kitu kaip jausmų atpažinimo ir veikimo vienovę.

Elzė (mergaitė, kuri grupėje yra naujokė) sėdi sukryžiuvusi rankas kiek nuošaliau nuo vaikų. Mokytoja bando rasti Elzei tinkamiausią grupę dirbti, tačiau, kai nė vienas mokytojos siūlymas mergaitei netinka, mokytoja prataria: *Vaikiukai, mergaitės, žiūrėkit, mergaite, eee Elzė, pažiūrėkite, ji nusivylusi.*

Elzė net nekrusteli, tik tarsteli ją kvietusiai Elijai: *Neisiu.*

Mokytoja tęsia: *Nu, jinai dar galvojo, gal pasimetė. Matai, ateik, kviečia tave, tikrai kviečia. Išgirdai? (Kreipiasi į Mortą.) Išgirdai kvietimą? Jo, išgirdai, ateik. Ar tu nori viena piešti? Tu nori su manim piešti? Gerai?*

Elzė sėdi sukryžiuvusi rankas.

Aš jau sugalvojau, – prataria Elzė ir ima piešti.

Vaikai apžiūri vieni kitų darbus.

Nelįsk, – Elzė neprileidžia prie savo darbo Juliaus.

Aš visai nieko nesugalvojau, nes aš nežinau, ką čia dar reikia, – Elzė uždengusi ranka savo piešinį sako mokytojai.

Kiek palaukusi Elzė tęsia: *Mokytoja, žinot, kad jau greit bus „Jamam“ ir tada mama nupirks L.O.L.“* [L.O.L. – specifinė, populiari tarp mergaičių lėlė – V. J.].

Mokytoja vaikšto nuo vienos grupės prie kitos, vaikai pramaišiu dairosi vieni kitų darbų. Elzė, pridengdama ranka savo darbą, piešia.

Nieko aš nerodysiu, – sako Elzė mokytojai, paraginusiai parodyti savo piešinį grupės vaikams.

Vaikai kalbasi apie grupelių piešinius.

Mokytoja prieina prie Elzės, apkabina per pečius ir sako: *Tu man į ausytę sakei, kad virtuvytėje, ko mes norim, ką mes norim ten gaminti. Sakyk dabar. Nu, tu man sakei. Dar kartą į ausytę pasakyk. Pasakysi? Nu, sakyk. Pi-cų. Taip?*

Picų, – nuleidusi akis atitaria Elzė.

Vaikai klausosi, ką sako Elzė, tačiau nesiveržia žiūrėti, ką ji piešia, nors prieš tai bandė pamatyti.

Šioje situacijoje ryškėja, kad vaikai, kelis kartus pakvietę Elžę, po aiškaus jos atsakymo nebespaudžia ir palieka erdvės veikti savarankiškai. Empatiškas atsakas čia pasireiškia ne aktyviu guodimu, bet jautrumu kito riboms ir situacijos signalams.

Čia išryškėja ir mokytojos kaip tarpininkės vaidmuo – ji mėgina padėti vaikui saugiai įeiti į grupę, tačiau aktyvesni jos kvietimai atskleidžia įtampą tarp įtraukimo skatinimo ir vaiko autonomijos paisymo. Šis epizodas svarbus ne kaip vertinimas, kas „teisingiau“, bet kaip situacija, kurioje matyti skirtingi reagavimo į kito nejaukumą būdai.

Aptarta situacija leidžia analitiškai atskirti du empatijos lygmenis: 1) įtraukti kitą kaip prosocialų siekį, 2) gerbti kito ribas kaip rūpesčio formą. Vaikai, pakvietę Elžę ir išgirdę aiškų atsakymą *Neisiu, Nieko aš nerodysiu*, pasirenka ne spaudimą, o atsitraukimą, taip išlaikydami jos autonomiją. Tai leidžia svarstyti apie besiformuojantį pagarbą bendravimo gebėjimą, kai pripažįstama kito teisė jaustis nejaukiai ar nesaugiai, ar tiesiog norėti būti atskirai. Mokytojos intensyvūs kvietimai, priešingai, kuria įtemptą situaciją – įtraukimas gali tapti pernelyg aktyvus ir pradėti slopinti vaiko savireguliaciją. Tokia įtampa svarbi kultūrinio raštingumo požiūriu, nes vaikai mokosi, kad „geri ketinimai“ bendraujant turi būti derinami su situacijos supratimu ir pajautimu ir kito siunčiamais signalais (tyla, kūno padėtis, akių kontaktas).

Vaikai ne tik pastebi kito jausmus ir į juos reaguoja. Kartais vieni pastebi ir reaguoja empatiškai, kiti tuo metu priima situaciją visai kitaip, pavyzdžiui, su humoru ar mažiau jautriai.

Jis negali vaikščioti, kai čia būna saulė, nes jam skauda akis <...> ir visada nukrenta. (Maja)

Jis sunkiai paeina. (Titas)

Nejuokinga, žinok, jam liūdna. Nu, galit jūs nesijuokti? Nes jam labai sunku į kalną. <...> jis nešasi labai sunkų daiktą. (Kipras)

Taigi, kaip matyti, nors vaikų emocijų atpažinimas dažnai yra ryškus, į tas pačias emocijas jie gali reaguoti labai skirtingai: vieni juokiasi ar stebi iš šalies, antri įvardija kito liūdesį ar net mėgina koreguoti grupės elgesį. Kipro ištara „Nejuokinga, žinok, jam liūdna...“ čia veikia kaip socialinis „stabdis“. Vaikas ne tik empatiškai identifikuoja kito būseną, bet ir inicijuoja grupės elgesio korekciją. Čia galima stebėti, kaip emocinis supratimas virsta empatišku veiksmu.

Vartydami knygelę „Netikėtai“ (angl. *Out of the Blue*), vaikai taip pat pastebi skirtingas emocijas. Iš dialogo matyti, kad jie ne tik įvardija liūdesį ar nuostabą, bet „pagauti“ galimą emocijos virsmą, priklausančią nuo aplinkybių ir kitų žmonių įsitraukimo. Taigi čia ryškėja ne vien emocijos atpažinimas, bet ir pagalbos prasmės supratimas.

Man labai patiko, kai visi padėjo pastatyti smėlio pilį! O tada, kai ta didelė banga ją beveik nuplovė, nepatiko. (Maja)

Man tada buvo taip gaila to berniuko, nes jo veidas buvo liūdnas. (Titas)

Bet kiti žmonės atėjo ir padėjo. (Žygis)

Man ta buvo keista, nes tas vaikas ne jų. (Kipras)

Bet gal jie prisiminė, kai maži buvo ir kai jų pilį kas nors sugriovė... (Žygis)

Aš tai gal nepadėčiau. (Kipras).

Padėtum, tu gi draugiškas. (Maja)

Šis dialogas leidžia stebėti, kaip vaikai apie sudėtingas situacijas kalba gana paprastai, siedami jas su savo asmenine patirtimi ir kartu lyg netyčia atkleisdami draugų gerąsias savybes. Vaikai išreiškia skirtingas emocijas: liūdesį, nuostabą, norą ar nenorą padėti kitiems. Dialoge apie smėlio pilį („gaila“, „bet kiti atėjo ir padėjo“, „keista, nes tas vaikas ne jų“) galima justi, kad vaikai balansuoja tarp spontaniškumo, „savo“ svarbos ir pastangos įsivaizduoti kitą. Kipro pasakymas „Aš tai gal nepadėčiau“ nėra empatijos stokos raiška. Čia berniukas atvirai reflektuoja savo galimą elgesį ir leidžia jį aptarti grupėje. Žygio prielaida apie pagalbą remiantis prisiminimu („gal jie prisiminė, kai maži buvo...“), o Majos atsakymas („Padėtum, tu gi draugiškas“) leidžia manyti, kad vaikai ne tik svarsto, ką jaučia kitas, bet ir kalbėdami palaiko vienas kitą kaip galinčius elgtis draugiškai. Taip empatija reiškiasi ir kaip jausmų atpažinimas, ir kaip santykio normos formavimas.

Vaikai ne tik atpažįsta artimoje aplinkoje esančias emocijas ir jausenas, bet ir pastebi kitus ženklus. Žiūrėdami animacinį filmuką „Babuinas Mėnulyje“ (angl. *Baboon in the Moon*) jie kalba apie išreikštas emocijas: ašaras, liūdesį ir džiaugsmą, o filmuko situaciją sieja su asmenine ankstesne patirtimi. Ši situacija leidžia matyti, kad vaikai ne vien įvardija matomą emociją, bet ir mėgina suprasti jos pobūdį, pavyzdžiui, atskirti liūdesio ar džiaugsmo ašaras.

Liūdnas. Jis nori į pasaulį. (Morta)

Ašaras matei. Ašaras... (Kajus)

Jis verkti pradėjo. (Morta)

Liūdnas. (Miglė)

<...> džiaugsmo ašaros, nes labai džiaugėsi, kad tėvai prieš mirdami sakė, kad galės keliauti, kur nori. Jis dėl džiaugsmo verkė. (Ilma)

Vaikai ne tik atpažįsta kitų jausmus ir emocijas, bet ir viešai įžodina savąsias būsenas, prašydami atjautos ar supratimo („Nesijuokit“). Toks savęs atskleidimas grupėje kuria empatiško dialogo prielaidas, nes kiti vaikai gauna aiškią nuorodą, kaip galima reaguoti į situaciją. Taigi empatija čia veikia abipusiškai: vaikai ne tik skaito kitus, bet ir leidžia kitiems skaityti save.

Aš buvau vakar nelaimingas. (Kajus)

<...> aš <...> bijojau vakar <...>, kada elektros nebuvo. (Elija)

Aš dabar tikrai jau apsiverksiu. Nesijuokit. (Miglė)

<...> namai yra ten, kur tavo guodžia. (Elija)

Atviras emocijų ir jausmų įvardijimas leidžia manyti, kad pasinėrimas į bežodžių tekstų pasaulį suteikia vaikams galimybę drąsiau kalbėti apie savo išgyvenimus. Jie remiasi veikėjų situacijomis ir per jas reflektuoja savąją patirtį. Taip bežodžiai tekstai tampa saugia erdve, kurioje emocijų žodynas ir empatijos praktika siejama su asmeninėmis reikšmėmis.

Vaikų atsivėrimas yra trapus ir jautrus, tačiau kartu svarbus empatinio santykio rodiklis. Tokios ištaros kaip „Aš buvau vakar nelaimingas“, „aš bijojau...“, „Aš dabar tikrai jau apsiverksiu. Nesijuokit“ leidžia manyti, kad grupėje kuriamas bendras emocinis žodynas ir taisyklės, kaip su juo elgtis. Prašymas nebesijuokti čia veikia kaip ribos nustatymas, o Elijos mintis, kad namai „yra ten, kur tavo guodžia“, atskleidžia vaikų

gebėjimą emocinį saugumą sieti su santykiu, o ne vien su vieta. Analitiniu požiūriu tai leidžia teigti, kad bežodžiai tekstai tampa „projekcine“ terpe, kurioje vaikai gali apmąstyti asmenines patirtis netiesiogiai, o grupėje mokytis priimti jautrumą kaip normalų ir prasmingą socialinės sąveikos elementą.

Emocijų ir jausmų raiška ryški ir vaikų elgsenoje (šypsena, susiraukimas, vienas kito stumtelėjimas ir pan.), ir verbaliniame lygmenyje. Nors bendraudami vaikai dažnai vartoja įprastą leksiką, emocijų prasmę neretai papildo nurodydami veiksmą (*verkia, juokiasi*). Mokytojos klausimai ir perfrazavimai kai kuriais atvejais padeda vaikams išplėtoti mintį ir praturtinti emocinį žodyną, tačiau analitiškai svarbu atskirti spontaniškus vaikų įvardijimus nuo suaugusiojo pasiūlytų interpretacijų.

Rūpestis kitu išryškėja ir tada, kai vaikai, kalbėdami apie peliuko pasirinkimus ir svajones, mėgina įsivaizduoti, ką jam reiškia nepalaikomi jo norai. Tokiose situacijose empatiškas santykis pasireiškia ne tik teikiant tiesioginę pagalbą, bet ir stengiantis pripažinti kito pasirinkimą kaip svarbų jam pačiam.

Grupinėse veiklose empatiškas atsakas į kito išgyvenimą reiškėsi per bendravimo strategijas, kuriomis palaikomas pagarbus santykis: kviečiama prisijungti, klausomasi, paisoma ribų, švelninamas konfliktas ir reiškiamas palaikymas. Taigi šioje potemėje svarbu ne abstraktus „mokėjimas bendrauti“, bet konkretūs veiksmai, kuriais vaikai reaguoja į kito būseną.

Atvirumas ir tikrumas yra dar vienas santykio kūrimo aspektas, atsiskleidžiantis vaikams bendraujant: vaikai gana tiesiai išsako savo poziciją, pritarimą ar nepritaringą ir pasako, koks elgesys jiems nepriimtinas. Tai gali būti suprantama kaip ankstyvas ribų nustatymas, kuris, esant jautriai suaugusiojo pagalbai, padeda išvengti situacijos eskalacijos.

Elzė: *Ne, nu, Jonai, čia eiti reikia.*

Jonas: *<...> supranti, eik.*

Ilma: *Ei bi si di i ef ai dži ich ai džei kei el em en eu pi.*

Gailė: *<...> nedainuok.*

Dovas: *<...> nelįsk.*

Šios vaikų ištaros skirtingose situacijose reiškiasi kaip jų spontaniškumas ir tiesumas: vaikai be užuolankų išsako savo poziciją, o kartais žaidybine forma užpildo komunikacinę tuštumą. Tai nereiškia, kad visi visada yra patenkinti ar kad grupėje nėra nesutarimų. Priešingai – būtent tokiose nedidelėse konfliktinėse situacijose ryškėja, kaip vaikai mokosi kurti pagarbesnį santykį.

Mokytoja: *<...> kaip mes galime parodyti, kad klausomės?*

Tadas: *<...> parodyti pavyzdį kitam <...>. Eiti ir kartoti.*

Ilma: *Na, pavyzdžiui, žiūrėti į akis.*

Emilija: *Reikia į akis žiūrėti.*

Joris: *Dar reikia klausyti ir daryti viską, ką pasako.*

Mokytoja: *O kaip mes klausomės? Su ausytėmis?*

Kipras: *Taip.*

Mokytoja: *Reaguoti į kitą, ką pasako, tu taip pat pareaguoji.*

Smiltė: *Vieni yra aktyvūs, kiti – pasyvūs.*

Mokytojos padedami vaikai pastebi ir neverbalinius pagarbaus santykio kūrimo aspektus, kurie pasireiškia žvilgsniu, atidžiu klausymusi ir skirtingų veikimo būdų pripažinimu. Svarbus ir fizinio artumo aspektas – vaikų kalboje ryškėja supratimas, kad kartais žmogaus palaikymui reikia ne daug žodžių, o švelnaus artumo gesto.

Apkabinti. (Elzė)

Apkabinti, mažai apsikabinam. (Mokytoja)

<...> aš nemoku kaip nupiešti čia apkabinimą. (Justas)

Apsikabino, ko reikia, kad įvyktų apsikabinimas? (Mokytoja)

Prieiti ir apsikabinti. (Ilma)

Reikia dviejų žmonių, kad įvyktų vienas apsikabinimas. (Mokytoja)

<...> nes jie apsikabino. (Justas)

Kalbėdami apie tai, ko reikia, kad žmogus jaustųsi svarbus ir priimtas, vaikai išskiria fizinį santykį – apkabinimą. Iš šio trumpo pokalbio matyti, kad apkabinimas jiems reiškia saugumą, prierašumą, palaikymą ir pasitikėjimą. Taigi empatiškas atsakas čia įgyja labai konkretų santykio veiksmą.

Apibendrinant šią temą, išryškėjo nuosekli jungtis tarp vaikų emocijų ir jausmų atpažinimo bei jų vartimo atsakingu santykiu su kitu. Pirmoji potėmė atskleidžia, kaip vaikai mokosi ir mėgina atpažinti, diferencijuoti, įvardyti ir pagrįsti emocijas, remdamiesi vizualiniais bei siužetiniais ženklais. Antrojoje potėmėje atsiskleidžia, kaip šis supratimas pereina į konkrečius veiksmus: jautrų kvietimą, kito ribų paisymą, pagalbą, guodimą ar pašaipos stabdymą. Tai leidžia teigti, kad temos esmę sudaro ne tik pastanga pasakyti, ką jaučia kitas, bet ir jautrus, socialiai atpažįstamas veiksmas, kuriuo siekiama kitą palaikyti, apsaugoti ir priimti. Taigi ši tema pagrindžia, jog kultūrinio raštingumo raiška apima ne tik emocinį jautrumą, bet ir pastangas kurti pagarbų, palaikančią ir socialiai atsakingą santykį su kitu.

Antroji tema. Priklausymo socialinei ir kultūrinei aplinkai konstravimas

Kokia mano vieta visuomenėje? Kam aš priklausau? Kur jaučiuosi savas? Šie klausimai tyrimo metu ryškėjo vaikų žvilgsniuose, judesiuose, spontaniškuose komentaruose, pasirenkamuose vaidmenyse ir kalbant apie kūrinį veikėjus. Mokytoja kvietė vaikus įsijausti ir prisiimti skirtingus vaidmenis. *Tu būsi piktasis, o mes visi gerieji skruzdėliukai*, – sakė ji vienam iš vaikų. Toliau ji paskirstė vaidmenis: *O jūs būsit tos mažos skruzdėlytės*. Vaikų atsakymai (*Aš būsiu raudona* (Justas), *Aš tai, aš tai būsiu tas juokingasis* (Elija)) atskleidė savitą santykį su siūlomu vaidmeniu ir norą pačiam apibrėžti savo vietą grupėje. Analizuojant tyrimo duomenis ši tema apėmė vaikų mėginimus įvardyti priklausymo ženklus: šeimai, grupei, „saviems“, ir per juos konstruoti savo vietos socialinėje ir kultūrinėje aplinkoje supratimą. Kultūrinio raštingumo požiūriu tai pasireiškia tuo, kad vaikai atpažįsta socialinius vaidmenis, kalba apie priklausymą, sieja savo patirtį su veikėjų patirtimi ir priima skirtingas priklausymo raiškas. Tema kai kuriose vietose paliečia emocijų ir bendravimo lauką, tačiau šioje tyrimo dalyje ji analizuojama pirmiausia kaip priklausymo ir konstravimo raiška.

Stebėjimo metu tema atsiskleidė skirtingose veiklose: skaitant bežodės knygas,

žiūrint bežodžius animacinius filmus, kalbantis grupėje ir kuriant piešinius. Kalbėdami apie kūrinių veikėjų namus, šeimą, jų vietą tarp kitų ar santykį su taisyklėmis, vaikai kartu atskleidavo ir savo pačių patirtis, vertinimus bei priklausymo jauseną. Taigi priklausymas šiame tyrime pasireiškė ne kaip abstrakti sąvoka, bet kaip vaikų pastangos pasakyti, kur jie jaučiasi savi, su kuo save sieja ir pagal kokius ženklus atpažįsta grupinį gyvenimą.

Analizuojant stebėjimo duomenis, išryškėjo šios dvi susijusios, bet aiškiai atskiriamos **potemės: „Namų ir šeimos, kaip pirminės priklausymo erdvės, patyrimas“ ir „Priklausymo grupei raiška, laikantis socialinių normų“**. Pirmoji potėmė atskleidžia, kaip vaikai kalba apie namus, šeimą, artimuosius, savumą ir emocinį ryšį su vieta. Antroji – kaip priklausymas grupei ryškėja per bendrų taisyklių, susitarimų ir socialinių normų atpažinimą bei jų paisymą kasdienėje veikloje. Toks skyrimas leidžia išvengti persidengimo: pirmuoju atveju priklausymas reiškiasi patirtimi ir tapatinimusi, antruoju – grupiniu veiksmu ir socialinių normų supratimu.

Pirmoji potėmė „Namų ir šeimos, kaip pirminės priklausymo erdvės, patyrimas“ remiasi vaikų kalbėjimu apie tai, kas jiems yra namai, su kuo jie sieja savumo jausmą ir kaip supranta šeimos reikšmę. Augančio žmogaus priklausymas pagal kultūrinę tapatybę pirmiausia sietinas su šeima, namais, todėl natūralu, kad, kalbėdami apie įvairius bežodžius tekstus, vaikai nuolat sugrįždavo prie namų, artimųjų, buvimo kartu, išvykimo ir sugrįžimo temų. Ryškiausiai ši potėmė atsiskleidė vaikams žiūrint filmuką „Babuinas mėnulyje“ (angl. *Baboon on the Moon*), todėl toliau pateikiama analizė daugiausia grindžiama šios veiklos stebėjimo duomenimis.

Vaikai prieš veiklą su mokytoja pasikalbėjo, kad šiandien žiūrės filmuką „Babuinas mėnulyje“ (angl. *Baboon on the Moon*). Buvo juntamas jų smalsumas: kodėl babuinas mėnulyje, ką jis ten veikia, ar ten gyvena, tačiau į išankstines interpretacijas dar nebuvo leidžiamasi. Žiūrėdami filmuką vaikai intuityviai, eksromptu komentavo, reagavo į matomą vaizdą ir girdimus garsus.

Čia jam pypsi, nes jau reikia keltis, – pasisukusi į Justą tarstelėjo Elija.

Tokios spontaniškos reakcijos svarbios todėl, kad jose priklausymo ir namų tema dar tik formuojasi per pirminį santykį su kūrinium.

Visoje stebėtoje veikloje namų ir šeimos samprata reikėsi keliais aspektais: kaip fizinė vieta, kaip daiktais ir veiklomis užpildyta erdvė, kaip emocinė būseną ir kaip santykis su artimaisiais, todėl namų samprata vaikų raiškoje atsiskleidė ne vien klausimu „kur gyvenu“, bet ir klausimu „su kuo gyvenu“, „kur jaučiuosi gerai“, „kas man ten svarbu“ ir „kodėl tai yra mano vieta“.

Buvo akivaizdu, kad vaikams tema įdomi ir įtraukianti, nes, mokytojai paklausus *Kas jums yra namai?*, vaikai vienas per kitą ėmė kalbėti. Morta pirmoji įvardijo: *Namai – tai butas*. Jai antrino ir kiti. Ilma sakė: *Aš tai butą galiu*. Elija: *Aš irgi butą*. Vėliau Ilma namų raišką papildė sakydama, kad jai namai ne tik butas, bet ir sodas: *Namai – tai sodas*. Kiek patylėjusi Morta pridūrė: *Aš namą savo*. Pirminė vaikų reakcija parodė, kad namai pirmiausia suvokiami kaip konkreti fizinė vieta. Mokytojai paklausus, kas dar jiems yra namai, po trumpos tylos Justas nedrąsiai tarė: *Man namai yra, pavyzdžiui, kažkoks daiktas*. Ši mintis iš pradžių liko be atliepimo, tačiau vėliau

tapo svarbia įžvalga, leidusia suprasti, kad vaikams namai siejasi su asmeniškai reikšmingais daiktais ir veikimo galimybėmis.

Toliau plėtojant pokalbį, kodėl namai yra svarbūs, vaikai ėmė vardyti daiktus, erdves, kurios jiems namuose reikšmingos. Ilma sakė: *Man jie yra svarbūs, nes ten yra labai daug mano <...> žaislų*. Justas pritarė: *Man labai svarbūs mano namai <...>, nes ten yra žaislų spinta ir galima ką nori daryti*. Emilija, kuri visų stebėjimų metu su saviimi nešiojosi užklotėlį, nedrąsiai pratarė: *Ir adjaliukas <...>, o man labai brangus adjaliukas*. Justas dar pridėjo: *Labai didelis namas, ir aš galiu važinėti dviračiu ir ten yra labai daug žaislų. Nes yra daug žaislų*. Taigi fizinė namų samprata vaikų kalboje pildėsi ne tik erdve, bet ir asmeniškai svarbiais objektais, kurie siejasi su saugumu, nuosavybe, laisve veikti ir savumo jausmu. Vieta svarbi todėl, kad vaikų priklausymo patirtis čia grindžiama patirtimi ir žinojimu: jie kalba apie tai, ką patys turi, pažįsta ir kas jiems reikšminga.

Kartu buvo matyti, kad vaikai geba suvokti ir namų skirtumus. Kalbėdami apie babuino aplinką, jie minėjo ne tiek patį būstą, kiek girdimus garsus ir vykstančius veiksmus. Ilma išskyrė: *Lašėjo per kraną lašiukai. Ten toks keistas garsas*. Justas atkreipė dėmesį į kitą objektą: *Aš išgirdau laikrodį*. Elija akcentavo puodelius: *Puodeliai <...> mušė*. Morta išskyrė su puodelio naudojimu susijusį garsą: *Aš girdėjau kaip kavą gėrė*. Vaikai, kalbėdami apie savo namus, pirmiausiai remiasi jiems svarbiomis daiktinėmis atramomis, o kalbėdami apie babuinio namus, siekia atpažinti tvyrančią atmosferą ir pojūčius. Taigi vaikams namai pirmiausia siejasi su konkrečia, sava erdve, o veikėjo perspektyva ši erdvė interpretuojama išskiriant ženklus, padedančius suprasti, kokia ji yra ir kaip joje jaučiamasi. Mokytojai paklausus *O kaip jūs galvojate, ar jūsų namai yra tokie patys visiems jūsų grupėje? Ar visi namai yra tokie patys?*, vaikai gana vieningai atsakė: *Ne*. Toliau aiškindami, kodėl namai nevienodi, jie vėl grįžo prie daiktų ir aplinkos išdėstymo. Ilma sakė, kad namai yra skirtingi: *Nes yra kitaip sustatyti baldai <...>. Dar yra skirtingi žaislai*. Jonas pridėjo: *Kitas dizainas*. Smiltė: *Nes tapetai skirtingi*. Taigi vaikai gana aiškiai atpažino materialius skirtumus tarp namų ir gebėjo juos įvardyti kaip natūralią įvairovę, o ne kaip vertinimo pagrindą.

Ir Jurgis, ir Miglė, ir kiti vaikai antrino jau kalbėjusiesiems, kad namų skirtingumas pasireiškia skirtingais daiktais namuose ir skirtingai išdėstyta aplinka. Kartu buvo aiškus bendras sutarimas, kad kiekvieno namai jam yra brangūs ir ypatingi. Kalbėdami apie savo namų išskirtinumą vaikai tarsi tapatinosi su tuo, kas juose yra svarbu: vieni išskyrė erdvę (pavyzdžiui, Jonas sakė: *<...> Namai yra ypatingi, nes mes turime svečių kambarį, baseiną ir labai didelę erdvę*), kiti – savo kambarį (pavyzdžiui, Smiltė akcentavo kambario dydį: *<...> Mano kambarys labai didelis <...>, todėl mano namai ypatingi*), dar kiti – sesę, žaidimus ar slaptą bazę. Morta sakė: *<...> Mano sesė turi kur bėgioti, turi daug vietos žaidimams*. Jurgis plačiai pakomentavo: *Mano namai ypatingi dėl to, nes kartais galiu miegoti su sese toje pačioje lovoje, nes mano sesė turi dviaukštę lovą. Tada dar kad turiu didelį kiemą ir dar, kad turiu labai didelę erdvę žaisti apačioje ir savo didelį kambarį, ir dar turiu slaptą bazę*. Svarbu, kad vaikai šioje vietoje nekūrė geresnių ar blogesnių namų hierarchijos. Jie įvardijo skirtumus, bet jų nevertino. Tai galima sieti su ankstyvu vaikų atvirumu nuostatų ir gyvenimo aplinkos įvairovei.

Kalbėdami apie fizines erdves, daiktus, vaikai patys iškėlė klausimą, kas dar gali būti namai. Elija, iki tol ne itin aktyviai įsitraukusi į pokalbį apie įdaiktintus namus, pasakė: *Man namai yra <...>, nu, tai, kur gyvenama <...>*. Ją papildė Ilma: *Namai reiškia, kur tu gimsti ir gyveni*. Šios ištarnos atvėrė gilesnio svarstymo erdvę, nes vaikai ėmė ne tik vardyti tai, kas yra namuose, bet ir klausti, kas namus iš esmės daro namais. Mokytojai sureagavus į šias mintis žodžiais *Gimimo vieta*, vaikai iš karto pradėjo tikslinti tokį apibendrinimą. Ilma abejodama sakė: *Aš gimiau ligoninėje. Tai ten mano namai turi būti?* Justas pritarė: *Aš irgi ligoninėje*. Morta apibendrino: *Visi gimė ligoninėje*. Ši trumpa diskusija leidžia pastebėti, kad vaikai linkę ne tik pakartoti apibrėžimą, bet ir tikslinti sąvoką remdamiesi savo patirtimi. Taigi namų samprata čia plečiasi nuo fizinės aplinkos iki santykio ir buvimo reikšmės.

Pradėję nuo namų kaip įdaiktintos vietos, vaikai pamažu perėjo prie sudėtingesnių svarstymų. Iš jų įsitraukimo ir susidomėjimo buvo matyti, kad jie nori kalbėti ne tik apie tai, ką turi namuose, bet ir apie tai, ką reiškia gyventi, augti, priklausyti. Tai atskleidė ir jų kūno kalba: vaikai šurmuliavo, kilo nuo pagalvėlių, pasirinkdavo patogesnę sėdėjimo pozą, stengėsi išiterpti. Vadinasi, namų tema juos palietė ne tik pažintiniu, bet ir asmeniškai reikšmingu lygmeniu.

Toliau kalbėdami apie namus kaip vietą, kur gyvenama, vaikai nepasidavė vienam „teisingam“ atsakymui. Mokytojos klausimai ir pastanga išgirsti kiekvieno vaiko balsą kūrė erdvę svarstyti, o ne tik atkartoti. Tai svarbu kultūrinio raštingumo požiūriu, nes vaikai mokėsi, kad priklausymo samprata gali būti daugiasluoksnė ir kad ją galima aiškinti skirtingai, remiantis savo patirtimi.

Nuo pokalbio apie namus kaip fizinę erdvę buvo pereita prie diskusijos apie tapatybę ir emocinį ryšį. Ilma sakė: *Man namai yra vieta, kur aš užaugau*. Elija vertino panašiai: *Man namai – tai yra vieta, kur mane augina <...>*. Šiuose pasakymuose namai jau nebesiejami vien su būstu ar daiktais. Jie siejami su augimu, santykiais ir rūpinimusi vaiku, todėl priklausymas čia ima reikštis kaip asmens ryšys su jį auginančiais žmonėmis ir aplinka, kurioje jis gali augti ir tapti savimi.

Taip nuo fizinės namų sampratos pereita prie emocinio asmens ryšio su namais paieškos. Vaikai ėmė svarstyti apie kūrinio veikėją: kur yra babuino namai, kam jis priklauso. Čia svarbu tai, kad vaikai ne tik kalba apie save, bet ir perkelia savo priklausymo sampratą į veikėjo patirtį. Sava patirtis naudojama kaip interpretacinis pagrindas suprasti kitą.

Morta pastebėjo, kad babuinas „priklauso Žemei“. Čia išryškėja dar vienas svarbus aspektas – priklausymas kaip platesnės erdvės pajauta. Mokytojai paklausus *O jūs kam priklausot?*, dauguma vaikų atsakė, kad jaučiasi priklausą namams. Emilija ir Morta kone vienu balsu sakė: *Savo namams*. Justas pridūrė: *Jaučiu, mano namai <...>*. Toliau kalbėdami vaikai plėtojo emocinio ryšio temą, tačiau jų atsakymai parodė ir tai, kad priklausymas nėra tik geografinis. Jis siejamas su tuo, kur gera, kur sava, kur norisi būti.

Kalbėdami apie keliones, vaikai atskleidė, kad ryšys su namais nėra vienareikšmis. Jurgis pasakojo apie keliones ir net sakė, kad kartais kelionėse būna geriau negu namuose: *Bet man vis tiek, kai aš vykstu į keliones, būna geriau nei namuose*. Morta taip pat džiaugėsi kelionėmis: *Aš mėgstu tik dėl to, nes būna, pavyzdžiui, dvi savaites*

Tenerifėje ir paskui grįžti į Lietuvą, tai man nepatinka taip. <...> vis tiek norisi būti Tenerifėje. Ji kalbėjo apie tai, kad nori būti Tenerifėje, o ne grįžti į namus. Prieaišumas ir savęs tapatinimas su fizine vieta lyg išplaukė, nes vaikai savarankiškai atrado, kad emocinis ryšys su fiziniais namais priklauso nuo gerų emocijų. <...> aš buvau išvykus į Seišelius ir ten man labai patiko <...>, – sakė Smiltė. Šios vaikų mintys nepaneigė priklausymo namams, o veikiau parodė, kad „namų“ jausmas vaikų patirty gali būti lyginamas, plečiamas ir siejamas su maloniomis patirtimis. Svarbu ne tai, kad vaikai lyg „atsisako“ namų, bet tai, kad jie pradeda suvokti, jog savumo ir geros savijautos patyrimas gali kilti skirtingose erdvėse. Tai padeda suprasti priklausymą ne kaip sustingusią kategoriją, o kaip patirtimi grindžiamą ryšį.

Ryšys su namais ir priklausymas vietai, kuri vadinama namais, vaikų kalboje buvo persmelktas saugumo, ramybės, šilumos ir artimųjų buvimo. Pokalbiuose ryškėjo priešprieša „čia“ ir „ten“: „čia“ – artima ir saugi aplinka, „ten“ – patraukli, bet laikinai patiriama erdvė (pavyzdžiui, kelionės). Kartu vaikų kalboje juntama ir namų sampratos plėtra: namai gali reikšti ne tik būstą, bet ir šeimą, artumą, bendras veiklas ar net platesnę priklausymo erdvę.

<...> visad taip, kaip prie šeimos, taip ir namuose jaučiuosi <...>. Man namai yra ten, kur šeima, – sakė Elija. Smiltė, pasakodama, ką veikė kelionėse, minėjo bendras veiklas su šeimos nariais: <...> aš žaidžiu su savo šeimos nariais įvairiausius žaidimus, tai <...> niekada nebūna nuobodu. Justas tarė: Namai man atrodo kaip draugai. Smiltė dar kartą patvirtino savo jau išsakytą mintį: <...> namai yra šeima <...>. Jurgis apibendrino: Artimieji yra šeima, ir aš prie jų jaučiuosi labai gerai. Šie pasakymai atskleidžia, kad vaikams priklausymas labiau susijęs su santykiu, o ne vien su fizine vieta.

Taigi šioje potemėje išryškėjo emocinis ir tapatybinis priklausymo matmuo. Kalbėdami apie namus ir šeimą, vaikai vis dažniau juos siejo su jausenomis: ramybe, poilsiu, buvimu kartu, ilgesiu. Nors emocijų atpažinimas plačiau analizuojamas kitoje temoje, šioje vietoje emocijų ir jausenų įvardijimas svarbus tiek, kiek jis padeda atskleisti, kaip vaikų kalboje ryškėja supratimas apie priklausymą: namai jiems yra ne tik vieta, bet ir tam tikra būseną bei santykis.

Žiūrėdami filmuką vaikai spontaniškai reagavo į babuino būsenas ir jas siejo su namų bei artimųjų nebuvimu, todėl šioje potemėje veikėjo liūdesys ir vienišumas svarbūs tiek, kiek padeda vaikams kalbėti apie priklausymo stoką: ką reiškia būti atskirtam nuo savųjų ir kodėl namai bei šeima jiems siejasi su savumo patirtimi.

Morta sau po nosimi murmėjo: *<...> Į jo namus nori*. Justas taip pat sureagavo į babuiną, sėdintį ant Mėnulio krašto ir žvelgiantį į Žemę: *<...> ilgisi namų <...>*. Vaikai įvardijo, kad babuinas yra vienišas, jam nejauku, jis neturi mamos ir tėčio. Šios interpretacijos atskleidžia, kad vaikams priklausymo stoka pirmiausia susijusi su atsiskyrimo, ilgesio ir vienvietės patirtimis. Taigi veikėjo patirtis jiems tampa priemone geriau suprasti, ką reiškia priklausyti ir ką reiškia būti atskirtam nuo savųjų.

Šioje potemėje emocijų ir jausmų įvardijimas svarbus ne savaime, bet kaip priklausymo patyrimo pagrindas. Vaikai namus ir šeimą apibrėžė pasakydami, kaip ten jaučiasi (*ramu, šilta, saugu*) ir su kuo jie ten yra. Taip namų samprata buvo konstruojama remiantis patirtimi ir žinojimu, o ne tik vadovaujantis formaliu apibrėžimu.

Emocinio ryšio su namais aspektas ypač išryškėjo vaikams kalbant apie namų atmosferą. Mokytojos paklausti, kokių minčių kilo išgirdus žodį „namai“, vaikai dažnai įvardijo poilsį ir ramybę. Morta tarė: *Poilsis*. Justas pridūrė: *Namais yra poilsio vieta, tai ten, kur tu jautiesi ramiai* <...>. Elija sakė: *Ten, kur galima atsipalaiduoti*. Taigi namai vaikų sąmonėje siejami su atsitraukimu nuo įtampos, saugia ir atgaivinančia aplinka.

Jaukumo ir šilumos aspektai vaikų kalboje taip pat buvo itin ryškūs. Juos galima laikyti fiziniais ir emociniais ženklais, tačiau šioje analizėje jie svarbūs pirmiausia kaip priklausymo patyrimo indikatoriai. Kai vaikai sako, kad namuose turi būti šilta ir jauku, jie kalba ne tik apie temperatūrą ir interjerą, bet ir apie tai, kad namais yra vieta, kur gera būti. Ilma sakė: *Man yra namais, kad ten būtų šilta ir jauku. Jauki vieta*. Elija beveik atkartojęs Ilmos žodžius: <...> *vieta, kur* <...> *man yra šilta ir jauku*. Panašiai mąstė ir Morta: *Man yra namais ten, kur* <...> *šilta*. Emilija pridūrė: *Dar man namais yra, kur* <...> *labai jauku. Turi būti jauku*. Tokie pasakymai leidžia pastebėti, kad vaikų priklausymo namams sampratoje reikšmingas jutiminis ir emocinis komfortas.

Dar vienas svarbus šios potemės aspektas yra santykis su šeima. Svarstydami apie babuiną, vaikai nuolat grįžo prie klausimo, kur jo tėvai, ar jis turi mamą ir tėtį, ar yra vienas. Ši situacija atskleidžia, kad vaikų namų sampratoje šeima yra reikšminga: kalbėdami apie namus, vaikai juos sieja su artimaisiais ir buvimu kartu.

Ilma svarstė: *Bet iš kur babuinas atsirado, jeigu jisai neturi savo tėvų ir savo senelių*. Ji įvardijo klausimą, kuris, vaikams žiūrint animacinį filmą, buvo kilęs ne vienam: kur babuino tėtis, kur jo mama? Ar jie apskritai yra? Justas kalbėjo gana tvirtai: *Nu, taip, čia tėtis. Motinos nėra*. Emilija jam prieštaravo: *Kad mama yra*. Nors filme tėvai nėra tiesiogiai pavaizduoti, vaikai ieškojo šeimos ženklų, remdamiesi savo patirtimi: jų pačių namuose esama šeimos nuotraukų, šeimos narių artumo, gyvenimo kartu, todėl babuino patirtį jie interpretavo remdamiesi savo šeimos samprata.

Mokytojai paklausus Justo, kodėl jis mano, kad paveikslas pavaizduotas babuino tėtis, berniukas atsakė gana užtikrintai ir toliau piešė savo šeimą: *Čia aš, tėtis, o čia mama*. Kiti vaikai taip pat komentavo savo piešinius: Justas minėjo brolių, Elija sakė *Aš esu ir tėtis namuose, kartu žaidžiam*. Jonas pridūrė: *Su šeima savo*. Taigi piešimas šioje veikloje veikė kaip dar viena priklausymo raiškos forma: vaikai ne tik kalbėjo apie šeimą, bet ir vaizdavo ją kaip savo pasaulio centrą. Piešdami vaikai kalbėjosi apie tai, kaip babuinas atsirado Mėnulyje. Justas svarstė: *Galvoju, jo tėvai išskrido į kitą šalį, ir jis labai pasiilgo*. Jurgis sakė: *Babuiniui leido tėvai keliauti kur nori, dėl to jis Mėnulyje*. Emilija apibendrino: *Ne, nes jam tėvai leido* <...> *važiuoti, kur nori*. Šie svarstymai atskleidžia, kad vaikai priklausymo ir atsiskyrimo situacijas sieja su jiems pažįstamais kultūriniais scenarijais – išvykimu, kelione, leidimu, tėvų sprendimu.

Iš vaikų išsakytų minčių aišku, kad jiems svarbi veikėjo jausena ir emocinė būseną, tačiau šiame kontekste ji reikšminga tiek, kiek susijusi su priklausymo patirtimi. Mokytojos klausimas *Jis vienas čia gyvena?* išprovokavo svarstymus apie šeimos pradžią ir vienvietę. Justas mažliai tarė: *Ne, galbūt jo tėvai mirę*. Ilma, nepakeldama akių nuo savo piešinio, lyg aidas atkartojęs Justo žodžius: *Galbūt* <...> *mirė jo tėvai* <...>. Taigi priklausymo stoką vaikai sieja su artimųjų nebuvimu ir iš to kylančiu vienišumu.

Netikėtai atsivėręs temos sluoksnius parodė, kad priklausymas vaikams nėra tik

ramios kasdienės buities ženklas. Jis tampa ypač ryškus, kai jo trūksta. Kalbėjimas apie vienvietę, tėvų nebuvimą ar išvykimą leido vaikams aiškiau suvokti, kad namai ir šeima svarbūs ne tik todėl, kad ten yra daiktų ir erdvės, bet ir todėl, kad ten yra žmonės, su kuriais siejamas saugumas.

Vaikams piešiant ir tarpusavyje šnabždantis, išryškėjo ir kiti priklausymo ženklai.

Mėnulyje jam buvo vieniša. (Elija)

Kaip liūdna. Jis neturi tėvų. (Elija)

Įsivaizduokite, jei ten gyventumėte vieni, be tėvų ir be draugų. (Elija)

Dar gal darbas. (Ilma)

Jo, turbūt darbas. (Morta)

Šie svarstymai atskleidžia, kad vaikai priklausymo reikšmę konstruoja siedami ją su artimųjų buvimu, draugais, saugumu ir galimybe būti ne vienam. Taigi priklausymas šioje potemėje pasireiškia kaip vaikų patyriminis ir žiniomis grindžiamas suvokimas, kad namai ir šeima yra pirminė žmogaus savumo erdvė.

Apibendrinant galima teigti, kad potemė „Namų ir šeimos, kaip pirminės priklausymo erdvės, patyrimas“ atskleidė, jog vaikai namus suvokia keliais lygmenimis: kaip konkrečią fizinę vietą, kaip asmeniškai reikšmingų daiktų ir veiklų erdvę, kaip emocinio saugumo aplinką ir kaip šeimos bei artimųjų buvimo vietą. Vaikų išsakytose mintyse išryškėjo pastangos pripažinti, kad namai gali skirtis, tačiau šių skirtumų jie nevertino. Be to, jie savo patirtį perkėlė į kūrinių veikėjo situaciją ir taip reflektavo priklausymo, ilgesio, vienišumo ir savumo reikšmes. Kultūrinio raštingumo požiūriu čia ryškėja patirtimi ir žiniomis grindžiamas suvokimas: vaikai remiasi tuo, ką žino apie namus, šeimą ir artumą, ir šį žinojimą taiko interpretuodami kitų patirtis.

Antroji potemė „Priklausymas grupei, laikantis socialinių normų“ atsiskleidė per tai, kaip vaikai, reaguodami į bežodžius tekstus ir dalyvaudami bendrose veiklose, rodė, jog grupės gyvenimas jiems siejasi su susitarimais, taisyklėmis, pagarbiu elgesiu ir tam tikra bendro buvimo tvarka. Jeigu pirmojoje potemėje priklausymas pirmiausia pasireiškė namų, šeimos ir artimųjų patirtimi, šioje dalyje jis ryškėja kaip buvimas grupės dalimi, kai vaikas orientuojasi į kitus, pats priima bendras taisykles ir mėgina veikti taip, kad galėtų veikti kartu su kitais grupės vaikais.

Taigi priklausymas grupei analizuojamas ne remiantis emociniu ryšiu su kitu, bet socialinių normų supratimu ir jų taikymu bendroje veikloje. Šioje potemėje dėmesys telkiamas į tai, kaip vaikų kalboje ir veiksmuose ryškėja taisyklės, susitarimai, paklausimas, laukimas savo eilės, pagarbus kreipimasis į kitą ir bendra tvarka. Minėtus aspektus galima traktuoti kaip priklausymo grupei ženklus. Kitaip tariant, svarbus ne pats buvimas greta kitų, o pastanga veikti taip, kad bendras gyvenimas grupėje būtų aiškus, suprantamas ir priimtinas visiems jos nariams.

Mokytojai paklausus *Reikėjo paklausti, ar galima? Vadovo, to, kuris organizuoja darbus. Tu galvoji, kad reikėjo paklausti? Kaip tu galvoji, ar vadovas būtų sutikęs?,* vaikai pateikė skirtingas versijas.

Ne. (Gailė)

Gal pirma ne, paskui taip. (Morta)

Irgi taip. (Emilija)

Ir aš taip galvoju. (Justas)

Gauti atsakymai rodo, kad vaikams svarbus pats paklausimo veiksmas: prieš keičiant susitarimą ar imantis iniciatyvos, veiksmas siejamas su atsiklausimu ir derinimusi su kitais. Kartu išryškėja, kad grupėje gali būti skirtingų nuomonių, ar bus leista daryti keitimus, todėl paklausimas vaikų kalboje pasirodo kaip pagarbus bendro buvimo kartu sąlyga, o ne vien formalus veiksmas.

Vaikai gana aiškiai įvardijo ir taisyklių reikšmę grupės gyvenimui.

Tu visada privalai laikytis taisyklių. (Ilma)

Aš noriu pasakyti, kad reikia laikytis taisyklių, jeigu jos labai svarbios. (Ilma)

Šiaip, reikia, reikėjo paklausti, ar galima. (Morta)

Vaikai grupės priklausymą sieja su susitarimų paisymu. Taisyklės jiems nėra vien išorinis draudimas, jos suprantamos kaip bendro veikimo sąlyga, padedanti palaikyti tvarką ir teisingumą. Vaikų kalboje taisyklė iškyla kaip bendro buvimo atrama – ji padeda suprasti, kada reikia paklausti, kada palaukti, kaip elgtis su kitu ir kaip išvengti situacijos, kurioje bendras veikimas tampa neaiškus ar trikdomas kitus.

Iš vaikų pasakymų ryškėja, kad vaikai į grupės taisykles žvelgia remdamiesi savo kasdiene patirtimi ir jas aiškina ne abstrakčiai, o siedami su tuo, kas vyksta bendrame gyvenime. Jų teiginiuose taisyklės svarbios tada, kai padeda susitarti, palaikyti tvarką ir išvengti nesusipratimų. Tokia raiška leidžia pastebėti, kad vaikų kalboje socialinė norma siejama su bendro gyvenimo nuspėjamumu: aiškumas dėl to, „kaip čia darome“, susijęs su veikimu kartu ir priklausymo grupei patirtimi. Vaikai pastebi, kad taisyklės padeda bendrauti ir palaikyti tvarką.

Reikia laikytis taisyklių. (Žygis)

Jeigu jos labai svarbios. (Jurgis).

Tačiau kartu jie svarsto apie situacinį lankstumą.

Kada tu lauke, gali keisti taisykles. (Justas).

Svarbu ir tai, kad taisyklės vaikų nėra kartojamos mechanškai: jos siejamos su konkrečiomis situacijomis, kuriose reikia susitarti, ką galima daryti, o ko ne. Tokia sąsaja tarp taisyklės ir situacijos atskleidžia, kad vaikų priklausymas grupei pasireiškia siekiant bendros tvarkos, o ne vien formaliai paklūstant.

Vaikai taip pat suprato, kad grupėje gali būti skirtingų nuomonių ir kad priklausymas nereiškia vienodumo. Jie sakė: *bet kartais nesilaikome* (Emilija), *be pasiklausimo* (Emilija), *jie išdykavo, po to visi pradėjo išdykauti* (Morta). Iš citatų matyti, kad vaikai atkreipia dėmesį į tai, kaip grupėje vieno nario elgsena susijusi su kitų elgsena. Taigi grupės normos, vaikų supratimu, formuojasi ne tik išoriškai jas nustatant, bet ir kuriamos bendraujant tarpusavyje. Vaikų kalboje galima pastebėti, kad socialinė norma jiems siejasi ne tik su suaugusiojo nustatyta taisykle, bet ir su tuo, kaip grupės nariai reaguoja vieni į kitus. Kai kažkas veikia „be pasiklausimo“ ar pradeda elgtis kitaip, negu susitarta, kiti tai pastebi ir sieja su bendros tvarkos trikdymu, todėl priklausymas grupei čia pasireiškia kaip jautrumas tam, kad vieno vaiko veiksmas nėra vien jo asmeninis pasirinkimas – jis veikia ir kitus. Vaikų išsakytose mintyse gana nuosekliai ryškėja, jog taisyklės jiems svarbios tiek, kiek padeda palaikyti aiškų ir pagarbų buvimą kartu: kad būtų galima paklausti, išgirsti atsakymą, suprasti, kas leistina, ir išvengti

nereikalingos sumaišties. Svarbu ir tai, kad vaikų kalboje išryškėjo siekis suprasti, jog taisyklės gali kisti, priklausomai nuo situacijos. Tai leidžia pastebėti, kad vaikai linksta ne į mechaniską paklusimą, o į svarstymą, kas konkrečioje aplinkoje yra tinkama. Tokia nuostata kultūrinio raštingumo požiūriu yra reikšminga, nes ugdo pastangas ne tik priimti taisyklės būtinybę, bet ir sieti taisyklę su kontekstu.

Pagal tai, kaip žmogus elgiasi su kitais, vaikai sprendžia apie jo vietą grupėje.

Jis čia svarbiausias. (Luna)

Jie tarnai. (Emilija).

Šie įvardijimai leidžia pastebėti, kad vaikų priklausymo grupei sampratoje reikšmingas ne tik buvimas kartu, bet ir statuso bei vaidmens atpažinimas. Svarstydami apie leidimą, taisykles ir „kaip daryti teisingai“, vaikai ieško sąžiningumo kriterijų (pavyzdžiui, *Reikėjo paklausti, ar galima* (Luna)) ir bando suprasti, kas grupėje laikoma priimtiniu elgesiu. Ši paieška ypač svarbi, nes galima įžvelgti beatsiskleidžiančią paklausimo reikšmę: prieš imantis veiksmo būtina atsižvelgti į kitą ir gauti jo pritarimą. Ši nuostata vaikų kalboje sietina su pagarbiu bendravimu ir leidžia pastebėti, kad priklausymas grupei jiems reiškia ne tik buvimą kartu, bet ir atsižvelgimą į kitų buvimą bei bendrus susitarimus.

Kaip ir kalbėdami apie namus kaip saugią savą erdvę, taip ir grupės kontekste vaikai socialines normas sieja su tam tikru saugumo bei aiškumo pojūčiu. Skirtumas tai, kad čia saugumas suprantamas ir kuriamas su artimaisiais, ne dėl to, kad jie čia yra, bet tariantis kartu – kai taisyklės aiškios, lengviau žinoti, kaip elgtis su kitu ir ko tikėtis iš bendros veiklos. Taigi socialinės normos šioje potemėje gali būti suprantamos kaip grupės gyvenimo „rėmai“, padedantys vaikui pasijusti ne atsitiktiniu stebėtoju, bet teisėta bendruomenės dalimi.

Svarstymai apie taisykles ir susitarimus bei jų paskirtį gali būti traktuojami kaip vaikų pastangos sieti priklausymą grupei su bendrų taisyklių, susitarimų ir socialinių normų paisymu. Vaikų kalboje svarbios tokios reikšmės, kaip paklausti, palaukti, elgtis pagarbiai, laikytis to, kas sutarta, ir atsižvelgti į tai, kaip vieno žmogaus veiksmas paveikia kitus. Kultūrinio raštingumo požiūriu čia ryškėja mokymosi priimti nuomonių įvairovę užuomazgos: vaikai supranta, kad grupėje gali būti skirtingų požiūrių, tačiau bendras gyvenimas remiasi susitarimais, pagarba ir gebėjimu suprasti socialines normas bei jomis vadovautis.

Apibendrinant aptartą temą, galima teigti, kad „Priklausymo socialinei ir kultūrinei aplinkai konstravimas“ pasireiškė dviem glaudžiai susijusiais lygmenimis. Viena vertus, vaikai priklausymą kūrė remdamiesi šeimos, namų, artimųjų, savumo ir emocinio saugumo patyrimu. Kita vertus, jie priklausymą grupei siejo su bendromis taisyklėmis, susitarimais, pagarbiu elgesiu ir socialinėmis normomis, kurios padeda atpažinti save kaip grupės dalį. Taigi šioje temoje priklausymas atsiskleidė kaip vaikų aktyviai konstruojamas santykis su artima socialine ir kultūrine aplinka. Kultūrinio raštingumo požiūriu tai leidžia stebėti, kaip vaikai remiasi savo patirtimi ir žinojimu interpretuodami, kur jie yra savi, su kuo save sieja ir kaip mokosi veikti grupėje pagal bendras socialines normas.

Trečioji tema. *Dialogiškų santykių ir bendradarbiavimo plėtotė*

Trečioji tema – „Dialogiškų santykių ir bendradarbiavimo plėtotė“ atskleidžia, kaip vaikų kultūrinis raštingumas pasireiškia vaikams veikiant kartu, diskutuojant ir priimant bendrus sprendimus. Šioje temoje dėmesys sutelkiamas ne į pavienius socialinius įgūdžius, bet į tai, kaip vaikai kuria santykį, derina veiksmus, dalijasi atsakomybėmis ir orientuojasi į bendrą tikslą. Analizuojant šią temą ryškėja orientacija į bendrą gerovę, kuriant bendradarbiavimo praktikas, bandant suprasti socialinius vaidmenis, ir patiriant ankstyvo dialogiško sprendimų priėmimo užuomazgas, todėl dėmesys skiriamas atskleisti, kaip vaikai rūpinasi tuo, kas svarbu visai grupei, kada ir kaip padeda vieni kitiems, kaip aiškinasi vaidmenis ir atsakomybes, o kada argumentuoja ir priima bendrus sprendimus.

Dialogiškų santykių ir bendradarbiavimo plėtotės raiška analizuojama per keturias tarpusavyje susijusias potemes: „Orientacija į bendrą gerovę“, „Bendradarbiavimo ir tarpusavio pagalbos raiška“, „Socialinių vaidmenų ir atsakomybės supratimas“ ir „Argumentavimas ir bendrų sprendimų priėmimas“. Tokia seka leidžia nuosekliau pereiti nuo buvimo kartu logikos prie veikimo drauge, vaidmenų supratimo ir bendro sprendimo derinimo.

Pirmoji potėmė „Orientacija į bendrą gerovę“ apima situacijas, kuriose vaikai svarsto, kas naudinga ne tik jiems patiems, bet ir visai grupei. Čia svarbus ne bendradarbiavimas kaip veiksmas ar pagalba kaip pavienis elgesio būdas, bet vaikų jautrumas derinant individualius ir bendrus interesus: kada kviesti kitą prisijungti, kada palikti jam erdvės, kaip reaguoti į skirtingą veikimo tempą, kaip išlaikyti grupės gerovę neignoruoju vieno vaiko būsenos. Šioje potėmėje dėmesys telkiamas į vaikų atsakomybės už bendrą gerovę užuomazgas.

Analizuojant potėmę, svarbu suprasti grupės kontekstą, t. y. kurie vaikai drauge jau ne vieną mėnesį, o kurie yra nauji. Visose stebėtose grupėse vaikai buvo nebe naujokai, tik vienoje grupėje buvo prieš kelias dienas atėjusi į grupę mergaitė, vardu Morta. Jai šešeri, tėveliai rusakalbiai, o ir ji pati daug lengviau kalba rusiškai negu lietuviškai, nors lietuviškai beveik viską supranta. Kiti vaikai buvo aktyvūs, pasakė savo vardus, kai kurie net papasakojo, kad turi brolių, sesių ar gyvūnelių. Kol vaikai vartė tyrėjos atneštas knygas, Morta stebėjo visus iš savo pasirinktos vietos, tačiau laikėsi nuošalyje, neįsitraukdama į bendrą grupės šurmulį. Atrodė, kad ji dar neužmezgusi ryšio su kitais vaikais ir kol kas nedemonstruoja noro bendrauti nei su tyrėja, nei su grupe. Mortos atsitraukimas nuo bendros veiklos leido kelti prielaidą, kad bendravimo ir veikimo drauge raiška šiuo metu gali būti menkiausiai išreikšta, todėl buvo nuspręsta stebėti, kaip jos įsitraukimas kinta per visas stebėtas veiklas.

Pirma veikla buvo susijusi su animaciniu filmuku „Skrudėliukas“ (angl. *The Ant*). Veiklos tema – ar reikia laikytis taisyklių. Veiklą sudarė keturios dalys: 1) įsitraukimas, kai vaikai turėjo pažymėti, ar jie sutinka su teiginiu, ar ne; 2) filmuko žiūrėjimas ir diskusija apie taisyklių laikymąsi; 3) vaidmenų žaidimas; 4) bendro artefakto kūrimas. Per pirmąją veiklos dalį Morta stovėjo nuošalyje ir stebėjo, kaip vaikai žymi savo požiūrį. Vaikams baigus žymėti, ji taip pat priėjo ir, kiek pamąsčiusi, pažymėjo, jog

su teiginiu „reikia laikytis taisyklių“ nei sutinka, nei nesutinka. Vėliau vaikai grupėje susėdo puslankiu prie stalo. Morta pasirinko sėdėti berniukų pusėje, pačiame priekyje. Žiūrėdami filmuką vaikai juokėsi, komentavo. Morta taip pat juokėsi, tačiau jos reakcijos ne visada sutapo su kitų vaikų reakcijomis. Retkarčiais ji lyg ir sau pakomentuodavo, kas vyksta filmuke („išsimaudė“). Aptariant filmuką, Morta daugiausiai liko klausytoja, savo nuomonės neišsakė, tačiau į kai kuriuos mokytojos klausimus reagavo juokdamasi (pavyzdžiui, „o gal galėjo ir jis toliau išdykauoti?“). Keletą kartų ji atkartojė vienos grupės mergaitės – Elijos – mintį (po Elijos teiginio *Todėl, kad visi sutiko apie naują taisyklę* atliepė jos mintį savais žodžiais: *Visi sutiko apie naują taisyklę*).

Kita veikla – vaikai žaidė vaidmenų žaidimą. Morta, išgirdusi sąlygas, kad vienas vaikas turės būti labai griežtas mokytojas, o kiti turės laikytis taisyklių, tarstelėjo: *Vaa, atsimenu, aš žaisdavau su savo drauge į arklius* [arklius – V. J.] *ir ji norėdavo būti griežta mokytoja*. Mokytoja sureagavo į Mortos tarstelėjimą: *Aš šiandien griežta pabūsiu, leisit man?* Prasidėjus žaidimui, mokytoja nustatė elgesio taisykles. Morta taisyklių nesilaikė, todėl mokytoja pasakė: *Prašau užversti, Morta, savo pieštukinę*. Mortos nustebimas *Kaip tai?* atkreipė tyrėjos dėmesį, nes buvo sutarta, kad žaisdami vaikai taisyklių gali ir nesilaikyti. Ši jos laikysena atskleidžia, kad mergaitė susitarimą ir taisykles dar tik bandė suprasti, tačiau jau stengėsi įsitraukti. Jei pirmoje veikloje ji buvo labiau stebėtojos pozicijoje ir į bendras veiklas reagavo daugiausiai asmeniškai, tai vėlesnėje veikloje jau galima pastebėti jos didesnę įsitraukimą. Prie šios kaitos galimai prisidėjo draugiškas vaikų elgesys: jie nekreipė dėmesio, kad Morta pati sau juokiasi ir komentuoja, ir, galima manyti, tai priėmė kaip įprastą raišką. Iš to matyti, kad vaikai bent iš dalies yra jautrūs kito asmens individualiai erdvei ir ne visada siekia iš karto įtraukti vaikus į bendras veiklas, bet leidžia įsitraukti palaipsniui. Žaidžiant toliau, Morta dalyvavo žaidime, tačiau jos įsitraukimas buvo labiau individualus. Kai mokytoja sukūrė naują taisyklę, kad piešiant reikia būti tyliai, Morta kažką suburbėjo, o šalia sėdintis Justas sureagavo ir pasakė: *Morta, tu...* Morta atsakė: *Gerai*. Mokytoja taip pat sureagavo į situaciją, paaiškindama, kad subarė ne Mortą, o kitą mergaitę, Ilmą. Ji taip pat paminėjo, kad Morta dar neatliko reikiamos užduoties: *Morta nenunešė dar nė vieno pieštuko*. Po šios pastabos Morta kreipėsi į Ilmą, išsakydama nepasitenkinimą: *Ir dar tu man su nagu pro čia dar* [skaudžiai – V. J.]. Vėliau, mokytojai komentuojant, Morta, žvelgdama į Ilmą, pasakė: *Mesėjome*.

Šioje situacijoje Mortos dalyvavimas dar gana atsargus – ji į veiklas įsitraukia fragmentiškai ir dažniau reaguoja negu pati siūlo bendrą veiksmą. Vis dėlto grupė šio skirtumo nepaverčia problema. Priešingai, vaikų reakcijos į Mortos (ne)įsitraukimą leidžia manyti, kad grupėje jau randasi jautrumo individualaus ir kolektyvinio veikimo santykiui: bendras darbas tęsiamas, bet Mortai paliekama erdvė įsitraukti savu tempu. Taigi čia išryškėja ne tiek pagalbos veiksmas, kiek orientacija į tai, kad bendras buvimas būtų pakankamai saugus ir naujokei, ir visai grupei.

Vėlesnėje veikloje taisykles kūrė patys mokiniai. Jie sutarė žaisti vaidmenų žaidimą, kuriame reikės pavaizduoti kokį nors gyvūną. Morta jau sėdėjo grupėje tarp vaikų, visi buvo susėdę ant grindų. Vaikai aktyviai spėliojo, tačiau Morta tarstelėjo tik kartą ir neatspėjo, ką vaikas vaizduoja. Kai Jonas pasakė *Du buliai*, Morta noro vaidinti pati

neišreiškė, todėl mokytoja kelis kartus pakvietė ją dalyvauti: *Man atrodo, Morta sutinki <...>, gerai, Morta eina vaidinti*. Morta nuėjo nenoriai. Ji ilgokai mąstė, ką ir kaip vaidinti, o vaikams pradėjus šurmuliuoti, ėmė vaizduoti gyvūną labai minimaliai: vos judindama rankas ir akivaizdžiai nedėdama pastangų. Vaikai aktyviai spėliojo, kad tai *višta, kiaulė, šuo, katytė*, tačiau Morta visus spėjimus paneigė. Mokytojai sustabdžius vaidinimą, Morta šypsodamasi pasakė: *Bulius*. Taigi ji pakartojo jau anksčiau Jurgio vaizduotą gyvūną, kurio vaikai nepriėmė.

Ne, bulius va taip daro, – tarė Justas.

Paplokime Mortai už tokį bulių, – įsiterpė mokytoja.

Ne, čia tikrai ne bulius visiškai, – tvirtino Gailė.

Paplosime, paplosime, – ragino mokytoja.

Čia bulius daro pirma va taip, kad jisai daro, – vaizduodamas bulių tikino pirmasis bulių vaizdavęs Jurgis.

Bet jinai panašiai ir darė, tik pyko dar ten, – mokytoja stengėsi, kad vaikai priimtų Mortos pasirinktą suvaidinti objektą ir atsakymą.

Didelis bulius, taip, – baigė pokalbį mokytoja ir tęsė veiklas.

Ši situacija leidžia pastebėti, kad vaikai atsižvelgia į bendrą susitarimą ir bendros veiklos tvarką. Mortai pakartojus jau vaidintą gyvūną, vaikai gana aiškiai praneša, kad buvo numanomas bendras susitarimas – kiekvienas vaizduoja vis kitą gyvūną. Jų reakcijos galima interpretuoti ne vien kaip norą prieštarauti, bet kaip pastangą apginti bendrą veiklos logiką. Pastebimas vaikų jautrumas tam, kad bendras žaidimas remiasi ne vien individualiu pasirinkimu, bet ir bendru susitarimu, kuris veiklą išlaiko prasmingą visiems. Vis dėlto mokytoja gana greitai atpažįsta kylančią įtampą ir, neleisdama jai plėtotis, pati perima situacijos valdymą. Viena vertus, tai gali būti interpretuojama kaip pastanga apsaugoti naują grupės narę ir išlaikyti emociškai saugią grupės atmosferą, kita vertus, tokia intervencija apriboja vaikų galimybes savarankiškai susitarti dėl bendros taisyklės ribų. Epizodas leidžia pastebėti ryškėjančią orientaciją į bendrą vaikų grupės gerovę, tačiau jos raiška susijusi su tuo, kiek erdvės suaugusysis palieka vaikų tarpusavio sąveikai.

Paskutinėje pamokos veikloje vaikai kūrė artefaktus, t. y. vizualiai vaizdavo, ką būtų galima pakeisti grupėje. Nors veikla buvo bendra, dirbti siūlyta mažesnėmis grupėmis. Mokytoja pakvietė vaikus pasirinkti, kas su kuo dirbs. Morta sėdėjo atskirai, į kvietimą beveik nereagavo, o į Jono norą dirbti su ja taip pat neatsiliepė.

Mūsų mokyklėlės gyvenime, ką mes dar galime pakeisti ir visiems bus gerai, – sako mokytoja.

Bet aš tik viena, – dairosi Smiltė.

Ne ne ne, tu būsi su mergaitėm, jeigu nori, – komentuoja mokytoja.

Aš su berniukais, – sako Justas.

Norit – berniukai atskirai, mergaitės atskirai? Ar norit – vienas berniukas, viena mergaitė? – klausia mokytoja.

Aš noriu su Morta, – šypsosi Jonas.

Ir kiti vaikai į mokytojos klausimą dėl darbo mišrioje grupėse beveik nereagavo. Jonas ėmė dirbti su kitais vaikais, o Morta liko sėdėti atskirai ir nieko nedarė. Tada

iniciatyvos ėmėsi mokytoja: *Morta sėsk prie mergaičių ar prie berniukų eisi?* Morta nieko nepasakė, tik papurtė galvą. Tada mokytoja kreipėsi į vaikus: *Vaikiukai, mergaitės, žiūrėkit, mergaitė, eee Morta, pažiūrėkite, ji nusivylusi.* Elija pakvietė Mortą, bet ši atsakė: *Neisiu.* Mokytoja galiausiai nusprendė, kad ji dirbs su Morta, kartu pasitardamos.

Tai mes su Morta dabar irgi pasitarsim, kokių mes naujų taisyklių norime, – sako mokytoja.

Morta kažką nerišliai sumurma: *Eheheh.*

Morta, kur tau grupėj viskas patinka, bet galima būtų kitaip? – toliau Mortą kalbina mokytoja.

Ir vėl atsakymas: *Ehhh.*

Kur tau patinka žaisti, pagalvok, gerai? – ragina mokytoja.

Mokytoja intensyviai Mortai siūlė įvairių idėjų, tačiau ši tylėjo ir mąstė. Staiga pasakė: *Aš jau sugalvojau.* Ji ėmė piešti, nedrąsiai, vos liesdama pieštuku. Mokytojai perklausus, kas tai yra, Morta atsakė: *Raidės.* Vėliau ji piešė vis drąsiau, pasakė, kad piešia karius, garsiai mąstė, ką dar nupiešti, tačiau norintiems pažiūrėti draugams tarė: *Nelįsk.*

Kai draugai bandė pamatyti, ką piešia Morta, ši sustojo ir pasakė: *Mokytoja, aš visai nieko nesugalvojau, nes aš nežinau, ką čia dar reikia raštus* [rašyti – V. J.]. Grupėje buvo šurmuly, vaikai piešė, žiūrėjo vieni kitų darbus. Nesulaukusi mokytojos reakcijos, Morta staiga nukrypo nuo temos ir pasakė: *Mokytoja, žinot, kad jau greit bus „Jamam“ ir tada mama nupirks L.O.L.* [L.O.L. – specifinė, populiari tarp mergaičių lėlytė – V. J.]. Mokytoja į šį pokalbį neišitraukė, tuo metu žiūrėjo kitų vaikų darbus. Vaikams dalijantis pieštukais, mokytoja paklausė Mortos, ar jai dar reikia kokio pieštuko. Ši atsakė: *Nereikia, nieko nerodau* [nerodysiu – V. J.].

Kai mokytoja pakvietė visus sugrįžti ir parodyti savo darbus bei papasakoti, kaip sekėsi dirbti drauge, Morta gana garsiai pasakė: *Nieko aš nerodysiu.* Vaikams aptariant darbus ir kalbant vieniems per kitus, Morta klausėsi. Kai mergaičių grupelės nesutarė, kurios pristatys savo darbus pirmos, ir ėmė traukti burtus, Morta pati nepristatė pirmoji, tačiau paragino kitą mergaitę: *Kalbėk.*

Tu man į ausytę sakei, kad virtuvytėje ko mes norim, ką mes norim ten gaminti, sakyk dabar, – ragina mokytoja.

Morta tyli.

Pasakysi? Nu, sakyk, picų, taip? – mokytoja bando prakalbinti Mortą.

Gedimino pilį žaisime, gerai? – sako Jurgis Dovui.

O tai tu nesakei, – kreipiasi į Dovą Justas.

O tai aš pagirsiu, žaisim vis tiek, – aiškina Dovas.

Vaikai nebekreipė dėmesio į užsėtusią mokytojos ir Mortos pokalbį, ėmėsi savo veiklų.

Picų, – pagaliau sako Morta. Tačiau šį pasakymą išgirsta tik mokytoja, nes kiti vaikai tuo metu jau išitraukė į kitas veiklas.

Picų, – atitaria mokytoja. – *Nori, Morta, kad mes virtuvytėje savo sugalvotume žaidimą?*

Ir dar vaisių, – sako Morta.

Kadangi veiklos laikas baigėsi, mokytoja su Morta ir kitais vaikais toliau diskusijos nebetęsė.

Iš šios veiklos analizės matyti, kad vaikams bendro gyvenimo grupėje idėja jau yra atpažįstama. Jų elgesyje ryškėja pastangos derinti naujokės savijautą ir bendros veiklos tęstinumą, todėl bendros gerovės orientacija čia yra kaip jautrus kvietimas, kito ribų paisymas ir grupės darnos išlaikymas skirtingų įsitraukimo tempų situacijoje. Šioje situacijoje svarbiausia tai, kad vaikai ima svarstyti ir praktiškai išbandyti, kaip derinti grupės poreikius su vieno vaiko savijauta. Jų elgesiui būdingas taikumas ir draugiškumas, nors dar matyti ribotas kantrumas ir supratimas, kad visi veikia ir mąsto skirtingu tempu. Pastangos kurti bendrą grupės gerovę šioje situacijoje pasireiškia jautriu kvietimu, kito ribų paisymu ir pastanga išlaikyti grupės darną net tada, kai įsitraukimo tempai skirtingi. Taigi bendros gerovės orientacija nėra baigtinis gebėjimas, bet situaciškai išryškėjanti santykio kūrimo forma.

Antroji potėmė „Socialinių vaidmenų ir atsakomybės supratimas“ apima epizodus, kuriuose vaikai atpažįsta, kas už ką atsakingas, kaip veikia taisyklės, kuo skiriasi vadovo ir grupės nario pozicijos ir kaip socialiniai vaidmenys susiję su bendra veikla. Šioje potėmėje svarbiausia ne pats susitarimas, bet vaikų supratimas, kad bendruomenėje egzistuoja pareigos, vaidmenys ir atsakomybės, kurios padeda palaikyti tvarką ir kryptį.

Trumpi, eksproptiniai vaikų komentarai: *o, vadas* (Jurgis), *jis vadovas* (Justas), *jie tarnai* (Elija), *jis čia svarbiausias* (Luna) ir pan., leidžia numanyti, kad vaikai atpažįsta hierarchinius vaidmenis ir turi kalbinių raiškos formų jiems nusakyti. Šie įvardijimai kyla iš kasdienėje aplinkoje patirtų santykių ir stebimų socialinių modelių. Vaikai juos taiko interpretuodami siužetą, bet kartu per juos atpažįsta ir savo vietą grupėje: kas vadovauja, kas klauso, kas turi teisę spręsti, o kas turi tartin.

Socialinių vaidmenų ir taisyklių suvokimas grupėje pasireiškė keliais lygmenimis: gebėjimu atpažinti grupės hierarchiją, supratimu apie susitarimų svarbą, svarstymu apie taisyklių laikymąsi ir jų lankstumą, taip pat supratimu, kad lyderystė gali rasti ne tik dėl formalaus statuso, bet ir dėl veiksmingo pavyzdžio. Kitaip tariant, vaikai ne vien pasakė, kas yra vadovas ar pavaldinys, bet ir bandė suprasti, kaip tokie vaidmenys veikia grupės gyvenimą.

Emilija sakė: <...> *kad būtų geras vadovas ir gerai elgtųsi*. Ilma antrino: <...> *kad geras būtų, nepyktų, nešauktų*. Taigi vaikai ne tik atpažino vaidmenį, bet ir siejo jį su tam tikru elgesio standartu. Vadovo statusas, jų supratimu, nėra tik valdžia. Šis statusas susijęs ir su atsakomybe, savitvarda, pagarbiu elgesiu.

Vaikai taip pat pastebėjo, kad taisyklės ir vaidmenys nėra nekintantys. Elija sakė: *Visos skruzdėlytės kaip raudona skruzdėlytė*. Vėliau buvo svarstoma, kad kartais *Nedaro kaip visi* (Elija). Tai išryškina, kad vaikų sampratoje norma gali sietis ne tik su poveikiu grupei, bet ir su galimybe nuo jos nukrypti. Toks supratimas svarbus, nes priklausymas grupei pasireiškia ne tik paklusimu, bet ir gebėjimu atpažinti, kada grupėje ima rasti pokytis.

Analizuojant duomenis išryškėjo, kad vaikai supranta lyderystės kaitą: vadovu gali tapti ne tik tas, kuriam priskirtas lyderio vaidmuo, bet ir tas, kurio veiksmu ima sekti kiti.

Visos skruzdėlytės darė kaip raudona skruzdėlytė. (Elija)

Mokytoja diskusiją kreipė sakydama: *Jis pradėjo rodyti pavyzdį. Jis nuskynė tą lapelį ir nunešė į krūvą, ir visi kiti pradėjo taip pat elgtis.* Dovas papildė: *Pabaigoje visi jie pakartoja tą išsiskiriantį skruzdėliuką.* Justas apibendrina: *Taip, nes ir parodė pavyzdį.* Šie pasakymai leidžia pastebėti, kad vaikams svarbus kitų rodomas pavyzdys, o priklausymas grupei susijęs ne vien su esama tvarka, bet ir su reagavimu į ją formuojantį elgesį.

Diskutuodami apie tai, kaip vienas skruzdėliukas pakeitė įprastą veikimo būdą ir tapo lyderiu, vaikai parodė, kad vaidmens kaita jų kalboje siejama su konkrečiu veiksmu. Jų teiginiuose lyderystė pasirodė ne kaip formaliai suteikta pozicija, bet kaip gebėjimas pasiūlyti veiksmingesnį bendros veiklos būdą. Iniciatyvą vaikai siejo su grupės pripažinimu: tas, kuris parodo, kaip galima veikti lengviau ir geriau, tampa reikšmingas kitiems. Emilija tarstelėjo: *Kitos taisyklės. Ilma plėtojo mintį: Kada tu lauke gali keisti taisykles <...>, nes ten galima bėgioti ir išdykauoti.* Smiltė svarstė, kaip „tas skruzdėliukas galvojo“, kai pradžioje buvęs pavaldinys tapo tyliuoju lyderiu. Justas ir Morta akcentavo, kad jo veiksmai darbą palengvino: *Statė, statė, statė, kad būtų lengviau.* Taip pat teigė: *Todėl, kad padarė, kad lengviau būtų <...> lapus <...>, vandenį rinkti, ne po lašeliais nešti.* Dovas apibendrina: *Raudona sugalvojo, kaip geriau elgtis.* Taigi vaikai lyderystę siejo su gebėjimu keisti grupės veiklą taip, kad ji taptų veiksmingesnė.

Vaikų išsakytose mintyse ryškėja ne tik dėmesys tam, kuris grupėje laikomas vadovu, bet ir užuomazgos supratimo, kad pozicija gali kisti priklausomai nuo situacijos ir kitų pritarimo. Taigi lyderystė vaikų kalboje pasireiškia ne kaip savaiminė valdžia, bet kaip su bendru veikimu siejamas vaidmuo, kurį gali sustiprinti iniciatyva, pavyzdys ar pasiūlytas patogesnis veikimo būdas.

Kultūrinio raštingumo raiška atsiskleidžia keliais lygmenimis: vaikų gebėjimu atpažinti taisyklių funkciją, įvardyti, kas „vadovauja“, „kas klauso“, kas „rodo pavyzdį“, kas atsakingas už bendrą darbą. Kartu jų išsakytose mintyse ryškėja ir tai, kad šie vaidmenys nėra visiškai nekontingenti, bet gali keistis priklausomai nuo situacijos, iniciatyvos ar grupės pritarimo. Šioje dalyje dėmesys telkiamas į tai, kaip vaikų kalboje ryškėja supratimas apie socialinės tvarkos logiką, o ne vien į tai, kaip jie tariasi.

Socialinių vaidmenų ir atsakomybės supratimas ryškėja ir tada, kai vaikai patys mėgina perimti iniciatyvą bei stebi, kaip laikomasi jų pasiūlytų taisyklių.

Luna laukė savo eilės sukurti naujas grupės taisykles. Ji giliai įkvepia ir išberia: *Vienas paėmė pieštuką, parodo kažkokį tai gyvūną. Jeigu kažkas tai atspėja, tai tas, kuris vaidina kažkokiu tai žvėriuku, padeda į tą dėžutę pieštuką, o tas, kas atspėjo, ejo kitas.*

Akies krašteliai stebi mokytoją ir net nemirktelėjusi sutinka būti pirmąja žaidimo akto: *Gerau jau.*

Žaidimas prasideda, ir Luna stebi, kaip laikomasi taisyklių.

Sakiau, žvėriukas, – primena užduotį.

Padėk pieštuką, – sako Jonui.

Lunos situacija leidžia manyti, kad vaidmuo grupėje vaikų patirtyje siejasi ne vien su formaliu „vadovavimu“, bet ir su bandymu koordinuoti bendrą veiklą, priminti taisyklę ir tuo pat metu ieškoti suaugusiojo palaikymo. Luna mokosi keisti savo socialinį vaidmenį, primdama jau matytus elgsenos pavyzdžius iš bendragrupių ir mokytojos.

Naujas vaidmuo Lunai buvo priimtinas, tačiau ji nuolat žvilgsniu ieško palaikymo, lyg parodydama, kad santykis tarp asmenų mezgamas ne tik žodžiais, bet ir neverbaliniu kontaktu. Šis epizodas svarbus kaip socialinio vaidmens išbandymo ir atsakomybės už bendrą veiklą patirtis.

Epizodas leidžia pastebėti, kad vaikai vaidmenį grupėje sieja su rūpinimusi bendra veikla: pasiūlius taisyklę, dėmesys krypta į tai, kaip ji veikia, ar susitarimas išlaikomas, kaip į tai reaguoja kiti. Kartu ryškėja, kad tokio vaidmens išbandymas dar remiasi suaugusiojo palaikymu, todėl atsakomybė palaipsniui stiprėja, tai ne iš karto užtikrinta laikysena.

Minėta perspektyva atskleidžia, kad vaikų veikloje taisyklės ir vaidmenys nėra statiški: jie nuolat interpretuojami, išbandomi, kartais laužomi ir vėl atkuriami. Kai žaidime kyla chaosas ar grupė svarsto, ar „vadovas būtų sutikęs“, matyti pastangos susieti atsakomybę, vaidmenį ir bendros veiklos tvarką. Kai vienas vaikas bando perimti iniciatyvą ar kai grupė svarsto, ar „vadovas būtų sutikęs“, vaikai praktiškai mokosi, ką reiškia atsakomybė už bendrą veiklą ir kuo skiriasi skirtingos pozicijos grupėje. Tokia praktika sukuria kitokią patirtį negu tradicinis klausimų ir atsakymų modelis: vaikai patiria, kad nuomonės gali skirtis (pavyzdžiui, galimas neutralus pasirinkimas), kad sprendimas gali kilti iš dvejonės, o grupė gali priimti skirtumą be kritikos, todėl susitarimas tampa ne formaliu reikalavimu, o gyvai išgyvenamu bendru veiksmu. Galiausiai, kai taisyklės sąmoningai pažeidžiamos ar „sugriūva“, vaikai tariai ir priima sprendimus. Taip atsiskleidžia pastangos atpažinti susitarimo ribas ir suprasti, kad laisvė tartis reikalauja atsakomybės už bendrą veiklą ir kitų gerovę.

Kai vaikai patys kuria taisykles, mėgina jas keisti ar išbando jų ribas, galima išvelgti besiformuojantį supratimą, kad bendras veikimas remiasi ne vien asmeniniu noru, bet ir atsakomybe už kitų patirtį grupėje. Tokiose situacijose socialiniai vaidmenys tampa ne abstrakčia schema, o praktiškai išbandomu santykiu: kas primena taisyklę, kas ima si iniciatyvos, kas laukia eilės, o kas turi prisiderinti prie bendro susitarimo.

Viena iš stebėtų veiklų buvo susijusi su bežodžiu animaciniu filmuku „Skruzdėliukas“ (angl. *The Ant*). Veiklos tema – taisyklės. Veiklą sudarė kelios dalys: 1) išitraukimas (vaikai turėjo pažymėti, ar jie sutinka su teiginiu, ar ne); 2) filmuko žiūrėjimas ir diskusija apie taisyklių laikymąsi, 3) vaidmenų žaidimas; 4) bendro artefakto kūrimas. Taigi stebėtos skirtingos veiklos.

Veiklų pradžioje vaikai kartu su mokytojomis kūrė bendro buvimo aplinką, taramiesi dėl taisyklių. Pirmiausia jiems buvo sudaryta galimybė kartu svarstyti, ar taisyklių reikia laikytis, o mokytoja šioje situacijoje neprisiėmė iš anksto sprendžiančio vaidmens. Ji veikiau kūrė sąlygas vaikams patiems apsispręsti ir išsakyti savo poziciją dėl taisyklių laikymosi svarbos. Mokytoja pateikė labai aiškias instrukcijas, kaip vaikams išreikšti savo poziciją dėl taisyklių laikymosi ar nesilaikymo: <...> *taip, dabar žiūrėkit – aš turiu tokią juostą ir turiu du žodžius. Čia parašyta „Nesutinku“, o čia – „Sutinku“.* <...> *Dabar aš pakviesiu jus prie šito siūlo, prie šitos juostos padėsiu du teiginius ir jūs padėsite savo vardą. Jeigu tikrai visuomet privalome laikytis taisyklių, tai kuo arčiau žalios spalvos dėsime. O jeigu galvojat, kad ne, nu, tada arčiau raudonos. Susitarėm?*

Vaikai neverbaliniu būdu, tik padėdami savo pasirinktą daiktą arčiau nurodytos

vietos išreiškia poziciją, ar jie visada privalo laikytis taisyklių, ar ne. Įdomu stebėti vaikų kūno kalbą ir elgseną, nes išryškėja santykis su taisyklių laikymusi ir grupės draugų pasirinkimų įtaka. Vieni vaikai drąsiai žengia prie pasirinktos pozicijos, kiti dairoosi, ką pasirinks draugai, tretieji stebi ir nedrąsiai renkasi savąjį atsakymą. Grupėje keli vaikai visiškai savarankiškai, nekreipdami jokio dėmesio į kitus, išreiškia savo nuomonę padėdami lapelį, dar keli vaikai atidžiai peržvelgia, ką renkasi kiti, tada pasirenka savąją poziciją. Vis tik didžioji dalis savo pasirinkimą išreiškia pakankamai drąsiai, dairymiesi vieni į kitus. Galbūt per drąsu būtų teigti jog taip jie demonstruoja bendrą sprendimų priėmimą, tačiau atmosfera skirtingose grupėse, priimant pasirinkimą, reikia ar nereikia laikytis taisyklių, buvo rami, saugi ir be išankstinio vertinimo, kas yra teisinga, o kas ne.

Iš vienos grupės išsiskyrė Morta, kuri stovėjo nuošalyje ir stebėjo, kaip vaikai žymi savo požiūrį. Vaikams pabaigus žymėti, ji priėjo ir, gerokai pamąsčiusi, pažymėjo, jog su teiginiu, kad reikia laikytis taisyklių, nei sutinka, nei nesutinka. Mortos pasirinkimas buvo neutralus ir išsiskyrė iš visos grupės. Vis dėlto vaikai priėmė jos pasirinkimą ir nekritikavo. Iš to matyti, kad vaikai atsižvelgia į skirtingų nuomonių galimybę ir susiduria su tuo, kad sprendimą priimti ne visada lengva. Tokia reakcija leidžia pastebėti jų orientavimąsi į sąžiningumą. Negalėdama apsispręsti, Morta liko neutralioje pozicijoje. Tokių išsiskiriančių atvejų, kai vaikui sunku priimti aiškią poziciją, visose stebėtose grupėse buvo vos vienas kitas. Iš esmės visose stebėtose grupėse dalis vaikų visiškai sutiko, kad taisyklių reikia laikytis visada. Štai Ilma savo pasakymu išreiškė visos grupės nuomonę: <...> *tu visada privalai laikytis taisyklių.*

Kitoje grupėje aiškiai išsakytų nuomonių įvairovė buvo didesnė. Rokas, remdamasis savo asmenine patirtimi, teigė, kad taisyklių laikytis būtina ne visada ir ne visur: <...> *mano namuose nebūtinai reikia laikytis taisyklių.* Vis dėlto kategoriškai teigiančių, kad taisyklių laikytis nereikia, nebuvo. Beveik visi vaikai išreiškė nuostatą, jog taisyklių laikytis būtina. Tie, kurie manė, kad taisyklių galima laikytis ne visada (*Sutinku, o čia nesutinku.* (Justas)), ir Morta, kuri savo pasirinkimą išreiškė be žodžių, padėdama pieštuką ties neutralia pozicija, nebuvo kritikuojami. Grupė natūraliai priėmė, kad tuo pačiu klausimu gali būti ir kita nuomonė.

Teorinį taisyklių laikymosi ir nesilaikymo poveikį vaikai atrado filmuke apie skruzdėliuką. Kalbėdami apie filmuką, jie yra tik stebėtojai, patys nepatiria tiesioginio taisyklių keitimo poveikio. Skruzdėliuko taisyklių keitimas yra diskutuojamas, bandant suprasti, ar tikrai visada taisyklių nesilaikymas yra negerai. Taigi tarimasis ir sprendimų priėmimas pirmiausia pasireiškia per kalbą vaikams diskutuojant, išsakant argumentuotą poziciją apie taisyklių prasmę, bendruomenės tvarką, hierarchiją. Vaikai drauge su mokytoja iš pradžių kalba tik apibendrinamai. Mokytoja stengiasi neformuoti vaikų nuomonės, tačiau intonacija, pateikiant klausimą, išduoda jos poziciją: *Mes visada laikomės taisyklių. Ar taip?* Vaikai pritaria: <...> *Taip.* Tuomet pasigirsta viena kita atskira mintis. Elija ima svarstyti, kas gali nutikti nesilaikant taisyklių: *Jeigu nelaikysi taisyklių, gali susižeisti.* Justas svarsto taip: *Gal vienam leido, o kitiems neleido susitarimų? Vienam leido, o visiems ne, gal?* Taip išsakoma nuomonė, kad kartais leidimas ar neleidimas laikytis taisyklių gali būti nulemtas ir tam tikrų hierarchinių nuostatų.

Smiltė lyg antrina Justui, sakydama: *Todėl, kad skruzdėliukai maži, nesilaikė taisyklių.* Atskleidžiamas dar kitas aspektas – amžius. Vaikai įžvelgia amžiaus aspektą ir, nors tiksliai to aspekto neįvardija, aišku, kad jie vadovaujasi jau turima patirtimi, jog mažiems galima ir atleistina daugiau negu suaugusiesiems.

Toliau vaikai, kiek paraginti mokytojos pastebėjimo, pradeda kalbėti ne tik apie skruzdėliuką, kuris imasi aktyviai keisti taisykles. Mokytoja, pradėdama kalbėti apie taisykles keitusį skruzdėliuką, lyg paaiškina vaikams: *Jis pradėjo rodyti pavyzdį. Jis nuskynė tą lapelį ir nunešė į krūvą ir visi kiti pradėjo taip pat elgtis.* Mokytojos mintį pratęsia Dovas: *Pabaigoje visi jie pakartoja tą išsiskiriantį skruzdėliuką.* Justas papildo: *Taip, nes ir parodė pavyzdį.* Taip išsakoma nuomonė, kad pokytis gali vykti pamačius pavyzdį. Smiltė kalba ir apie skruzdėliukų vado reakcijas ir elgesį: *Jis [vadas – V. J.] švilpė, bet jo neklausė.* Šiame svarstyme nėra vertinimo. Įdomu pastebėti, kad vaikai neskiria daug dėmesio skruzdėliukų vado elgesiui vertinti. Vaikų dėmesys labiau krypsta į skirtingų veikimo būdų atpažinimą ir jų poveikį bendrai veiklai. Marija sako: *Jiems sunku tuos namus statyti.* Justas tikslina: *Reikia po daug skruzdėlių, nes jie po didelius laiptus neša.* Iš šių pasakymų matyti, kad vaikai pastebi, kai darbas vyksta ne itin sklandžiai, ir tai sieja su nusistovėjusiu veikimo būdu. Taisyklės keičiantis skruzdėliukas jų kalboje pasirodo ne kaip taisyklių laužytojas savaime, bet kaip tas, kurio iniciatyva padeda palengvinti darbą visai bendruomenei. Tai išryškėja ir Justo komentare po filmuko peržiūros: *Statė, kad būtų lengviau.* Į Justo komentarą sureagoja mokytoja, skatindama vaikus permąstyti Justo teiginį: *Mhm, taip, o paskutinėje dalyje, kai atsirado tos naujos taisyklės, jos tiko visiems [ar tik – V. J.] vienam skruzdėliukui?* Vaikai reagoja tvirtindami: *Visiems.* Tačiau čia pat išsivysto diskusija, kad pokytis, taisyklių keitimas nėra lengvas, kartais reikia išgyventi nepatogumą. Mokytoja bando įnešti abejonių: *O kada buvo negerai visiems?* Elija atsako: *Kada jis išdykavo.* Mokytoja toliau skatina plėtoti mintį, sakydama: *Kai vienas išdykavo ir visi nesuprato, ką reikia daryti, ane? Taip?* Čia įsitraukia daugiau vaikų, kurie vienas per kitą pritaria mokytojai ir svarsto, kad besitęsiantis išdykavimas būtų sukėlęs daug chaoso. Elija, pasirėmusi į stalą ima aiškinti: *Buvo tada, būtų tada chaosas ir visi kovotų dėl vienas prieš visus ir ten būtų chaosas, kova, ar tokios taisyklės, ar tokios, ir būtų visas chaosas.* Vaikai, išgirdę žodį chaosas, vienas per kitą jį tarė, taip pareikšdami ir palaikymą Elijos nuomonei, ir, tikėtina, fiksuodami žodį, kuris nėra jų aktyviosios leksikos dalis. Šis pokalbis apie taisyklių keitimąsi baigėsi patiems vaikams pateikus išvadą.

Galime manyti, kad vaikai, analizuodami filmuką, pokytį sieja su pavyzdžio galia ir jo poveikiu visai bendruomenei: jie atpažįsta, jog taisyklių keitimas gali padaryti bendrą veiklą efektyvesnę ir „lengvesnę“ visiems, o ne tik vienam veikėjui. Kartu diskusijoje išryškėja vaikų supratimas, kad permainos nėra vienareikšmės – netinkamas elgesys ar neaiškumas gali sukelti chaosą, todėl pokyčiui reikalingas bendras susitarimas ir kryptis. Būtent ši įtampa tarp „pokytis padeda“ ir „pokytis gali sukelti chaosą“ natūraliai plėtoja diskusiją, kurioje mokytoja skatina vaikus įvardyti, kodėl chaoso nebelieka tada, kai taisyklės pasikeičia ir tampa visiems suprantamos bei priimtinos. Mokytoja klausia įsijautusių vaikų: *O kodėl chaoso nėra, kai pasikeitė taisyklės?* Elija, kuri pirmoji išsakė mintį apie chaosą, paaiškina: *Todėl, kad visi suprato.* Morta antrina

Elijai, papildydama Elijos atsakymą: *Todėl, kad visi sutiko apie naują taisyklę.* Iš vaikų išsakytų minčių aiškėja, kad jie atpažįsta bendro tikslo siekimą ir bendradarbiavimo svarbą veiksmingai pasiskirstant darbus ir siekiant bendrų tikslų. Emilija teigia: *Visi pradėjo nešti lapus, tiesiog padavinėja <...> lapus.*

Iš vaikų išsakytų minčių galima spręsti, kad jie supranta, kas „sulaiko“ chaosą po pokyčio – Elija tai įvardija kaip supratimą („todėl kad visi suprato“), o Morta papildoma sutikimo aspektu („todėl kad visi sutiko apie naują taisyklę“). Emilijos pastebėjimas apie veiksmų suderinimą („visi pradėjo nešti lapus, tiesiog padavinėja <...> lapus“) leidžia numanyti, kad vaikai taisyklių kaitos vertę sieja ne su pačia „naujove“, o su tuo, jog susitarimas padeda veikti darniau ir lengviau pasiekti bendrą tikslą. Taigi pokytis atsiskleidžia kaip praktiškas sprendimas bendruomenei – kai taisyklė tampa aiški ir priimta, „visiems“ pasidaro paprasčiau susiderinti ir dirbti kartu.

Vaikų pasakymuose aiškiai matyti dėmesys taisyklių laikymuisi ir nesilaikymui. Gebėjimas tartis ir priimti sprendimus ypač ryškiai pasireiškia verbaline raiška. Elija, pažiūrėjusi filmuką, net neraginama mokytojos išsako savo nuomonę. Kiti vaikai irgi įsitraukia, tačiau savo minties tiek plačiai neplėtoja: vaikai išsako pozicijas, papildoma vieni kitus ir bando derinti skirtingas nuomones.

Mokytoja: *Taip Elija nori iškart kalbėti.*

Elija: *Aš noriu pasakyt, kad jeigu, kad, nu, reikia laikytis taisyklių, jeigu jos labai svarbios, bet galima sugalvoti kažką tai geriau.*

Mokytoja: *Visada galima sugalvot, Elija, geriau, ane? Kaip kiti galvojate? Kaip Dovas galvoja?*

Mokytoja klausia Dovo, nes šis, sėdėdamas šalia Elijos, kraipo galvą į šalis, lyg nesutikdamas su mergaitės nuomone.

Dovas: *Mhm... šiaip reikėjo paklausti, ar galima.*

Mokytoja prašo Dovo patikslinti, kieno reikėjo paklausti: *Reikėjo paklausti, ar galima, vadovo, kuris organizuoja darbus? Tu galvoji, kad reikėjo paklausti? Kaip tu galvoji, ar vadovas būtų sutikęs?*

Dovas mąsto, tačiau čia į pokalbį įsiterpia Justas, kuris bando atsakyti už Dovą: *Taip.*

Pats Dovas, kiek pamąstęs, tarsteli: *Gal pirma ne, paskui taip.*

Dovui pritaria ir Justas, ir Jonas.

Šis pokalbis atskleidžia vaikų gebėjimą turėti savo nuomonę, nemenkinant kitų nuomones. Tai, kad Justas įsiterpia nespėjus Dovui atsakyti, yra jo intuityvios jausenos, kad draugui reikia palaikymo, raiška. Justas matė, kad Dovas kiek sutriko, gavęs papildomų mokytojos klausimų, tad ištara išreiškė ne tik savo nuomonę apie taisyklių laikymąsi, bet ir paramą savo draugui. Kito palaikymas, pagalba vaikų veikloje nepasireiškia labai ryškiai, tačiau tai atskleidžia mokytojos retorika, kai ji padėkoja vaikams už dalyvavimą: *Ačiū, vaikai, jūs labai gerai atlikote užduoteles, man labai gera žinoti, kad jūs mokate keisti taisykles ir taip jas pakeisti, kad visiems būtų gerai. Džiugu, kad mokat susitarti <...>, ačiū <...>.* Tokia mokytojos retorika vaikų patirtyje išryškina palaikymo ir padėkos svarbą bendroje veikloje.

Vaikų kalboje ir reakcijose taip pat ryškėja jautrumas tam, kaip taisyklių laikymasis

ar jų nepaisymas veikia bendrą veiklą. Vienoje grupėje sutarus, kad toliau bus žaidžiami vaidmenų žaidimai, kuriuose vaikai turės laikytis sutarimų ir nurodymų, randasi mergaitė, kuri sutarimams nepritaria. Mokytoja pakviečia vaikus žaisti vaidmenų žaidimą ir paaiškina žaidimo taisykles: *Gerai, mes dabar tokį žaidimuką pažaisime <...>. Taisyklės tokios. Aš būsiu vadovė, tokia griežta labai vadovė, nu, labai griežta būsiu. Aš šiandien griežta pabūsiu, leisit man? Vaikai choru atsako: Taaaaaaaiip. Iš vaikų džiaugsmingos reakcijos galima numanyti, kad mokytoja dažnai nebūna griežta, taigi jos noras imtis kitokio vaidmens vaikus intriguoja ir įtraukia. Mokytoja pradeda žaidimą. Ji pastebi Mortą varant pieštukinę ir griežtai sako: *Prašau užversti, Morta, savo pieštukinę*. Morta nustemba: *Kaip tai?* Mokytoja tęsia toliau, nereaguodama į Mortos nustebimą: *Dabar aš išdėliosiu čia savo pieštukus, ir čia išdėliosiuos [išsidėliosiu – V. J.], ir pasakysiu tokią taisyklę. Reikia, kad vienas vaikas atsistotų, paimtų vieną pieštuką ir atneštų į šitą dėžutę. Kai suskambės [skambutis – V. J.], atsikelia antras vaikas, paima antrą pieštuką ir nuneša į šitą dėžutę*. Į tokias mokytojos sukurtas taisykles sureaguoja Ilma. Ji linkusi nesutikti su taisyklėmis, tačiau ne garsiai, o niurzgėdama prataria: *Ne-eeeeeeeeeee*. Sako tai taip, kad girdi ne tik mokytoja, bet ir visa grupė. Kita mergaitė, Elija, pritaria: *Nu gerai*. Pasiruošimą žaisti patvirtina ir Justas. Mokytojai pradėję žaidimą, t. y. nurodant vaikams, kas turi nešti pieštukus, vaikai juokiasi. Akivaizdu, kad jiems neįprasta tokia mokytojos pozicija. Perdėtas mokytojos griežtumas yra ne tik keistas, bet ir provokuoja vaikus prieštarauti. Netikėtai vienas vaikas patyliukais sako: *Gąsdink*.*

Šioje vietoje svarbu pasvarstyti, kokią prasmę vaiko veiksmai įgauna konkrečioje žaidybinėje situacijoje. Vaiko noras pasislėpti už kitų ir laužyti taisykles nepastebimai gali būti suprantamas kaip ribų išbandymas, pasirodantis bendroje veikloje. Reikšminga tai, kad žaidybinėje situacijoje vaikai išmėgina taisyklių ir vaidmenų ribas, o per tokį veikimą ryškėja jų santykis su susitarimais, atsakomybe ir bendros veiklos tvarka.

Mokytoja, atlikdama griežtos mokytojos vaidmenį, griežtai nužvelgia grupę. Jos žvilgsnyje matyti klausimas: *Kas?* Nors mokytoja nematė, kas bandė laužyti taisykles, pats Dovas prataria: *Aš*. Jis tai sako be įtampos ir švelniai šypsodamasis, nes abu su mokytoja supranta, kad taip jis pasineria į žaidimą, priima tam tikrą vaidmenį ir leidžia bendragrupiams patirti kiek kitokią atmosferą. Toliau vyksta žaidimas, kurio metu vaikai patys nejučia ima keisti taisykles, todėl ima keistis ir grupės atmosfera. Ši situacija atskleidžia, kad vaikai suvokia taisyklių laužymo „paslapčia“ riziką bendram buvimui, tačiau kartu žaidybinėje erdvėje išbando ribas ir stebi, kaip keičiasi grupės reakcijos. Dovo prisipažinimas „Aš“ sietinas ne tik su atsakomybės už veiksmą priėmimu, bet ir su gebėjimu ištraukti į socialinį vaidmenį, kuriant kitokią – „griežtumo“ – atmosferą saugiu būdu. Tęsiantis žaidimui matyti, kad taisyklės nėra statiškos: vaikai jas ima koreguoti spontaniškai, o tai keičia grupės dinamiką ir leidžia patirti, kaip susitarimai formuoja (ar ardo) bendrą veiklą.

Žaidime įgytas patirtis vaikai čia ir dabar išbando (patiria) realioje situacijoje. Mokytoja prašo Mortos nunešti pieštuką, tačiau ši neišgirsta, nes sukiojasi ir juokiasi, tad Dovas imasi iniciatyvos ir paragina Ilmą nunešti pieštuką, nors ne šios eilė. Tuo pat metu kažkas iš vaikų kumšteli Mortą, kad ši turi nešti pieštuką. Mergaitės abi vienu

metu prieina, deda pieštukus ir užkliudo viena kitos ranką. Mokytoja įsikiša, nes abi mergaitės pykteli viena ant kitos. Mokytoja paaiškina: *Šiaip tai buvo mano subarimas Ilmos, nes Morta dar nè vieno nenunešė. Tuo pat metu Morta priekaištauja Ilmai: Ir dar tu man su nagu pro čia dar* [skaudžiai – V. J.]. Mokytoja nereaguoja į Mortos žodžius ir aiškina toliau, žiūrėdama į Ilmą, nors aiškinimas skirtas visiems vaikams: *Buvo pradžioje taisyklė, kai aš vieną kartą, tai tada nešam, o čia aš tris* [kartus padariau – V. J.]. *Tai nereikia, kad visi neša. Tiesiog Mortą turėjai leisti.* Ilma girdi, ką sako mokytoja, tačiau kartu reaguoja ir į Mortos žodžius: *Va čia dar skauda, ir dar tu man va čia su nagu.* Čia jau mokytoja sureaguoja komentuodama: *Ajajai, truputėlį buvo mums chaoso, ane?* Ilma tarsteli: *Mhm.* Morta lyg ir paaiškina: *Mes ėjome.* Čia dar įsiterpia Dovas, kreipdamasis į Ilmą: *Ir kaip Jonas ėjo, pirma ėjai kažkodėl tai.* Mokytoja apibendrina šią situaciją: *Buvo* [chaosas – V. J.] *kažkaip tai.* Iš šio epizodo matyti, kad vaikams svarbus ne tik taisyklių laikymasis, bet ir susitarimo atnaujinimas joms keičiantis, nes tai susiję su sklandesne bendra veikla. Net ir susitarus dėl taisyklių, pasirodanti kitokia nuomonė ar elgesys gali būti suprantami ne vien kaip susitarimo nepaisymas, bet ir kaip mėginimas išsiaiškinti, kiek taisyklė galioja ir kaip ji veikia bendroje situacijoje. Tokiose situacijose ryškėja, kad vaikai jau skiria skirtingas taisyklių kaitos reikšmes: vienais atvejais taisyklių keitimas gali padėti bendrai veiklai judėti pirmyn, kitais – trikdyti ją ir kelti nepageidaujamų pasekmių. Tai ypač išryškėja, kai susitarimų nesilaikymas paveikia bendrą žaidimo eigą ar kitų vaikų savijautą. Taip per asmeninę patirtį vaikai ima suprasti susitarimų galią ir ribas: laisvė veikti kartu reikalauja atsakomybės už kitus ir bendrą tvarką. Šis epizodas leidžia manyti, kad socialiniai vaidmenys ir atsakomybės vaikų patirtyje pamažu ryškėja drauge veikiant ir dalyvaujant bendroje situacijoje. Kai vienas vaikas ima veikti ne pagal susitarimą, kiti turi reaguoti, aiškintis situaciją ir iš naujo orientuotis, kas už ką atsakingas ir kaip atkurti bendrą veiklos tvarką. Šiuo požiūriu taisyklių pažeidimas čia pasirodo ne tik kaip trikdys, bet ir kaip situacija, kurioje vaikų grupėje kuriamas bendras susitarimų supratimas ir mokomasi derinti skirtingus požiūrius.

Nepaisant to, kad mokytoja klausimu *O kaip galvojat, vaikai, kaip mes laikomės taisyklių, yra geriau ar blogiau gyventi?* lyg užkoduoja norimą atsakymą, nes akcentuoja „kai mes laikomės taisyklių“, tačiau vaikai ir be mokytojos klausimo pastebi, kad bendruomenė turi turėti taisykles ir jų laikytis. Net jei taisyklės pasikeičia, svarbu, remiantis pakitusiomis taisyklėmis, prieiti prie abipusio sutarimo ir veiksmų sinchronizavimo. Kai taisyklė aiški ir visi supranta savo vietą bei atsakomybę, veikla vyksta sklandžiau; kai taisyklė neveikia arba neaišku, kas ką turi daryti, atsiranda chaosas.

Potemė atskleidžia, kad vaikai „gyvenimą kartu“ sieja ne tik su pačiomis taisyklėmis, bet ir su socialinių vaidmenų bei atsakomybės supratimu. Jie atpažįsta, kad grupėje esama skirtingų pozicijų, kad iniciatyva gali keisti kitų elgesį ir kad bendras darbas priklauso nuo to, ar aišku, kas už ką atsakingas. Kultūrinio raštingumo požiūriu tai reikšminga kaip besiformuojantis santykis su socialine aplinka, kurioje vaikai pamažu ima sieti taisykles, vaidmenis ir atsakomybę su prasmingu bendruomenės veikimu.

Trečioji potemė „Bendravimo ir tarpusavio pagalbos raiška“ apima situacijas, kuriose vaikai veikia drauge: dalijasi priemonėmis, kviečia kitą prisijungti, padeda,

palaiko, ieško sąjungininkų, derina savo veiksmus atlikdami bendrą užduotį. Šioje potemėje dėmesys telkiamas į bendradarbiavimą kaip veikimo praktiką, o ne į sprendimų argumentavimą ar vaidmenų paskirstymą. Kultūrinio raštingumo požiūriu išryškėja bendradarbiaujanti vaikų laikysena.

Analizuojant duomenis nustatyta, kad bendradarbiavimo raiška atsiskleidė ne tik vaikams kalbantis apie bežodžius tekstus ir kuriant artefaktus kaip jų refleksiją, bet ir praktiškai veikiant drauge – dalijantis priemonėmis, jungiantis į bendrą komandą, ruošiant erdvę veiklai ar kartu ieškant sprendimų.

Bendravimas ir tarpusavio pagalba labiausiai išryškėjo situacijose, kai vaikai drauge atliko bendras užduotis: dalijosi knygelėmis, ruošė erdvę filmuko peržiūrai, ieškojo bendrų požymių, tarėsi dėl žaidimo kampelių ar svarstė, kaip padėti veikėjui. Svarbu tai, kad bendradarbiavimas čia pasireiškia ne tik kalbant apie pagalbą, bet ir konkrečiais jos veiksmais.

Visose grupėse vaikai rodė norą susitarti ir veikti drauge, todėl svarbu ne bendras sprendimas kaip procedūra, o bendras veikimas kaip praktika: kaip pasidalijama priemonėmis, kaip kuriama visiems patogi aplinka, kaip kitas vaikas pakviečiamas į veiklą, kaip išmokstama pripažinti, kad užduotį lengviau atlikti kartu, o ne vienam.

Skirtingi vaikų dalyvavimo būdai svarbūs kaip bendradarbiavimo raiška: vieni vaikai daugiau kalba ir siūlo, kiti labiau prisideda piešdami, pratešdami kito mintį ar tyliau palaikydami bendrą veiklą. Taigi veikimas drauge suprantamas plačiau – ne vien kaip aktyvus kalbėjimas, bet ir kaip atliepimas kitam, klausymasis ir bendro darbo palaikymas skirtingais būdais.

Dirbant su bežodžiais tekstais vienas iš iššūkių buvo pasidalijimas knygelėmis. Knygelių kiekvienam vaikui atskirai nepakako, todėl grupei buvo skirta po dvi tris, retu atveju keturias knygeles, tad vaikams teko dirbti poromis ar grupėmis. Pirmą kartą susidūrus su tokia situacija, daliai vaikų tai kėlė sunkumų, nes jie norėjo knygelę vartyti individualiai. Pavyzdžiui, Teodoras nepatenkintas būtinybe dalytis knyga, sudirgęs pasakė: *Aš noriu vienas žiūrėti knygą*. Kiti vaikai šią situaciją priėmė ramiau ir iš karto orientavosi į bendrą veikimą. Elija pakvietė drauges: *Mes tai su mergaitėmis kartu skaitysimė. Emilija, Ilma, ateikite*. Per kitas veiklas, kai tekdavo vartyti knygeles, vaikai iš karto susėdavo grupėmis ir vartė knygeles natūraliai tarpusavy pasidalydami, kas ir kada vers puslapi. Ši situacija atskleidė, kaip vaikai pamažu prisitaiko prie bendro veikimo sąlygų ir kaip bendradarbiavimas ima reikštis ne tik kalboje, bet ir konkrečiuose veiksmuose. Kartu išryškėjo, kad vaikai susiduria su skirtingais norais ir veikimo būdais, tačiau mėgina juos derinti siekdami bendro tikslo – kartu peržiūrėti knygelę. Šiuo požiūriu dalijimasis knygelėmis yra kasdienė, bet analitiškai reikšminga situacija, kurioje ryškėja bendravimo, tarpusavio derinimosi ir bendro veikimo užuomazgos.

Kiek kitokia fizinė bendrystės raiška buvo matyti vaikams ruošiantis žiūrėti ir žiūrint bežodžius animacinius filmus. Čia buvo svarbus mokytojos aktyvus dalyvavimas, skatinantis vaikus suprasti fizinę bendrystės svarbą: *Susėskite. Vienas bonusas – pliusas. Tai žiūrime istoriją apie skruzdėlę. Pasiruošėm. Atsisėdam, kad visi gerai matytų*. Mokytojos vaidmuo padedant vaikams suprasti fizinės erdvės pritaikymą ir patogumą

visiems svarbus, tačiau ir patys vaikai yra linkę susikurti aplinką, kuri patogi ir tinkama visiems.

Tai ypač išryškėjo situacijoje, kai mokytoja kreipėsi į Joną, prašydama padėti paruošti erdvę filmuko peržiūrai: *Jonai, padėk sudėlioti patogiai ant kilimo pagalvėles*. Pastabumas ir pagalba kitiems pasireiškė Jono veiksmu, kai šis, niekieno neprašytas, padavė pagalvėles grupės draugėms Smiltei ir Lunai, sėdėjusioms atsirėmus į sieną. Jono veiksmu galima įžvelgti mokytojos paskatinto rūpesčio atgarsį: atrodo, kad jis savaip prisideda prie jaukesnės ir patogesnės aplinkos kūrimo grupės draugėms. Kartu čia tarsi nujaučiamas ir mokytojos pasiūlyto vaidmens perėmimas – Jonas pasirodo ne tik kaip padedantis atlikti užduotį, bet ir kaip jautriai atsiliepiantis į kitų grupės narių buvimą bei galimus poreikius. Nors ne visi vaikai šioje situacijoje veikia vienodai aktyviai, pati situacija, regis, leidžia bendrystės patirtį sieti su asmenine gerove. Šiame epizode taip pat galima numanyti, kad pagalba vaikų grupėje gali rasti ir be tiesioginio prašymo – kaip dėmesys bendram patogumui, aplinkai ir šalia esančiųjų poreikiams. Analitiškai svarbu tai, kad pagalba čia gali būti traktuojama kaip jautrumo kitam ir bendros veiklos palaikymo forma.

Kartu mokytoja skatina atkreipti dėmesį, kaip klausomasi vienas kito, kad vėliau būtų galima efektyviai įsitraukti į pokalbį: *Ar buvote išklausi draugų? Ar draugai jūsų nuomonės klausėsi?* Justas patvirtina: *Taip*. Šis klausimas užduodamas nesiekiant moralizuoti, bet norint atkreipti vaikų dėmesį į bendrystės ir pagalbos vienas kitam svarbą atliekant bendrą užduotį.

Vaikų bendrystės samprata išryškėjo ir kitoje veikloje, vykusioje vaikams pavarčius paveikslėlių knygelę „Einu su Vanesa“ (vok. *Mein Weg mit Vanessa*). Knygelėje kalbama apie skirtumus ir bendrystę. Mokytojai pateikus užduotį – su grupės draugais keliaujant ratu rasti juos siejančių ir skiriančių dalykų, vaikai į šią veiklą labai įsitraukė. Atskirai nepatikslinus, vaikai, atlikdami užduotį, daugiau dėmesio skyrė išoriniams dalykams.

Mano ir tavo šviesūs plaukai. (Rokas)

Mes abi šiandien su sijonais. (Elija ir Morta)

Mokytojai paprašius atrasti bendrų bruožų, pomėgių, vaikai vienas per kitą ėmė juos vardyti, jau net nesiedami savęs su konkrečiu poroje esančiu vaiku, bet ieškodami ir įvardydami bendrystės aspektus ir su kitais grupės draugais.

Mes su Justu abu žaidžiame futbolą ir kartu einame į treniruotes, – užsidedęs kalbėjo Dovas.

O mes su Gaile ir Smilte kartu lankome anglų kalbos būrelį, – pratarė Luna

Mes tai visada kartu darome užduotėles, – šypsodamasi apie savo ir Elijos bendrystę kalbėjo Ilma.

Iš šių trumpų teiginių galima matyti, kad vaikų kalboje bendra veikla siejama su bendrais interesais, kartu leidžiamu laiku ir derinamu veikimu. Vaikai mini bendras veiklas – futbolą, būrelius, užduočių atlikimą – ir kartu atskleidžia, kad jose svarbus ne tik pats dalyvavimas, bet ir pastangos prisiderinti vieniems prie kitų, susitarti ir įsitraukti drauge. Taip bendros patirtys vaikų išsakytose mintyse pasireiškia kaip erdvė, kurioje formuojasi bendradarbiavimo, tarpusavio pagalbos ir priklausymo grupei

pojūtis. Kartu ryškėja ir tai, kad veikimas drauge vaikams susijęs su lengvesniu ir malonesniu dalyvavimu negu veikimas atskirai.

Ryškesnė bendrų vertybių ir bendros veiklos raiška atsiskleidžia vaikų dialoge, kai mokytoja kviečia juos prisiminti situacijas, kuriose grupės draugai rodė pagarbą kalbėdami, klausydamiesi ar dalyvaudami bendrose veiklose. Vaikai prisimena situaciją, kai turėjo galimybę savarankiškai kurti žaidimų kampelius pagal savo pomėgius ir poreikius. Vienas iš tokių pavyzdžių – „kavinės“ žaidimų erdvė, kuri, kaip primena mokytoja, buvo itin mėgstama rugsėjo mėnesį.

Mokytoja: *Pas mus buvo daug žaidimo erdvių kampelių. Vienas iš jūsų mėgstamiausia rugsėjo mėnesį buvo kavinė, atsimenat?*

Justas: *Ne.*

Mokytoja: [Kavinė – V. J.] *virtuvė kavinė, mes ten žaidėm. Justai, tu vėliau prisijungei, tik spalio mėnesį.*

Jonas: *Taip.*

Elija: *Ir čia perkrovėm.*

Mokytoja: *Ir paskui kur jūsų kavinė restoranas persikėlė?*

Jonas: *Čia (rodo į vietą grupės kampe, kur yra kavinė).*

Mokytoja: *Ar atsirado chaosas, ar visiems patiko?*

Jonas (sako garsiausiai iš grupės, bet ir kiti vaikai pritaria): *Patiko.*

Jonas (prideda atskirai): *Patiko, nes niekas neatėjo.*

Mokytoja: *Kur neatėjo?*

Jonas: *Tiktai bernai į šitą kavinę, tiktai berniukai.*

Mokytoja: *Į šitą kavinę labiau berniukai pradėjo eiti, o ten kavinėj daugiau kas žaidė. O toj kavinėj kas daugiau žaidė, Elija?*

Elija: *Mergaitės.*

Mokytoja: *O mergaitės, jeigu norės savo kavinėj pažais, gali paimti iš čia visus daiktus ir sau persinešti?*

Justas: *Savo.*

Elija: *Ne.*

Jurgis: *Negali.*

Jonas: *Reikia paklausti, reikia.*

Elija: *Galima tik vieną?*

Mokytoja: *Vieną?*

Elija: *Ir paklausti.*

Mokytoja: *O jeigu paklaustit berniuko?*

Jonas: *Turi pasakyti: galima ar negalima.*

Mokytoja: *O berniukai ką pasakys?*

Jonas: *Nuu, nežinau aš.*

Elija: *Aš žinau, kad jie pasakys „Ne“.*

Mokytoja: *O kaip tau atrodo, ką tu pasakytum?*

Dovas: *Aš kartais dar nežinau.*

Mokytoja: *Pagalvotum, ane? Jeigu mergaitė gražiai paprašytų, nusišypsotų, sakytų „Dovai, mes norim vėl ten žaisti kavines“?*

Dovas: *Nu, pusė man, pusė jiems.*

Mokytoja: *Taip, nu, teisingai taip, ar tiktų mergaitės jums toks pasidalinimas?*

Mergaitės (beveik vienu balsu): *Taaaip.*

Ilma: *Pusė mums.*

Šiame dialoge išryškėja, kaip vaikai kalba apie bendrą žaidimų erdvę, jos naudojimą ir reikšmę grupei. Vaikų pasakymuose bendrystė siejama ne tik su buvimu toje pačioje erdvėje, bet ir su galimybe drauge veikti, tartis bei dalytis bendru žaidimu. Sukurta kavinės erdvė, kurioje daugiausiai žaidė berniukai, patiko visiems, tačiau mergaitės joje buvo mažiau įsitraukusios dėl nesutarimo dėl žaidimo. Jonas pažymi, kad žaidimas „patiko“, bet „niekas neatėjo“, o vėliau paaiškina, kad ten žaidė tik berniukai. Elija pastebi, kad kitoje kavinėje daugiau žaidė mergaitės. Tai rodo, kad vaikai stebi kitų įsitraukimą. Kartu dialoge ryškėja ir vaikų bandymai derinti skirtingus interesus. Jie klausosi vieni kitų, siūlo sprendimus ir ieško būdų, kaip bendrą erdvę padaryti priimtina visiems. Tai ypač matyti Dovui pasiūlius „pusė man, pusė jiems“, o kitiems vaikams su tuo sutikus. Pasiūlymą būtų galima sieti su tuo, kad bendrystė vaikams reiškiasi dalijimusi, tarpusavio pagarba ir dėmesiu skirtingiems poreikiams. Bendras susitarimas, kaip bus žaidžiama „kavinėje“, šiame kontekste galėtų būti suprantamas kaip bendro veikimo rezultatas, kuriame svarbūs ne vien individualūs norai, bet ir mėginimas juos derinti su grupės interesais. Pats epizodas, regis, leidžia nujausti, kad vaikų bendrystės samprata pamažu formuojasi kasdienėse situacijose – klausantis, tariantis, priimant kompromisus ir ieškant visiems tinkamų sprendimų. Taigi bendrystė suprantama ne kaip abstrakti vertybė, bet kaip konkreti grupės gyvenimo patirtis, grindžiama dalijimusi, tarpusavio pagarba ir bendrų sprendimų paieška.

Bendrystės ir pagalbos raiška neapsiriboja vien vaikų patirtimis savoje grupėje. Šie aspektai ryškėja ir vaikams vartant bežodę knygelę „Netikėtai“ (angl. *Out of the Blue*), kurioje vaizduojamos įvairios pagalbos kitam situacijos. Viename iš epizodų paplūdimyje vaikas yra pastatęs smėlio pilį, papuoštą kriauklėmis ir augalais. Bangoms artėjant prie statinio, vaiko mama mėgina pilį apsaugoti, tačiau netrukus tampa aišku, kad vien jos pastangų nepakanka. Į pagalbą įsitraukia grupė nepažįstamų žmonių, kurie, dėdami po akmenėlį prie pilies pagrindo, kartu prisideda prie jos apsaugojimo. Šis epizodas sudaro prielaidas vaikams svarstyti bendrystę ir pagalbą kaip bendrą veikimą, peržengiantį artimiausios grupės ribas.

Vartydami knygelę, vaikai grupelėse kalbasi. Ada sako: *Matai, moteris nori padėti. Gauja pasitikslinka: Čia gal mama nori padėti?* Ada plėtoja mintį: *Bet ji nori padėti, kad berniukui nebūtų liūdna. Ji nori, kad jo graži pilis būtų.* Šiame Ados ir Gaujos pokalbyje ryškiai juntama, koks svarbus palaikymas, net jei rezultatas nebūtinai labai džiuginantis. *Matai, matai, dėdės atėjo, jie atnešė akmenukų. Jie gal statybininkai, nes žino, kaip apsaugoti pilį,* – kitoje grupėje emocingai aiškina Mantas. Jo grupėje esantis Teodoras lyg apibendrina: *Jie visi kartu išsaugojo tą [pilį – V. J.].*

Iš šių pokalbių matyti, kad vaikų kalboje bendrystė siejama su palaikymu, dėmesiu kitam ir buvimu kartu saugant tai, kas svarbu. Vaikai išskiria skirtingas pagalbos formas: vienur išryškėja emocinis palaikymas, kitur – praktinis įsitraukimas. Pasakymuose atsiskleidžia, kad bendras darbas reikalauja ne tik veikimo kartu, bet ir stebėjimo

bei atpažinimo, kas vyksta aplink, gebėjimo įvertinti kitų indėlį. Šiuo požiūriu bendrystė vaikams nėra vien buvimas kartu, bet ir pastabumas, ir mokymasis atpažinti, kas vyksta aplink, bei susieti pavienius veiksmus su bendru tikslu.

Reikšminga ir tai, kad pagalba šiame epizode vaikų nėra siejama vien su artimu žmogumi ar draugu. Jų išsakytose mintyse ryškėja požiūris, kad bendras veikimas gali atsirasti ir tarp nepažįstamų žmonių, jei juos suvienija bendras tikslas. Vaikų kultūrinio raštingumo raiškoje bendrystė ir pagalba ima reikštis kaip platesnio socialinio santykio galimybė.

Bendrystė pasireiškia ne tik per santykį su žmonėmis. Galima matyti ir vaikų bendrystę su gyvūnais, išreiškiant ją ne tik kaip supratimą apie darnios plėtros svarbą, bet ir kaip bendrystę su kitokiu. Neretai bežodžiai tekstai yra alegoriniai, jų pagrindiniai veikėjai yra personifikuoti gyvūnai, todėl vaikai, atlikdami skirtingas veiklas, pagrįstas bežodžių tekstų skaitymu, žiūrėjimu ir analize, per personifikuotus veikėjus atpažįsta žmonių sąveiką, bet neretai neatsiriboja nuo tiesioginės veikėjo prigimties (pavyzdžiui, babuiną jie priima kaip beždžionę, o ne tik Mėnulio darbuotoją; kalmarą jie mato kaip tikrą jūros gyvūną, o ne tik *kitą*, atsiradusį jų aplinkoje; peliuką jie mato kaip peliuką, ne tik kaip potencialų boksiningą ar baleto šokėją). Taigi iš vaikų santykio su skirtingais veikėjais galima nujauti, kad bendrystė jiems svarbi ne vien žmonių tarpusavio santykiuose, bet ir santykiyje su gyvūnijos pasauliu. Kalbėdami apie netikėtai ant kranto atsiradusį didelį kalmarą, išpynusį į žvejų tinklus, vaikai svarsto: *Jis iš pradžių liūdnas, berniukas pamato jo ašarą, o kai išgelbėja – linksmas* (Saulė); *Tas berniukas prisiminė, kaip jam vakar buvo liūdna dėl pilies* (Katrė). Toks vaikų svarstymas, paremtas jausmų atpažinimu, leidžia įžvelgti jų dėmesį kito jausenai.

Į mokytojos klausimą *Ką turėtų daryti berniukas?* visos grupės atsakė vienodai: *Jis turėtų padėti aštuonkojui*. Mokiniai, kalbėdami apie kalmarą, beveik visi sakė, kad jis nėra mielas, bet kai kurie teigė, kad padėtų kalmarui, nes jis verkia: *Man tai jis toks šaltas ir negražus, bet jis verkia* (Katrė). Saulė papildė Katrę: *Tas berniukas mato, kad jis verkia*. Taip dvi skirtingos būtybės sujungiamos jausmų lygmeniu ir įžodinamas žmogaus ir gyvūnų tapatumas: *Man gaila jo* [aštuonkojo – V. J.], *kad jis verkia, tai aš irgi jį gelbėčiau*. Tai puiki platesnio matymo iliustracija, kai vaikai veikia ne tik tarp žmonių, bet ir platesniame kontekste, įtraukiant gyvūnus. Vaikai stebi kito jausmus ir reaguoja į juos empatiškai, net kai objektas nėra „mielas“ ar pažįstamas. Jie geba susieti savo patirtis su kitų būtybių patirtimi, pavyzdžiui, prisimindami, kaip patys jautėsi liūdni, ir todėl suprasdami aštuonkojo skausmą. Taip vaikų bendrystė ir pagalba matoma kaip aktyvus pasirinkimas rūpintis kitais ir veikti kartu, siekiant padėti kitam, šiuo atveju – sumažinti kančią kalmarui.

Mokytojos paraginti vaikai grupėse kūrė planą, piešdami komiksą, vaizduojantį jūros gyvūną, įstrigusį apklūdimyje, ir jo išgelbėjimą. Vieni siūlė pasikviesti malūnsparnį, kiti palaukti, kol pakils vanduo ir gyvūną nuneš atgal į jūrą, tretie sakė „atpaukiau jį ir paleidžiam į jūrą“ (Katrė), dar kiti tiesiog atkartoję, ką matė knygelėje, jog visi bendromis jėgomis bando stumti kalmarą atgal į jūrą. Vaikai stebi, kaip veikėjai sukuria bendro darbo melodiją, kurioje kiekvienas prisideda savo „nenušlifuotu bal-su“, t. y. unikalios, savita reakcija: *Matai, delfinai traukia jį už žnyplių* (Luna), *Ta moteris*

gal nemoka plaukti, bet ji stengiasi (Ada). Jie reflektuoja apie komandinio darbo svarbą ir kaip veikėjų veiksmas gali paskatinti kitus prisidėti prie bendro darbo ir poveikio ne tik asmeniui, bet ir visai aplinkai.

Be to, kad vaikai kalbėdami tiesiogiai vardijo tai, ką matė, buvo keletas mokinių, kurie pamokos patirtį susiejo su visuomenine patirtimi, kai nukentėję jūros gyvūnai vaikų buvo matyti socialiniuose tinkluose ar žiniasklaidoje. Keletas vaikų išipynusių į tinklus kalmarą lygino su jų matytu nuotraukoje vėžliu, kurio visas kiautas buvo apsuktas plastiko. Ada prisiminė: *Aš atsimenu, mama rodė vėžlį su maišeliais*. Luna dalijosi savo atsiminimu, kai į vėžlio nosį buvo įlindęs plastikinis ausų krapštukas: *Ir tada jis [vėžlys – V. J.] toks liūdnas atrodė. Man atrodė, kad verkia*. Iš vaikų pateiktų pavyzdžių galima numanyti, kad jie pastebi, kaip individualūs ir kolektyviniai veiksmai gali veikti tiek pavienį žmogų ar gyvūną, tiek bendresnę aplinką: Lunai gaila sužeisto vėžlio, o kiekvieno numesta šiukšlė didina gamtos taršą. Po to, kai visi pasidalijo savo mintimis, Benas apibendrino visų bendrą pastangą rasti sprendimą, kaip išgelbėti kalmarą: *Svarbu nebūti paliktam nelaimėje*. Mantas pridūrė: *O jį į jūrą [kalmarą – V. J.] visi gelbėja: ir delfinai, ir žmonės, ir kitos žuvys*. Vaikai pritardami jam linkčiojo, taip parodydami, kad supranta, jog žmonių, paukščių, delfinų ir ryklių bendros pastangos grąžinti kalmarą į jūrą atskleidžia gyvūnų, žmonių ir gamtos tarpusavio ryšį. Saulė, komentuodama grupės sprendimą, pademonstravo supratimą apie tai, ką lemia empatija grįstas bendras darbas siekiant bendro tikslo: *Jie dabar yra draugai visam gyvenimui*.

Taigi bendrystės raiška atsiskleidžia per vaikų pastangas girdėti vieniems kitus, atpažinti kiekvieno poreikius ir vadovautis ne tik asmeninėmis, bet ir bendromis vertybėmis (pavyzdžiui, atjauta savo artimam), nepasiduoti ir drauge įveikti sunkumus.

Gauja: *Kartu galima, galima, kartu galim*.

Mokytoja: *Įveikti sunkumus?*

Gauja: *Taip, įveikti sunkumus*.

Iš vaikų pokalbių ir elgesio, ekspromptinių reakcijų matyti, kad bendrystė vaikų patirtyje siejama ne tik su buvimu greta, bet ir su pagalba, dalijimusi ir veikimu dėl kito. Svarbu ir tai, kad pagalba vaikų kalboje peržengia artimos draugystės ribas: padėti galima ne tik pažįstamam, bet ir nepažįstamam, ne tik žmogui, bet ir gyvūnui. Tokia raiška leidžia nujausti, kad bendradarbiavimas vaikams siejasi ne tik su veikimu kartu, bet ir su dėmesiu kitam bei jo poreikiui.

Atlikta analizė leidžia įžvelgti, kad vaikų bendrystė mezgasi spontaniškai ieškant partnerių, siūlant pagalbą, įsitraukiant į bendrą rezultatą ir džiaugiantis tuo, kas sukuriamą drauge. Bendruomenė šiame kontekste atrodo ne kaip abstrakti sąvoka, bet veikiau kaip kasdienėje patirtyje išgyvenamas buvimas su kitais.

Ketvirtoji potėmė „Argumentavimas ir bendrų sprendimų priėmimas“ apima situacijas, kuriose vaikai išsako savo nuomonę, mėgina ją pagrįsti, lyginti skirtingas pozicijas, siūlo sprendimo būdus ir svarsto, kaip būtų galima susitarti visai grupei. Šioje potėmėje dėmesys telkiamas ne į pagalbą ar bendrą veiklą, bet į dialoginį sprendimų priėmimą: kaip vaikai argumentuoja, tariasi, siūlo balsuoti, kalba apie susitarimus ir mėgina suprasti, kada taisyklių keitimas yra pagrįstas.

Tai ypač ryškiai atsiskleidė veiklose, susijusiose su animaciniu filmuku „Sruzdėlytė“

(angl. *Ant*), kai vaikai svarstė taisyklių, bendruomenės tvarkos ir sprendimų priėmimo klausimus. Būtent čia išryškėjo bandymai argumentuoti, kodėl reikalinga viena ar kita taisyklė, kada ją galima keisti ir kaip priimti visai grupei tinkamą sprendimą. Čia svarbiausia vaikų gebėjimas dialogiškai kurti pagrįstą sprendimą.

Vienas iš ryškiausių potėmių akcentų – vaikų pastanga susieti taisykles su bendruomenės gerove ir paaiškinti, kodėl bendras sutarimas yra svarbus. Žiūrėdami filmuką „Skruzdėliukas“ (angl. *Ant*) vaikai ne tik įvardijo, kad taisyklės egzistuoja, bet ir argumentavo jų reikšmę: jos padeda išvengti chaoso, leidžia pasiskirstyti darbus, apsaugo bendrą veiklą ir padaro ją aiškią visiems. Siūlymas „balsuoti“ gali būti laikomas reikšmingu, nes jis leidžia pastebėti ne vien žodžio žinojimą, bet ir vaikų pajautimą, kad skirtingos nuomonės gali būti suderinamos ne tik suaugusiajam nusprendžiant, bet ir pačiai grupei ieškant sprendimo.

Ir tuoj [jį pradės kartot visaip – V. J.], – žiūrėdama filmuką komentuoja Elija.

Jis tuoj pradės [kartoti viską – V. J.], – komentuoja Justas.

Ir dabar visi atkartos, – vėl tarsteli Elija.

Nu jo, nes jie pakartojo. Skruzdėliukai pakartojo, – Elijai pritaria Justas.

Iš šio trumpo dialogo galima matyti, kad vaikai atpažįsta bendrą darbą ir susitarimų laikymąsi. Kitoje grupėje, dar nepradėjus žiūrėti filmuko, pokalbis apie bendrus darbus, jų sudėtingumą kilo remiantis vaikų gyvenimiška patirtimi, o ne tik matytu siužetu.

Mes žiūrėsime filmuką apie skruzdėles. Skruzdėlės gyvena po vieną, po dvi ar po daug? – klausia vaikų mokytoja.

Daug, – vienas per kitą atsako vaikai.

Kuo gi visą dieną užsiima skruzdėlės? – klausia mokytoja.

[Namo – V. J.] *statybom*, – vaikai vienas per kitą stengiasi pasakyti, ką mano.

Statybom namų, greičiausiai, užsiima, ane? O lengva jiems ar sunku tuos namus statyti? – tikslina mokytoja.

Sunku, – atsako Benas.

Lengva, nes kuo jos mažesnės, tuo stipresnės, – kitokią nuomonę išsako Tadas.

Tu taip manai, ane? – tikslinasi mokytoja.

Mhm, – Tadas linkteli galva.

O tai kas sakė „sunku“? Sunku statyti namą, kodėl? – dar bando tikslinti mokytoja.

Nes reikia po daug skruzdėlių, nes e... po didelių daiktus neša, – Beno išsakytą mintį patvirtina Rojus.

Uh-huh, daug jų reikia. Kas sakė, kad lengva statyti namą? Tada, kodėl? – nori išgirsti Tado nuomonę mokytoja.

Todėl, kad kuo jos mažesnės, tuo jos stipresnės, – Tadas patikslina.

Taigi vaikai, dar nežinodami, apie ką tiksliai bus filmukas, jau kalbėjo apie tai, kaip gyvena skruzdėlės ir kokiais principais grindžiamas jų bendruomeninis gyvenimas. Toks išankstinis žinojimas apie skruzdėlių bendruomenę, joje veikiančią tvarką ir taisykles leidžia įžvelgti vaikų pastabumą gyvenamajai aplinkai ir jų dėmesį bendruomenių veikimo principams. Reikšminga ir tai, kad vaikų nuomonės, ar skruzdėlėms sunku, ar lengva statyti namą, išsiskyrė, tačiau skirtingi požiūriai neperaugo į konfliktą. Iš

to galima nujausti, kad grupėje pamažu ryškėja atviresnio dialogo galimybė, kai gali būti išsakomos skirtingos nuomonės.

Pažiūrėję filmuką, vaikai diskutavo toliau. Dėmesys buvo sutelktas į taisyklių keitimą ir jo poveikį visai bendruomenei: ką reiškia, kai vienas bendruomenės narys ima keisti nusistovėjusią tvarką, ir kas nutinka, kai buvę susitarimai pažeidžiami ar keičiami.

Aš noriu pasakyti, kad jeigu, kad, nu, reikia laikytis taisyklių, jeigu jos labai svarbios, bet galima sugalvoti kažką tai geriau, – pradeda kalbėti Tadas.

Visada galima sugalvoti, Tada, geriau, ane? Kaip kiti galvojate? Kaip Kajus galvoja? – klausia mokytoja.

Uh-huh. Šiaip reikia, reikėjo paklausti, ar galima, – kiek dvejodamas atsako Kajus.

Reikėjo paklausti ar galima? Uh-huh. Vadovo, to, kuris organizuoja darbus. Tu galvoji, kad reikėjo paklausti? Kaip tu galvoji, ar vadovas būtų sutikęs?, – tikslinasi mokytoja.

Ne, – tvirtai sako Gailė.

Taip, – Maja taria taip pat tvirtai, kaip ir Gailė.

Gal pirma ne, paskui taip, – svarsto Kajus.

Uh-huh. Kaip Upė galvoja? – klausia mokytoja.

Irgi taip, – atsako Upė.

Ir aš taip pat galvoju, – pritaria Maja.

Galosuosim. Galosuojam! – emocingai kviečia Tadas.

Ar balsuojam? – pasitiksina Upė.

O pirmoje filmuko dalyje gražiai vyko darbas? – klausia mokytoja, praleisdama siūlymą balsuoti.

Taip, – vienas per kitą vaikai atsako.

Tvarkingai ar ne? Antroje dalyje kas prasidėjo? – klausia mokytoja.

Kitos taisyklės, – sako Upė.

Kitos taisyklės, – atitaria mokytoja.

Be pasiklausimo, – tikslina Upė.

Per vidurį filmuko viskas buvo gerai ar nelabai? – klausia mokytoja.

Nelabai, – Maja pirmoji pasako, o paskui ją kartoja ir kiti mokiniai.

Kas ten buvo negerai? – tęsia pokalbį mokytoja.

Jis iš[dykavo – V. J.], – sako Tadas.

Dekavo, – Miglė atitaria Tada.

O po to visi pradėjo išdykauti, – Tadas tęsia mintį.

Ir statė, – jį papildė Upė.

Statė statė statė, kad būtų lengviau, – dar labiau Tado ir Upės mintį tikslina Maja.

Uh-huh taip, o paskutinėje dalyje, kai atsirado tos naujos taisyklės, jos tiko visiems, vienam skruzdėliukui? – klausia mokytoja.

Visiems, – tvirtina Tadas.

Visiems, – jam pritaria Upė.

Tai kada buvo negerai visiems? – klausia vaikų mokytoja.

Kada jis išdykavo, – sako Tadas.

Kai vienas išdykavo ir visi nesuprato, ką reikia daryti, ane? Taip? – mokytoja tikslina klausimą.

Taip, – patvirtina Maja.

O gal galėjo ir jis toliau išdykauiti? – klausia mokytoja.

Dovas ima juoktis.

Ne, – tvirtai sako Upė.

O kodėl? – klausia mokytoja.

Todėl, kad e... jo darbas, nu, jo darbas yra statyti, – aiškina Tadas.

Taip, o jeigu vienas jis toliau išdykauitų? – dar klausia mokytoja.

Tada nieks nesuprastų, – prisideda ir Titas.

Buvo, tada būtų, tada chaosas, ir visi kovotų dėl vienas prieš visus, ir ten būtų chaosas, kova, ar tokios taisyklės, ar tokios ir būtų visas chaosas, chaosas, – ryžtingai aiškina Tadas.

Taip, – Tadiui pritaria mokytoja.

Chaosas, – taria Upė.

Chaosas, – Upės žodį pasigauna Tadas.

O kodėl chaoso nėra, kai pasikeitė taisyklės? – klausia mokytoja.

Todėl, kad visi suprato, – Tadas stengiasi pagrįsti savo mintį.

Todėl, kad visi sutiko apie naują taisyklę, – Titas bando papildyti Tada.

Visiems tiko [nauja taisyklė – V. J.]? – klausia mokytoja.

Taip, – patvirtina Tadas.

Vaikų svarstymuose ir Tado siūlyme balsuoti ryškėja, kad taisyklės vaikams siejasi ne vien su tvarka, bet ir su derinimusi ieškant bendro sprendimo. Kartu matyti ir tai, kad taisyklių laikymasis vaikų išsakytose mintyse sietinas su bendruomenės veikimo sklandumu ir chaoso vengimu.

Ar balsuojam? – klausia mokytoja.

Taip, – beveik choru atsako vaikai.

Vaikų svarstymuose šioje grupėje balsavimo motyvas išryškėja dar aiškiau: kalbėdami apie taisykles ir susitarimus, jie patys pasitelkia balsavimo logiką kaip būdą skirtingoms nuomonėms derinti. Tai leidžia nujausti, kad dalyvavimo ir buvimo išgirstam idėja jiems nėra visai svetima.

Ar jūs visgi dar sutinkate, kad visuomet reikia laikytis taisyklių? Matėt skruzdėliuko pavyzdį. Na, ar visuomet reikia laikytis taisyklių? Žygi? Pagalvokite kiekvienas iš jūsų, ar tikrai sutinkate, kad visuomet reikia laikytis taisyklių? – tikslinasi mokytoja.

Taip, – šurmuliuoja vaikai.

Pasitarkit tarpusavy, pasitarkit tarpusavy, Žygi, – ragina mokytoja.

Vaikams pasikalbėjus, mokytoja vėl klausia: *Ar jūs sutinkate, kad visuomet [reikia laikytis taisyklių, ar ne – V. J.], ar jau persigalvojote?*

Persigalvojome, – sako Žygis.

Aš sutinku, – patvirtino Upė.

O kas persigalvojo, Maja? Kad tu visuomet privalai laikytis taisyklių? – klausia mokytoja.

Privalau, – tvirtina Miglė.

Sutinki, ar persigalvojai? – tikslinasi mokytoja.

Hmm, sutinku, – patvirtina Miglė.

Persigalvojau, – staiga sako Kajus.

Ne. Sutinku, – dar kartelį patvirtina Miglė.

Šičia tau reikia, – sako Tadas.

Ar gerai čia viskas? – reaguodama į skirtingas vaikų nuomones, klausia mokytoja.

Aš nesutinku, – ramiai sako Gailė.

Tai jūs, vaikai, ar pakeitėt nuomonę, ar ne? – mokytoja bando suprasti mokinių sprendimą.

Ne, – vienas per kitą sako vaikai.

Ne? O kodėl, Kiprai, tu nepakeitei nuomonės? – klausia mokytoja.

Aš pakeičiau, aš pakeičiau, – stengdamasis būti išgirstas, garsiai sako Žygis.

Mokytoja pastebi, kad vaikai kalba chaotiškai ir stengiasi perimti pokalbio valdymą: Gerai, aš dabar po vieną klausiu. Gerai, Kiprai, ar tu, kodėl nepakeitei nuomonės? Kodėl nusprendei, kad visuomet reikia laikytis taisyklių?

Nu, todėl, kad galima susižeisti ir susipykti, – atsako Kipras.

Susipykti su kitais? – klausia mokytoja. Kipras linktelį galvą. – Žygi, o o kodėl tu pakeitei taisykles, pakeitei savo nuomonę?

Ne, nepakeičiau, – kiek nustebęs sako Žygis.

Ne, aš tai pakeičiau, – savo poziciją išsako Titas.

Nu, nebeapsisprendžia Žygis, ar pakeitė, ar ne, – kiek nustebusi sako mokytoja.

Čia visi balsuoja? – paklausė Žygis.

Nežinau, – sako Upė.

<...>

Tas skruzdėliukas galvojo kaip Smiltė, nes nubalsavo, kad susitarimų nereikia laikytis, – apibendrina vaikų pokalbį mokytoja.

Pokalbyje juntama, kad vaikai intuityviai balsavimą sieja su skirtingų nuomonių išsakyimu ir bendro sprendimo paieška, nors pats šio proceso supratimas dar nėra nusistovėjęs. Svarbu ne vien tai, kad vaikai mini balsavimą, bet ir tai, kad mėgina sieti jį su tarimusi, sprendimo derinimu ir bendro grupės veikimo palaikymu.

Iš šių su balsavimu susijusių epizodų ryškėja, kad vaikų kalboje balsavimas ir tarimasis siejami su skirtingų nuomonių derinimu ir bendro sprendimo paieška. Nors pats procedūrinis šių veiksmų supratimas dar nėra nusistovėjęs, vaikai mėgina sieti sprendimą su tuo, kas tiktų visiems, todėl bendras susitarimas jiems gali būti numanomas kaip reikšminga grupės veikimo sąlyga.

Taisyklių <...> nesilaikome, kada galima keisti taisykles? – klausia mokytoja.

Kada tu lauke, gali keisti taisykles. <...> nes ten galima bėgioti ir išdykauti, – sako Tadas.

Gerai, norit, vaikai, aš jums pasakysiu tokį labai smagų stebuklą, kur jau jūs taip grupėje padarėt? <...> O gal patys atpėsit, kur jūs pakeitėt taisykles, ir visiems yra gerai? – klausimą tikslina mokytoja.

Salėj, – prisimena Kipras.

<...> salėj pakeitėt taisykles? O grupėje? Pas mus buvo daug žaidimo erdvių kampečių. Vienas iš jūsų mėgstamiausių rugsėjo mėnesį buvo kavinė, atsimenat? – dar detaliau klausia mokytoja.

Taip, – prisimena Upė.

Ir čia perkrovėm, – tikslina Žygis.

Ir paskui kur jūsų kavinė, restoranas persikėlė? – vėl klausia mokytoja.

Čia, – rodo į grupės kampelį, kuriame įkurta „kavinė“, Upė.

Čia. Ar nuo [tada – V. J.] atsirado chaosas, ar visiems patiko? – klausia vaikų mokytoja.

Patiko, – vienas per kitą tvirtina vaikai.

Šiame epizode tarsi ryškėja, kad taisyklių ir susitarimų pokytis vaikams siejasi su sklandesniu buvimu kartu. Iš jų pasakymų galima nujausti, kad susitarimo svarba susijusi su grupės gerove, o pats pokytis tampa prasmingesnis tada, kai yra priimtinas visiems.

Vaikams atliekant bendrą veiklą ir svarstant, ką būtų galima pakeisti grupėje, viena grupelė nusprendė piešti Gedimino pilį.

Ką jūs piešite? – klausia mokytoja.

Gedimino pilį, – atsakė Upė.

<...> nupiešiam Gediminą, kad čia toksai. <...> Gediminas gerai <...>, – vaikams piešiant komentavo Upė.

Ką čia jūs grupėj, jūs keičiate? – susidomėjusi paklausė mokytoja.

<...> čia buvo Gediminas didelis, – pakomentavo Titui Upė.

<...> gerai, Gedimino kepurė, – piešdamas aiškino Titas.

<...> kepurė, juokauji? – nustebo Upė.

Gerai, tai dabar pristatot, ką jūs čia nupiešėt ir ką mes čia grupėje mielai pakeisime, ir galvojat, kad visiems bus gerai, – kviečia Gedimino pilį piešusią grupę mokytoja.

Ee..., kad mums [būtų geriau žaisti – V. J.], – bando aiškinti Upė. – Nu, Gediminą, kad būtų lengviau žaisti.

Ką jūs čia darysit? – tikslina mokytoja.

Susirikimai, – sako Titas.

Gedimino pilį, – papildo Upė.

Gedimino pilį jūs čia darysite? – tikslinasi mokytoja.

Susirinkimas, susirinkimas bus, – užsidegęs aiškina Titas.

Ir susirinkimas čia bus? Netgi taip? Čia bus naujos žaidimo taisyklės? Va čia, ane? – klausinėja mokytoja. – Kaip jūs galvojate, viskas čia gerai? Tiks visai grupei, nebus chaoso?

Man atrodo, bus, – sako iš kitos grupės Tadas. – O jeigu kažkas tai normaliai norės pažaist su šituo?

Na, tada kaip jūs susitarsite? – bando taisykles suprasti mokytoja.

Nežinau, – susimąsto Titas.

Tada galėsim ir tą pridėt, ir tą, – rodydamas į piešinį sako Tadas.

Šioje situacijoje vaikai bendrų sprendimų priėmimą sieja su susitarimo procedūromis – susirinkimu, aptarimu ir bendru svarstymu. Nors šių procedūrų reikšmės vaikų kalboje dar persidengia, pati pastanga mąstyti apie sprendimą kaip apie bendrą procesą yra reikšminga.

Apskritai šioje potemėje ryškėja, kad vaikų argumentavimas ir bendrų sprendimų

paieška skleidžiasi mokytojos kuriamoje dialogo situacijoje: kai paliekama daugiau erdvės tarpusavio svarstymams, vaikai dažniau siūlo balsuoti, lygina nuomones ir mėgina pagrįsti savo pasirinkimus, todėl argumentavimas ir bendrų sprendimų priėmimas čia pasireiškia kaip besiformuojantis procesas, apimantis pozicijos pagrindimą, kito išklausymą ir bendro sprendimo derinimą.

Apibendrinant visą trečiąją temą galima teigti, kad dialogiškų santykių ir bendradarbiavimo plėtotė vaikų patirtyse pasireiškia keturiomis susijusiomis kryptimis: orientacija į tai, kas gera visai grupei, bendradarbiavimo ir pagalbos veiksmams, socialinių vaidmenų bei atsakomybės supratimu ir bandymu argumentuoti bei priimti bendrus sprendimus. Šios kryptys persidengia, tačiau viena kitos nedubliuoja: jos leidžia matyti, kaip vaikai nuo jautraus buvimo kartu pereina prie veikimo drauge, nuo veikimo – prie vaidmenų ir taisyklių supratimo, o nuo jų – prie dialoginio sprendimų derinimo. Taigi ši tema atskleidžia kultūrinio raštingumo raišką kaip besiformuojantį santykį su kitais, kuris ryškėja vaikams bendrai veikiant, tarpusavy kalbant ir stengiantis derinti individualius bei bendrus veikimo būdus.

Ketvirtoji tema. Gyvenimo drauge kūrimas įvairovėje

Ši tema apima situacijas, kuriose vaikai, interpretuodami bežodžiuose tekstuose vaizduojamus santykius ir kasdienius socialinius iššūkius, pastebi skirtynes, aiškinasi jų prasmę ir pamažu formuoja priėmimo, teisingumo ir atvirumo nuostatas. Dėmesys telkiamas ne į bendradarbiavimo formas, bet į tai, kaip vaikų kalboje konstruojamas santykis su kitoniškumu. Šios temos centras – įvairovės priėmimas ir gyvenimas drauge įvairovėje ir skirtingume, todėl akcentuojama ne bendra bendradarbiavimo ar empatijos raiška, bet tai, kaip vaikai atpažįsta kitoniškumą, jį aiškina remdamiesi savo patirtimi, kelia klausimus apie platesnį pasaulį ir pamažu formuoja teisingumo bei įtraukties nuostatas. Analizė grindžiama trimis tarpusavyje susijusiomis potėmėmis: „Skirtybių atpažinimas ir priėmimas“, „Smalsumas ir pasaulio pažinimas kaip atvirumo įvairovei prielaida“ ir „Teisingumo ir lygiateisiškumo kaip įtraukties pagrindo suvokimas“.

Pirmoji potėmė „Skirtybių atpažinimas ir priėmimas“ apima situacijas, kuriose vaikai pastebi ir įvardija skirtumus, lygina juos su savo patirtimi ir pamažu pereina nuo pirminės nuostatos „keista“ prie atviresnio supratimo ir priėmimo. Čia svarbiausias ne pats skirtumo faktas, bet tai, kaip jis tampa mąstymo, aiškinimosi ir santykio kūrimo objektu. Analizėje daugiausia dėmesio skiriama tiems epizodams, kuriuose vaikai kalba apie kitokią išvaizdą, kalbą, maistą, gyvenimo būdą ar kultūrinius ženklus, o mokytojos moderuojamas dialogas, inspiruotas bežodžių tekstų, sukuria saugią erdvę reikšmėms derinti ir padeda skirtumus interpretuoti ne kaip grėsmę, bet kaip socialiai priimtina ir pažinimo vertą tikrovę.

Potėmė ryškiausiai skleidėsi dirbant su bežode paveikslėlių knyga „Į prekyvietę“ (angl. *To the Market*), kur turgus tampa įvairovės erdve: skirtingų žmonių, maisto, kalbų ir veiklų vieta. Šioje knygoje vaizduojama mamos ir dukters išvyka į vietinį turgų. Skaitytojas mato daug įvairių maisto produktų ir prekių, kurias pardavinėja įvairių

kultūrų ir etninių grupių prekeiviai. Čia žmonės dairo, ragauja. Vaikai spontaniškai sieja matomus vaizdus su asmenine patirtimi, lygina, klausia, svarsto ir taip konstruoja supratimą apie skirtumus kaip kasdienę, o ne grėsmingą patirtį. Šioje analizės dalyje dėmesys telkiamas ne į bendrą bendrystės kūrimą, bet į tai, kaip vaikai atpažįsta skirtumus, juos aiškina pasitelkdami savo patirtį ir svarsto, kiek jie priimtini bei įdomūs.

Pamatę knygėlę vaikai išreiškė didelį susidomėjimą, nes ji buvo itin spalvinga. Mokytojai dar nepasakius, apie ką bus kalbama, Luka visu kūnu reikšdama susidomėjimą (sukinėdamasi ant pagalvėlės, ieškodama akimis, su kuo gali pasidalyti savo mintimis), garsiai šūkteli: *Oooo, čia turgus! Čia galima apsipirkti.* Mokytoja pagauna Lukos susidomėjimą ir klausia vaikų, ką galima nusipirkti turguje. Mokiniai aktyviai ima dalytis savo idėjomis ir patirtimi, pasakoti konkrečias istorijas apie nematytus vaisius ar daržoves. Iš pradžių jie atrodo „keisti“, todėl vaikai nenori ragauti, tačiau paragavus atsiranda atradimo jausmas. Šis perėjimas nuo atsargumo prie smalsumo sietinas su tuo, kad vaikai mokosi priimti naujumą ne kaip grėsmę, o kaip galimybę pažinti.

Luka: *Aš vieną kartą važiauvau į turgų su mama. Ten buvo labai daug spalvų, nes buvo labai daug visokių vaisių. Mes norėjome pirkti braškių, bet nusipirkome ir kažkokių keistų vaisių. Aš nežinau, kokių.*

Aidas: *Ir aš nenorėjau ragauti, nes atrodė labai keistai.*

Gauja prisiminė, kaip mama nupirko nematytą daržovę: *Mama vieną kartą iš Kalvarijų [turgaus – V. J.] nupirko keistą daržovę. Ji buvo kaip burokėlis, bet ne tokia raudona. Man ji nepatiko, sakiau, kad nevalgysiu, bet mama sakė, kad ji labai skani. Aš ją paragavau ir man tikrai patiko!*

Ne vienas vaikas dalijasi tuo, kaip jiems teko ragauti ar matyti keistų vaisių ar daržovių, kurių iš turgaus parvežė tėvai. Iš jų pasakymų aiškėja, kad pirminė nuostata dėl vaisiaus ar daržovės nežinojimo, kitokios, neįprastos akiai išvaizdos, buvo skeptiška ir net priešiška. Jie nenorėjo ragauti nežinomo maisto, tačiau paragavę patyrė atradimą. Vaikai yra smalsūs, o jų smalsumas pasireiškia natūraliu noru pažinti kitą ar kitokį, sužinoti apie nežinoma daugiau. Būtent vaiko noras „sužinoti daugiau“, kai jis susiduria su nežinoma, yra svarbus šios potėmės bruožas. Pavyzdžiui, Benas, kalbėdamas apie drakono vaisių, mini, kad pradėjo jo ieškoti internete, o vėliau įvardija, kuo jis vertingas. Tokios vaikų reakcijos skatina svarstyti, kad vaikų mokymasis priimti įvairovę gali būti siejamas su pažinimu: „kitoks“ tampa ne „blogas“, o „įdomus“ arba „turintis vertę“.

Benas: *Kai paragavau tą drakono vaisių, man jis nelabai patiko, bet jis buvo labai keistas. Aš apie jį pradėjau guglinti.*

Beno noras ieškoti, atrasti, suprasti ir pažinti leidžia nujausti, kad jo kalboje pažinimas susijęs su mėginimu priartėti prie kito ir jį geriau suprasti. Šioje situacijoje galima įžvelgti ir dėmesį panašumams bei skirtumams, o vaisiai tampa šio svarstymo atrama. Mokytojos paklaustas, ir ką jis „išguglino“, Benas patikslino: *Tas drakono vaisius gal ir nelabai skanus, bet turi daug vitaminų.*

Tai, kad vaikas įvertina vaisiaus unikalumą ir vertingumą, leidžia manyti, jog berniuko supratimas apie kitoniškumą yra gana atviras: kitoniškas – nebūtinai blogas, negeras, nepriimtinas. Priešingai, jis ieško ir atranda bei išskiria gerąsias ir vertingas, kito (kitokio) savybes.

Kita potemei būdinga kryptis – vaikų pastebimi išoriniai skirtumai: žmonių apranga, šukuosenos, amžius, sezoniniai drabužiai, taip pat gyvūnų įvairovė vaizduose.

Saulė: *Man patiko, kad ten buvo ir daug įvairių gyvūnų: ir kačių, ir šunų, ir paukščių, ir žuvų, ir aštuonkojų.*

Šioje potemėje svarbūs tie epizodai, kuriuose vaikai išorinius ar kultūrinius skirtumus įvardija kaip pastebimą, bet priimtina tikrovės dalį. Toliau dėmesys telkiamas į konkrečias situacijas, kur „kitoks“ vaikų kalboje pereina iš „keistas“ į „įdomus“.

Kalbėdami apie turgaus žmones, vaikai pastebi, kad žmonės labai skirtingi. Dažnai pirmiausia vardinama tai, kas vizualiai krinta į akis, tačiau kartu gebama įvardyti ir tai, kas viską susieja. Luka pastebi, kad žmonės yra skirtingi, bet visi šypsosi: *Visi žmonės yra skirtingi, bet visi jie šypsosi.* Luna kalba apie bendrą emocinę nuotaiką: *Atrodo, kad visi laimingi.* Vaikams bendraujant, svarbi ne tik išorė, bet ir emocinė aplinka. Jų pasakymuose greta pastebimų skirtumų ryškėja ir bendrumo ženklai, pavyzdžiui, šypsena, tarsi sujungianti įvairovę. Šiuo požiūriu galima numanyti, kad išoriniai skirtumai svarstymuose nėra vienintelis ar svarbiausias dėmuo.

Kai vaikai susiduria su kitokiais maitinimosi įpročiais (pavyzdžiui, knygoje matyti žuvies valgymo scena, taigi Mantas, reaguodamas į knygoje pavaizduotą moterį, kuri išsižiojusi deda į burną žuvį, kelia klausimą: *O kodėl ta moteris valgo žuvį?*), reakcijos gali būti stiprios. Pastebimas pasibjaurėjimas (pavyzdžiui, Morta net susiėmė už burnos, lyg ją pykintų, ir paaiškino savo reakciją: *Mes tai, kai buvo Tenerifėje, tai ten niekas supuvusio maisto nevalgo, ir žuvies taip nevalgo*), atmetimas, lyginimas su savo patirtimi. Vaikai susižvalgo matydami gatvėje žuvį valgančią moterį. Galima manyti, kad vaikams toks moters elgesys nėra labai suprantamas ar priimtinas, todėl mokytoja paaiškina: *Čia moteris Olandijoje ragauja žuvį. Olandai labai mėgsta pūdytą žuvį ir ją dažnai valgo čia pat, gatvėje.*

Šiose situacijose ypač reikšmingas mokytojo paaiškinimas, kas yra pūdyta žuvis, pokalbio nukreipimas į skirtumų normalumą. Vaikų pateikiami pavyzdžiai iš šeimos gyvenimo, pavyzdžiui, kad svečias iš kitos šalies nemėgsta lietuviško patiekalo ar kad šeimoje yra vegetaras, padeda jiems suprasti, jog skirtingi pasirinkimai gali egzistuoti greta ir nebūtinai trukdo tarpusavio santykiui ar draugystei.

Mantas sureagavo į mokytojos paaiškinimą, prisimindamas istoriją, kaip į jų namus buvo atvykę svečių iš Italijos: *Nu, ten toks tėčio draugas atvažiavo. Jis ten toks verslininkas. Ir jis labai draugiškas, man atvežė saldinių. Tai aš atsimenu, kad jam labai nepatiko cepelinai. Mama tokius skanius padarė, bet tas tik pažiūrinėjo, persmeigė, paragavo ir nevalgė. Jam tie kukuliai buvo labai keisti. Mama truputį nuliūdo, bet mes daug valgėme, o tas tėčio draugas labai atsiprašė, bet sakė, kad jis mėgsta labiausiai makaronus. Čia mokytoja pasinaudojo situacija paskatindama kalbėtis apie pomėgių skirtumus: *Mes visi esame skirtingi ir galime gyventi skirtingai, ir valgome skirtingai.* Šeimos skirtybę čia pat įvardijo Katrė: *Mano tėtis – vegetaras.**

Vaikų kalboje apie maisto ir maitinimosi skirtumus ryškėja mintis, kad svarbesni už pačius pasirinkimus yra draugiški tarpusavio santykiai. Iš išsakytų minčių galima numanyti, kad skirtybės vaikams nebūtinai reiškia atskirtį – jos gali būti siejamos ir su galimybe būti drauge. Benui pasakius *Aš tai norėčiau tos supuvusios žuvies paragauti,*

ryškėja ne tik atvirumas kitoniškumui, bet ir smalsumas tam, kas kitam gali būti įprasta ar vertinga. Šiuo požiūriu vaikų kalboje atsiskleidžia ne vien supratimas apie įvairovę, bet ir besiformuojanti vertybinė nuostata, kad skirtumai netrukdo kurti gero santykio. Kai vaikai sako, kad svarbiau būti draugiškiems, o ne valgyti tą patį, išryškėja viena iš esminių šios potemės prasmių – besiformuojanti pozityvi nuostata priimti kitą, nepaisant skirtumų.

Kitas ryškus skirtingumo priėmimo aspektas – žmonių (arba gyvūnų) išorės skirtumai.

Ten [turguje – V. J.] labai daug žmonių. Jie visi vaikšto, o pardavėjai parduoda žuvį, mėsą, daržoves. Ten dar kažkokia keista vieta, kur pridėta visokių daiktų, – pastebi Dītė.

Vaikai iš pradžių nekreipia dėmesio į žmonių išvaizdą, tačiau mokytojai uždavus klausimą *O žmonės turguje tokie patys?*, ima komentuoti.

Luka: *Pažiūrėk, tie vyrai visi su barzdomis, kur mėsą parduoda.*

Saulė: *O va ta moteriškė, kur parduoda daržoves, su kokia juokinga šukuosena.*

Gauja: *Bet jie ten labai keisti: mergaitė su vasarine suknele, o ten tokie senukai su paltais.*

Vaikai atpažįsta savo ir kito, nepriklausančio jų bendruomenei asmens, panašumus ir skirtumus. Jie pastebi, kad mergaitė apsirengusi vienaip, vyresni žmonės kitaip, vyrai barzdoti, moters šukuosena jiems neįprasta. Vaikų dėmesys išoriniams skirtumams matyti ne tik per šią veiklą, skaitant knygą „Į prekyvietę“ (angl. *To the Market*). Tai pastebėta vykdant ir kitas veiklas. Štai kalbėdami apie babuiną iš animacinio filmuko „Babuinas mėnulyje“ (angl. *Baboon on the Moon*), vaikai akcentavo jo kitoniškumą.

Dītė: *Koks keistas, o jis žmogus?*

Rūta: *Kokie plaukai, nes jis yra kitoks žmogus.*

Urtė: *Jo veidas juokingas.*

Dītė: *Jisai ateivis.*

Gailė: *Gal jis kaip pabaisa babuinas.*

Elija: *Arba žmonės <...> galvoja, kad jis yra pabaisa. <...> jiems atrodo, kad yra jis pabaisa ir labai blogas.*

Vaikai kitoniškumą pastebi per savą patirtį. Jie turi susiformavusį žmogaus įvaizdį, tad būtybė, panaši į žmogų, bet neatitinkanti jų standartų jiems atrodo *keista, lyg ateivis*. Taigi galima teigti, kad išorės panašumo ar skirtingumo aspektas priešmokyklinio amžiaus vaikams yra svarbus, neretai natūraliai pasireiškiantis žodžiais išreiškiamu pirminiu priešišku ar kitokio nepriimtumu.

Analizuodami peliuko šokėjo iš animacinio filmuko „Tėčio berniukas“ (angl. *Papa's Boy*) istoriją, vaikai atkreipė dėmesį į kitokią, nei įprastai vaikų įsivaizduojama, berniuko išvaizdą.

Žygis: *<...> jis dėvi mergaičių sijonus. Tai labai keista.*

Žygis: *Taip, aš pastebėjau, nes berniukas dažniausiai nenešioja sijonų.*

Maja: *Nenešioja ir českių.*

Žygis: *Aš nemanau, kad taip turėtų būti, nes berniukas nelabai galėtų nešioti sijoną.*

Vaikai jau turi susiformavusią nuostatą, kaip turėtų atrodyti berniukas ar mergaitė, kokius drabužius turėtų dėvėti vienas ar kitas, todėl, išvydę kitokią peliuko aprangą,

jie išreiškia nuostabą. Tikėtina, kad vaikai yra susidūrę su gerai žinoma įprasta mūsų visuomenei samprata, kaip turi atrodyti berniukas ir mergaitė, o kitokios asmenybės išorinės raiškos, tikėtina, jie dar nėra patyrę. Taigi vaikų nuostatos ir supratimas, atėinantys iš šeimos ir kitos artimos aplinkos, jų patirtyje yra gana reikšmingi. Kaip ir kalbant apie babuiną, pateiktame epizode ryškėja tam tikras vaikų turimas supratimas apie tai, kas, jų manymu, yra įprasta ar natūrali asmens išvaizda. Šis supratimas nėra uždaras – jis gali plėstis vaikams susidūrus su įvairesnėmis kultūrinėmis patirtimis, skirtingomis nuostatomis ir kitokiais saviraiškos būdais.

Žiūrėdami animacinį filmą „Kitaip“ apie chameleonus (angl. *Otherwise*), vaikai pastebi išorinį chameleono kitoniškumą.

Gailė: *Jis negali pasikeisti.*

Išorinių aspektų išskyrimas išryškina tai, kad vaikai nesudėtingai atpažįsta skirtības, tačiau pagarbumo toms skirtybėms dar trūksta. Čia labai svarbus mokytojo vaidmuo. Jis atpažįsta vaikų nuostatas ir geba įtraukti į pokalbį apie pagarbų skirtubių priėmimą. Minėtina, kad pirminė vaikų nuostata kitaip atrodančio atžvilgiu buvo gana direktyvi, tačiau per visas veiklas vienu ar kitu aspektu buvo prisiliečiama prie skirtubių temos. Vienoje iš paskutinių stebėjimo veiklų (buvo žiūrėjimas filmukas „Skrudėliukas“ (angl. *The Ant*)) jau galima matyti, kaip demonstruojama empatija ir supratimas kitų atžvilgiu, net jei šie yra kitokie.

Mokytoja: *O skrudėlynai maži būna ar dideli?*

Gailė: *Maži.*

Justas: *Būna ir raudoni.*

Ilma: *Būna didelių.*

Mokytoja: *Miške vaikai jūs turėtumėt pamatyti labai didelį.*

Emilija: *Aš mačiau, nes pas močiutę mano yra daug skrudėlynų miške.*

Justas: *Visi įsimylėjo tą raudoną.*

Ilma: *Pabaigoje visi jie pakartoja tą išsiskiriantį skrudėliuką.*

Mokytoja: *Tai jūs nusprendėte, kad tam skrudėliukui su švilpuku buvo kaip? Linksmas ar liūdnas?*

Gailė: *Liūdnas.*

Justas: *Linksmas.*

Skirtingumo priėmimo tema pasireiškė ir per kitas veiklas: ne vien per „kultūrinius simbolius“ (maistą, kalbą, drabužius), bet ir per kasdienės temas, pavyzdžiui, kalbantys apie namus. Buvo kalbama lyg ir apie ne itin svarbų aspektą – namų dydį, tačiau vaikai sugebėjo įvardyti ir atpažinti, kad įvairovė galima ir kad ji gali būti ne tik itin ryški. Namų įvairovės supratimo ir skirtingumo tema gana ryškiai atsiskleidė kalbant apie namų sampratą bei priklausymą. Vaikai apibūdino savo namus skirtingomis kategorijomis (erdvė, veiklų galimybės, kiemas, „slapta bazė“), tačiau svarbu tai, kad skirtingi apibūdinimai priimami draugiškai ir su smalsumu, net kai nuomonės nesutampa. Vaikai stengiasi klausytis, domėtis kito patirtimi ir priimti skirtumus.

Kalbėdami apie namus vaikai kalbėjo skirtingomis kategorijomis. Vieni išskyrė namų erdvę, kiti galimybę ką nors toje erdvėje veikti, tačiau skirtingos nuomonės buvo priimtose draugiškai ir įsiklausant, demonstruojant susidomėjimą tuo, ką pasakoja

draugai. Nebuvimas individualistu, bet stengimasis suprasti bendruomenės veikimą įsiklausant, priimant įvairovę, per subtilius pokalbius ryškėja kaip vaikų suvokimo apie skirtingumą stiprėjimas.

Pokalbiai apie keliones ir kalbas dar labiau sustiprino turgaus kaip skirtingumo erdvės (knyga „Į prekyvietę“ (angl. *To the Market*)) prasmę – vaikai pasakojo, kad girdėjo skirtingų kalbų, bet kartu atpažino, jog juokas ar šypsena „vienodi“.

Stengimasi būti drauge esant skirtingiems, pagarbų skirtingumo priėmimą vaikai demonstravo kalbėdami apie tai, kaip teksto apie turgų veikėjos – mama ir mergaitė – ruošia vaises. Paveikslėlyje ant vaisių stalo vaizduojama daug skirtingo maisto: duona, vanduo, mėsa, žuvis, ananasai, įvairūs pyragai (matyti skirtinga pyragų forma ir dekoravimas, taigi, darytina prielaida, kad šie pyragai yra iš skirtingų kultūrinių aplinkų). Vaikai, kalbėdami apie vaisių skirtingumą, akcentuoja, jog maistas gali būti būdas užmegzti draugystę su skirtingų kultūrų ir bendruomenių žmonėmis. Čia pat jie dalijasi asmenine patirtimi.

Morta: Kai mes buvome Tenerifėje, mama parnešė vaisių, kuris buvo kaip žvaigždutė. Man labai patiko tas vaisius. Aš galvojau, ar tokie pas mus auga, bet tėtis pasakė, kad neauga.

Mokytojai paklausus, kokių vaikai turi patirčių apie skirtingų tautų maistą, šie vienas per kitą ėmė pasakoti:

Mes namie kartais valgome su lazdelėmis! Aš bandžiau, bet man sunku. Mama su tėčiu moka ir sako, kad ir man reikia išmokti. (Žygis)

O man labai patinka suši. Aš nori išmokti gaminti suši! (Justas)

Iš šių pokalbių aiškėja, kad vaikai suvokia įvairovės teikiamas galimybes ir iššūkius. Jie turi galimybę įgyti naujų patirčių (pavyzdžiui, išbandyti naujų skonių), įgyti naujų įgūdžių (pavyzdžiui, valgyti lazdelėmis), bet kartu supranta, kad tam reikia pastangų ir supratimo bei įsigilinimo.

Mantas: <...> mano brolis jau išmoko valgyti lazdelėmis, bet jam reikėjo labai stengtis ir jis labai labai stengėsi.

Vaikai siekia prisiderinti prie skirtingų kultūrinių kontekstų ir taisyklių (nors ne visada jiems tai lengvai sekasi). Tokia išvada darytina remiantis jų pasakojimais apie keliones. Mantas, kalbėdamas apie turgų ir žmonių gausą jame bei esantį triukšmą, prisiminė savo kelionę į Turkiją: <...> *man buvo labai keista, kai gatvėje vyrai rėkavo ir kvietė [užeiti į kavinę – V. J.]. Mes su šeima eidavome vakare pavaikšėti, o jie kvietė. Mano močiutei nepatiko ir ji nebėjo daugiau, bet aš pripratau.* Mantas demonstruoja gebėjimą prisitaikyti prie skirtingų socialinių normų ir elgesio taisyklių, bet tuo pat metu geba empatiškai, nevertindamas, įvardyti, jog „močiutei tai nepatiko“. Berniukas atskleidžia ne tik jausenos atpažinimą, bet ir supratimą, jog visi galime rinktis savo reakcijas ir iš to kylančius veiksmus.

Grupės kontekste vaikai pastebi kitakalbius vaikus, o tokie pasakymai kaip „mes vis tiek suprantame“ (Ilma) veikia kaip palaikymo ir įtraukties ženklas. Šiame kontekste turgus vaikų kalboje tampa simboline erdve, kurioje greta egzistuoja skirtumai, o susikalbėjimas siejamas ne vien su žodžiais, bet ir su intencija, emocija ir socialiniu veikimu. Vaikų raiškoje matyti, kad bendravimas gali rasti ir ten, kur kyla kalbinių

skirtumų. Manto papasakota istorija apie Turkiją suteikė progą pakalbėti apie skirtingas kalbas. Mokytoja skatina vaikus dalytis įvairiomis patirtimis, todėl prašo Manto papasakoti, kokių kalbų šis girdėjo būdamas Turkijoje.

Mantas: *Jie kalba kita kalba, bet vis tiek juokiasi taip pat, kaip mes. Dar aš ten girdėjau anglų kalbą, ir lietuvių. Nu, ten daug visokių kalbų.*

Kalbėjimas apie skirtingas kalbas ir jų vartojimą toje pačioje aplinkoje vaikams tapo proga pasvarstyti, kaip žmonės susikalba ir kaip kuriama bendrystė net tada, kai ne visi žodžiai suprantami. Šiame kontekste vaikai pabrėžia ne tik kalbą, bet ir neverbalinius ženklus (šypsena, gestus, intenciją), kurie leidžia „susitarti“ ir palaikyti ryšį.

Mokytoja: Kaip manote, o kaip šitame turguje kalba žmonės?

Elzė: *Man atrodo, kad jie kalba olandų.*

Ilma: *Aš galvoju, kad savo kalba [olandų – V. J.].*

Morta: *Bet Šeškinėje [turguje – V. J.] tai ten visaip kalba. Kai mes su mama važiuojame pirkti braškių, tai visaip kalba. Bet kai mama pirkto, tai su [ja – V. J.] kalbėjo lietuvių [kalba – V. J.].*

Kaip jau minėta, daugiakalbių vaikų iš esmės yra visose priešmokyklinio ugdymo grupėse, tad kalbinės skirtybės kontekstas suteikia galimybę kalbėtis su vaikais ir leisti jiems demonstruoti supratimą ir nuostatas apie skirtingų kalbų vartojimą.

Mokytoja: *O kiek kalbų jūs girdite savo grupėje?*

Ilma: *Mes tai kalbame lietuvių, bet Elzė kartais rusų.*

Čia Ilma atkreipė dėmesį į mergaitę, kuri naujai atėjo į grupę iš rusakalbės šeimos, o jos lietuvių kalbos mokėjimas dar nėra itin stiprus. Mergaitė veiklose neretai tylėdavo, nors dalyvaudavo atliekant grupės darbus. Ilmos pasakymas *Bet mes vis tiek suprantame* atskleidžia, kad kalbiniai skirtumai vaikų patirtyje nėra ryškiai siejami su kliūtimi santykiui kurti. Priešingai, šiame epizode kalbinė skirtybė yra atpažįstama, tačiau ji palydima palaikymo ir įtraukties ženklų.

Mokytoja: *Grįžkime prie turgaus paveikslėlių. Kaip manote, ar žmonės tarpusavy laisvai susikalba?*

Kipras: *Susikalba.*

Maja: *Susikalba, nes jiems reikia parduoti.*

Titas: *Susikalba, nes jie šypsosi.*

Mokytoja: *Kaip galvojate, jei štai šis vyras kalba kita kalba, nei visi turguje, kaip jis kalba su pirkėjais?*

Žygis: *Jis kalba ta kalba [kuria kalba visi – V. J.]. Nes Kalvarijkej [Kalvarijų turguje – V. J.], ten irgi visaip kalba, bet paskui lietuviškai kalba.*

Turgus šiame kontekste tampa kultūrinės įvairovės erdve, kur susipina ne tik skirtingas maistas, skirtingos žmonių išvaizdos ir skirtingos kalbos, bet ir atsiveria galimybė patirti, pažinti bei suprasti kultūrų įvairovę.

Apibendrinant galima teigti, kad potėmė „Skirtybių atpažinimas ir priėmimas“ atskleidžia vaikų kultūrinio raštingumo raišką trimis susijusiais lygmenimis: pirma, vaikai atpažįsta skirtumus vaizduose ir juos įvardija; antra, aiškina juos remdamiesi savo gyvenimiška patirtimi; trečia, kai kuriose situacijose pereina nuo vertinimo prie priėmimo. Kitoniškumas vaikams dažnai pirmiausia atrodo kaip neįprastas ar keistas,

tačiau dialogas, lyginimas ir patirtinis aiškinimasis sudaro sąlygas šią nuostatą švelninti. Taigi išryškėja ne tik gebėjimas pastebėti įvairovę, bet ir pamažu besiformuojanti nuostata ją priimti kaip natūralią gyvenimo dalį. Tai išryškina atvirumo ir priėmimo ugdymąsi: vaikai pastebi skirtumus, juos aptaria, lygina su savo patirtimi ir, pasitelkdamiesi dialogą, pereina prie nuostatos, kad kitoniškumas gali būti įdomus, vertingas ir priimtinas. Net nesudėtingos diskusijos stiprina mintį, kad visi esame skirtingi ir galime gyventi skirtingai, todėl verta domėtis kitais ir jų gyvenimu (pavyzdžiui, išmokti gaminti kitos tautos patiekalą). Potemės esmę taikliai apibendrina Justo mintis: *Man patinka spalvotas pasaulis*. Šis teiginys atliepia vaikų patiriamą įvairovę kaip praturtinančią, o ne skiriančią.

Antroji potemė „Smalsumas ir pasaulio pažinimas kaip atvirumo įvairovei prielaida“ apima situacijas, kuriose vaikai kelia klausimus apie platesnį pasaulį: šalis, kalbas, gyvenimo būdus, gyvūnus, žmonių tarpusavio ryšius, ir sieja tai su savo artimiausią patirtimi. Svarbus ne faktų žinojimas, bet pasaulio suvokimo plėtra: gebėjimas klausti, lyginti, siėti ir pažįstant silpninti svetimumo pojūtį. Kitaip tariant, mokomasi atpažinti ir suprasti visuomenės sąveiką bei integraciją pasauliniu mastu. Potemė glaudžiai susijusi su bendryste, įvairovės priėmimu, lygybės supratimu, taip pat su empatija, kito ir kitokio priėmimu, todėl analizuojami epizodai, kuriuose vaikai smalsūs, nori suprasti kitų gyvenimo būdą, kalba apie namus, pasaulį, saugumą ir bendrą atsakomybę.

Potemė „Smalsumas ir pasaulio pažinimas kaip atvirumo įvairovei prielaida“ išryškėjo analizuojant vaikų diskusijas apie namus, bendruomenes ir pasaulį. Šioje dalyje dėmesys sutelkiamas į tai, kaip vaikai savo artimą patirtį susieja su platesniu pasaulio vaizdu ir kaip per šį ryšį stiprėja atvirumas įvairovei. Čia svarbu ne pakartoti skirtybių priėmimo ar teisingumo logiką, bet parodyti, kad smalsumas ir pasaulio pažinimas sudaro prielaidas šioms nuostatoms atsirasti.

Diskusijoje apie taisykles ir jų poveikį gyvenimo sąlygoms vaikai išreiškė skirtingas nuomones apie tai, ar taisyklių laikymasis pagerina ar pablogina gyvenimą. Kalbėdami apie animacinio filmuko „Skruzdėliukas“ (angl. *Ant*) veikėjus, vaikai skirtingai supranta taisyklių laikymosi svarbą ir šių taisyklių (nesi)laikymo poveikį bendruomenei.

O kaip galvojat, vaikai, kaip mes laikomės taisyklių, yra geriau ar blogiau gyventi? (Mokytoja)

Blogiau. (Justas)

Geriau, geriau. (Ilma)

Iš šių skirtingų požiūrių galima numanyti, kad taisyklių klausimą vaikai ima siėti su nevienoda gyvenimo drauge patirtimi namuose ir grupėje. Net ir trumpa diskusija apie tai, ar taisyklės palengvina, ar apsunkina gyvenimą, leidžia išvelgti ne tik nuomonių skirtumus, bet ir mėginimą apmąstyti savo patirtį platesniame bendrabūvio kontekste.

Manto pastebėjimas „O jį į jūrą [kalmarą – V. J.] visi gelbėja: ir delfinai, ir žmonės, ir kitos žuvys“ skatina kalbėti ne tik apie bendrystę, bet ir apie tai, kaip bendra veikla, bendro tikslo siekimas gali veikti visą visuomenę globalia prasme. Vaikai ėmė kalbėti ne tik apie tai, kas pavaizduota knygelėje, tačiau pradėjo interpretuoti tekstą

papildydami jį sava raiška ir išryškindami tam tikrus didelio pasaulio ir buvimo jame drauge aspektus, pavyzdžiais siedami skirtingų vaidmenų atlikimo ir bendradarbiavimo reikšmę.

Štai Dovas, remdamasis savo turimomis žiniomis ir knygelėje pastebėtais gyvūnais, ėmė svarstyti, kad <...> *rykliai gali būti pavojingi, bet jie taip pat gali rūpintis kalmaru*. Mokytoja paklausė Dovo, ką tai gali reikšti, jei galvotume apie žmones. Išgirdę šį mokytojos klausimą susimąstė ir kiti vaikai. Vis dėlto pirmasis prabilo Dovas: *Gal tai parodo, kad netgi priešai gali nesipykti, kai reikia padėti*. Mokytoja padėjo rasti tikslesnį žodį klausdama: *Susivienyti?* Dovas pritarė: *Taip taip, susivienyti*. Šis trumpas pokalbis labai svarbus, nes leidžia įžvelgti vaikų supratimą apie bendro tikslo siekį ir vienybę, t. y. skirtingų gyvūnų, atliekančių skirtingus vaidmenis savo ekopasaulyje, gebėjimą susivienyti ir bendrai veikti visoje ekosistemoje. Atrodytų, tai menkas sakinytis ir nevertėtų daryti toli siekiančių išvadų, vis dėlto vaikų interpretacinis pokalbis dar labiau išsiplečia. Į Dovo ir mokytojos pokalbį įsiterpia ir Jonas: *Delfinai gali būti kaip kalmaro sargybiniai. Jie gali prižiūrėti kalmarą, kad jis daugiau neatplauktų per arti*. Jonas, kalbėdamas apie galimą delfinų vaidmenį, lyg plečia suvokimo apie bendrystę ribas. Vaikai jau kalba ne tik apie tai, kas pavaizduota knygelėje, bet ir įžvelgia gerokai plačiau, taikydami savo turimas žinias apie pasaulį ir jame vykstančius bendrystės reiškinius.

Emilija taip pat įsitraukė į pokalbį: *Bet mes visi esame kartu, nesvarbu, ar esame žmonės, ar gyvūnai, ar augalai*. Smiltė lyg susiejo ankstesnę veiklą, kurioje buvo kalbama apie namus, su šia veikla sakydama: *Mūsų planeta yra mūsų namai, ir mes turime ją saugoti*. Reaguodama į Smiltės mintis, pokalbį plėtoti bandė Morta: *Atsimenat, kaip Babuinas žiūrėjo į Žemę?* Šis pokalbis galėjo būti dar labiau išplėtotas mokytojai išryškinant bendro veikimo, nepaisant skirtumų, svarbą ir susiejant ją su vaikus supančiu pasauliu. Šįsyk mokytoja pateikė apibendrinimą: *Kiekvienas daro tai, ką geriausiai moka!* Nors mokytojos pedagoginė veikla nebuvo esminis stebėjimo objektas, tikslinga atkreipti dėmesį, koks svarbus mokytojo vaidmuo diskusijose. Mokytoja turėjo visas galimybes vaikų pradėtą pokalbį plėtoti, tačiau veiklos laikas artėjo prie pabaigos, taigi diskusija nebuvo išplėsta. Čia išryškėja, kiek svarbus mokytojo gebėjimas būti lanksčiam, prisidedant prie mokinių kultūrinio raštingumo raiškos stiprinimo, sudarant tinkamą erdvę ir laiką vaikams diskutuoti ir bendrai veikti.

Pokalbyje vaikai skirtybes ir skirtingus vaidmenis siejo su bendru veikimu ir tarpusavio priklausomybe. Jie kalbėjo ne tik apie tai, kas pavaizduota knygelėje, bet ir ką reiškia susivienyti, kai atsiranda bendras tikslas. Tokiu būdu smalsumas pasauliui pasireiškia ne pavienių faktų vardijimu, bet siekiu suprasti ryšius tarp skirtingų veikėjų, jų funkcijų ir atsakomybių.

Aspektas „Pasaulis didelis, o mes vis tiek kartu“ pasireiškė ir kitose veiklose. Tai gana ryškiai buvo matyti veikloje, žiūrint animacinį filmuką „Babuinas mėnulyje“ (angl. *Baboon on the Moon*). Vaikų nuorodos į „planetą“ ir „Žemę“ iliustruoja jų bandymus suvokti savo vietą platesniame pasauliniame kontekste.

Teiginys *Čia planeta, o ten Žemė* (Ilma) atspindi supratimą, kuris peržengia artimiausios aplinkos ribas, intuityviai suvokiant kolektyvinę tapatybę, apimančią visą žmoniją. Nors tiesiogiai apie tai nėra kalbama, vis dėlto samprata, kad Žemė yra

bendra žmonių buvimo ir gyvenimo vieta, yra stiprus argumentas, leidžiantis teigti, jog šis pastebėjimas iškelia labai svarbų aspektą – priklausomybės ir tapatybės jausmą, kuris neapsiriboja tik artimos aplinkos ryšiais (pavyzdžiui, šeima), bet apima pasaulinę bendruomenę. *Planeta ir yra pasaulis*, – sako Ilma.

Noras tyrinėti „platų pasaulį“ (Morta sako apie Babuiną: *Nori į didelį, platų pasaulį*) rodo vaikus esant drąsius pažinti pasaulį už artimiausios aplinkos ribų. Ribų plėtimasis aiškiai pastebimas vaikams kalbant apie namus. Vaikai neakcentuoja konkretaus miesto, rajono. Jų supratimas, jog namai yra ten, kur gyvenama, pagrindžia, jog vaikai į pasaulį žvelgia per globalumo prizmę.

Man namai yra <...>, nu tai, kur gyvenama, <...> vieta, kur man yra šilta ir jauku. (Elija)

Namai yra ten, kur tu gyveni <...>, ten, kur gyvena žmonės <...>, ten, kur mes gyvename. (Mokytoja)

Platesnis pasaulis pirmiausia suprantamas per saugumo, jaukumo ir priklausymo patirtį, todėl globalesnis pasaulio suvokimas čia neatsiskiria nuo artimos aplinkos: žemė, namai ir bendruomenė vaikų kalboje susijungia į vieną prasminį lauką, kuriame svarbu būti kartu ir jaustis saugiai. Vaikų išsakytose mintyse ryškėja ir suvokimas, kad pasaulis ne visada yra vienareikšmiškai draugiškas. Tai matyti, pavyzdžiui, iš anksčiau aptartų minčių apie ryklių ir kalmaro priešpriešą. Vis dėlto greta šio suvokimo atsiskleidžia ir vaikų atvirumas bei drąsa mąstyti apie gyvenimą įvairiame pasaulyje. Ši raiška susijusi ir su asmeninėmis vaikų patirtimis. Štai Emilija, kalbėdama apie babuiną, sako: *Jam tėvai leido <...> važiuoti kur nori.* Justas papildė Emiliją: *<...> negresia pavojus.* Kitoje grupėje iškeliamas kitas aspektas. Kipras sako: *<...> Žemėje galėtų pasišnekti, kažką paveikti, padraugauti.* Nors saugumo aspektas nėra itin ryškus, vis dėlto jo negalima ignoruoti. Vaikų teiginiuose jaučiamas saugumo jausmas, kai kalbama apie mūsų planetą. Siejant artimą aplinką su tolimesnėmis vietomis, skirtybės priimančios ne tik kaip neapibrėžtumas, bet ir kaip galimybė užmegzti santykį, veikti drauge ir pažinti kitą.

Skirtybių priėmimas ne kaip grėsmė, bet kaip galimybė pastebimas ir veikloje, kai vaikai diskutavo, kodėl svarbu, kad dvi šeimos išmokyti gyventi kartu ir dalintis. Tekstas „Šikšnosparnis pelėda, pelėda šikšnosparnis“ (angl. *Owl Bat, Bat Owl*) apie pelėdų ir šikšnosparnių šeimą skatino vaikus diskutuoti apie vienas kito priėmimą, mokymąsi gyventi su tais, kurie šalia mūsų, ir svarbą dalytis ištekliais. Kalbėdami tiek apie namus, tiek apie saugumą, vaikai išskyrė, kaip svarbu mokėti skirtingiems gyventi vieniems šalia kitų ir girdėti vieniems kitus: *Tada jie suprato, kad jiems svarbu nustoti ginčytis ir mamoms padėti vienai kitai surasti savo vaikus* (Rūta).

Supratimas, kad kito priėmimas ir išiklausymas kuria saugumą bei ramumą, ryškėja vaikų pasakymuose apie gyvenimą drauge: *Nes dabar jie yra laimingi ir smagiai leidžia laiką kartu. Jie padeda vienas kitam <...>, dabar gali gyventi kartu kaip mylimi žmonės.* Tokie teiginiai išryškina vaikų santykio kokybę ir tai, kad jie jau sieja tą santykį su galimybe gyventi drauge. Į mokytojos klausimą *Kodėl buvo svarbu, kad dvi šeimos išmokyti gyventi kartu ir dalytis?* Goda atsako: *Jie visi buvo laimingi. Jiems buvo smagu kartu. Jie visi kartu žaidė ir dalijosi namais. Jie turėjo po vieną aukštą.* Taigi

tokie kultūrinio raštingumo dėmenys kaip priklausymas, bendrystė, atvirumas kitam ir bendros atsakomybės užuomazgos vaikų kalboje reiškiasi labai konkrečia emocine patirtimi – kai drauge yra smagu, saugu ir ramu.

Nuorodos į namus, bendruomenę ir bendrą veikimą yra tarsi vaikų priklausymo jau ne tik asmeniniu, bet ir kolektyviniu matmeniu raiška. Vaikai kalba apie bendras erdves, pagalbą ir atsakomybę, taip išreikšdami gyvenimo drauge sąsajas su bendru pasauliu, kuriame kiekvienas veiksmas gali turėti reikšmę ne tik sau, bet ir kitiems. Šis kolektyvinis tapatumas yra labai svarbus stebint, kaip vaikai apibendrina savo gyvenimo kartu patirtį, nes kolektyvinis tapatumas skatina bendruomeniškumo ir bendros atsakomybės jausmą. Pasakymas *Namai yra ten, kur mes gyvenam* (Smiltė), atspindi idėją, kad gyvenimas kartu iš esmės yra susijęs su bendromis erdvėmis ir patirtimi, o bendras kalmaro gelbėjimas leidžia numanyti gebėjimą veikti platesnėje visuomenės sąveikoje (Luna: *Man patiko, kaip paukščiai padėjo kalmarui, o žmonės stengėsi jį sugrąžinti į vandenį*).

Apibendrinant galima teigti, kad smalsumas ir pasaulio pažinimas vaikų patirtyse tampa svarbia atvirumo įvairovei prielaida, nes sudaro galimybes ir suteikia atvirumo klausti, lyginti ir siesti naujus reiškinius su savo patirtimi. Kultūrinio raštingumo požiūriu tai atskleidžia vaikų bandymą, remiantis vaizdiniais siužetais, siesti artimos patirties fragmentus su platesniu pasaulio vaizdu ir kartu išlaikyti vertybinį orientyrą – pagarbą kitam ir bendrystės paieškas. Toks vaikų supratimas reikšmingas kuriant įtraukią ir saugią aplinką, kurioje stiprėja socialinė sąveika, kolektyvinio tapatumo pajauta ir bendros atsakomybės užuomazgos. Šiuo požiūriu patirtimi grindžiamas pasaulio suvokimas stiprina ne tik pažinimą, bet ir atviresnę laikyseną skirtingumo atžvilgiu.

Potemė „Teisingumo ir lygiateisiškumo kaip įtraukties pagrindo suvokimas“ apima situacijas, kuriose vaikai ne tik pastebi skirtumus, bet ir ima svarstyti, kaip su kitu elgtis teisingai: ar leisti būti savimi, ar ginti nuo pašaipos, ar suteikti vietos, balsą ir teisę dalyvauti. Čia dėmesys telkiamas ne į patį kitoniškumo atpažinimą, o į normatyvinį santykio lygmenį – kaip vaikų kalboje ir veiksmuose atsiranda teisingumo, lygiateisiškumo ir įtraukties logika. Analizuojami epizodai, kuriuose ryškėja jautrumas atstūmimui, stereotipams, autoriteto poveikiui ir vaiko teisei būti išgirstam ir pripažintam.

Svarbiu indikatoriumi laikytas palaikymas – tiek žodinis (pritarimas, papildymas, padaršinimas), tiek neverbalinis (gestai, priėjimas arčiau, parodymas, kada draugui reikia pagalbos), ypač tada, kai kitam vaikui sunku apsispręsti ar jis sutrinka. Taip pat buvo stebima, ar vaikai atpažįsta nelygybės priežastis ir jų raišką savo aplinkoje, pavyzdžiui, kai minimi hierarchiniai santykiai (*vadovas, leidimas ar neleidimas*) ar amžiaus aspektas („mažiesiems galima daugiau“), ir kaip jie tai interpretuoja.

Ši potėmė skirtingu intensyvumu išryškėjo visose stebėtose veiklose, tačiau ypač tuomet, kai vaikai susidūrė su „kitokiu“ veikėju ir turėjo nuspręsti, koks jis: ar juokingas objektas, ar lygiavertis personažas, vertas pagarbos ir empatijos. Žiūrint animacinį filmuką „Babuinas mėnulyje“ (angl. *Baboon on the Moon*), pirmosios vaikų reakcijos (pavyzdžiui, „koks keistas“, „juokinga“, „jo veidas juokingas“) parodė, kad vaikai kitoniškumą pirmiausia atpažįsta per išorinius bruožus, kurie sukelia visos grupės emocinę reakciją – juoką („kitoks“ veikėjas greitai tampa juoko objektu).

Diskusija greitai pakrypsta nuo išorės pirmo vertinimo link bandymo įvardyti, kas jis yra („o jis žmogus?“, „jis nėra žmogus“, „jis ateivis“, „gal kaip pabaisa babuinas“). Vaikai tarsi ieško žodžio, kuris paaiškintų babuino vietą pasaulyje. Čia galima stebėti vaikų kultūrinio raštingumo ir socialinio supratimo užuomazgas: vaikai bando susieti matomą vaizdą su turima kultūrine patirtimi (žmogus / ateivis / pabaisa), kad galėtų nuspręsti, kaip su juo elgtis ir ką apie jį galvoti.

Elija: *Koks keistas.*

Mokytoja: *Jis taip atrodė.*

Elija: *O jis žmogus?*

Morta: *Kokie plaukai.*

Elija: *Jo. Labai juokinga. Jis valgo pusryčius. Jei jums juokinga tai... (Kiti vaikai juokiasi.)*

Justas: *Jo veidas juokingas.*

Elija: *Jis nėra žmogus.*

Morta: *O kas?*

Elija: *Jisai ateivis.*

Morta: *Gal jis kaip pabaisa babuinas? <...> Ė, turbūt išbėgs vanduo. Jam išbėgs ant galvos.*

Elija: *Nu baikit, nejuokinga. Jis suleido Mėnulį. Jam gal vienam liūdna gyvent.*

Dovas: *Ne, jis tiesiog vaikšto, ką daryti.*

Elija: *Ne, jam liūdna.*

Ilma: *Žiūri į Žemę.*

Elija: *Nes ten gyvena žmonės ir jis gal galvoja, gal man susipažint su žmonėm. Jis vis tiek verkia. Nes jam liūdna, kad jis gyvena vienas.*

Justas: *Nes jis yra kitoks žmogus.*

Elija: *Nejuokinga, žinok, jam liūdna.*

Dovas: *Dūduoja!*

Elija: *Nu galit jūs nejuoktis!*

Reikšminga, kad pokalbyje gana aiškiai atsiranda kiekvieno svarbos aspektas, kai Elija pereina nuo „kitoks“ prie „jam liūdna“ ir kelis kartus stabdo grupės juoką: „Nu baikit, nejuokinga“, „Nejuokinga, žinok, jam liūdna“, „Nu galit jūs nejuoktis!“. Elija remiasi filmuke pastebėtais ženklais („jis vis tiek verkia“, „žiūri į Žemę“). Šie ženklai mergaitei padeda įvardyti veikėjo vidinę būseną ir elgsenos motyvą („gal galvoja susipažint su žmonėm“, „liūdna, kad jis gyvena vienas“). Taip mergaitė tarsi keičia grupės žvilgsnį: babuinas vaikams ima atrodyti ne tik keistas ar juokingas, o būtybė, su kuria galima užmegzti santykį, į kurią reikia atsižvelgti. Kitaip tariant, kiekvieno svarba čia atsiskleidžia kaip teisė nebūti išjuoktam dėl kitoniškumo ir teisė į pagarbą santykį. Net jei esi „ne žmogus“ arba neįsitenki į šiuo atveju vaikų žinojimo ir supratimo lauką.

Pastebėtina ir tai, kad vaikai pateikia skirtingas interpretacijas: Dovas racionalizuoja („ne, jis tiesiog vaikšto“), Ilma papildo stebėjimu („žiūri į Žemę“), Justas įvardija savo matymą („jis yra kitoks žmogus“), taip tarsi suteikdamas jam vietą tarp žmonių, net jei jis vizualiai neatitinka visuomenės suformuotų sampratos ir normos. Lygiavertiškumą vaikai kuria skirtingais būdais: vieni tai atskleidžia per empatiją („liūdna“,

„vienas“), kiti įžodindami elgesio normalizavimą („tiesiog vaikšto“), tretį priskirdami bendresnei kategorijai („kitoks žmogus“), kuri leidžia išlaikyti artumą ir pripažinimą. Taigi kiekvieno svarba šiame epizode reiškiasi labai konkrečiai: vaikai ne tik pastebi kitoniškumą, bet ir ginčijasi, kokia reakcija į jį yra „teisinga“; o Elijos bandymas sustabdyti juoką tampa svarbiu momentu, kai grupėje atsiranda impulsas pereiti nuo vertinimo prie atjautos ir lygiaverčio santykio kūrimo.

Kiekvieno svarbos tema juntama ir analizuojant stebėjimo duomenis, kai buvo dirbama su knygele „Į prekyvietę“ (angl. *To the Market*). Vaikams aptariant skirtingą maistą ir jo pasirinkimus, išryškėjo jų polinkis priimti įvairovę ir derinti nuomones, suprantant, kad gali būti skirtingi patikimai ir pasirinkimai, išvengiant priešpriešos „geriau – blogiau“. Panašiai ir vartant knygelę apie kalmarą „Netikėtai“ (angl. *Out of the Blue*), kiekvieno svarba atsiskleidė per vaikų bandymą rasti bendrą sprendimą, kaip „išgelbėti“ veikėją: čia buvo matomas susitarimų kūrimas, idėjų siūlymas, kitų idėjų papildymas ir pagarbus nesutikimas, kai siūlymas netiko visiems.

Vis dėlto ryškiausiai ir lengviausiai identifikuojami kiekvieno svarbos sampratos raiškos aspektai pastebėti vaikams žiūrint ir aptariant animacinį filmuką „Tėvelio berniukas“ (angl. *Papa's Boy*) apie peliuką berniuką, norintį tapti baleto šokėju. Čia vaikų samprata apie kiekvieno svarbą labiausiai pasireiškė jų reakcijomis į stereotipinį lūkestį (ką „turėtų“ rinktis berniukas), jautrumu dėl atstūmimo ar nepriėmimo situacijų (kai tėvui liūdna dėl sūnaus pasirinkimo) ir gebėjimu atpažinti kiekvieno svarbumą kaip vertybę, išreiškiant savo gebėjimus. Filmuke esantys keli prasminiai sluoksniai – tėvo autoritetas, „vyriškumo“ norma, vaiko saviraiška ir netikėtai atsiskleidžianti baleto nauda – sudarė sąlygas vaikams kalbėti ne tik apie tai, kas „patinka“, bet ir apie tai, kas „svarbu“, „naudinga“ ir „teisinga“ kitų atžvilgiu. Tyrėja pripažino, kad, pasirinkusi šį filmuką, juto vidinę intrigą – kiek giliai vaikai išreikš savo sampratą. Filme tėtis peliukas, buvęs garsus boksininkas, liūdi, nes jo sūnus labiau domisi baletu, o ne boksu, tačiau berniuko gebėjimas šokti pasirodo itin naudingas, kai tėvą užpuola katinas. Peliukas išsisuka iš katino gnaužtų ir išgelbėja tėvą, o tai tampa aiškiu siužetiniu „įrodymu“, atsiveriančiu vaikams galimybe matyti, kad skirtingi talentai gali būti vienodai vertingi, o pripažinimas atsiranda tada, kai bendruomenė pamato kiekvieno indėlį.

Šį filmuką vaikai žiūrėjo labai įsitraukę ir gana aktyviai komentuodami skirtingus filmuko vaizdus žiūrėjimo metu.

[Tėtis norėjo – V. J.], kad būtų boksininkas <...>. Tėtis norėjo, kad pelė būtų šita boksininkas, o jiniai norėjo būti balerina, – Ilma komentuoja savo draugei Elijai.

Jis norėjo, – patikslina Gailė, išgirdusi, kaip Ilma komentuoja Elijai ir netiksliai įvardija peliuko lytį.

Norėjo būti boksininkas, o jis norėjo būti balerūnas. Bet sūnus norėjo šokti baletą, – svarsto Elija, reaguodama į Ilmos pastebėjimą, kad nesutapo peliuko ir tėčio norai.

Baletą, baletą <...>, – susimąščiusi atitaria Ilma.

Šios vaikų ekspromtinės reakcijos ir tarpusavy išsakomi komentarai sukūrė erdvę, kurioje vaikai labai greitai pajuto esminę siužeto įtampą – tėčio lūkestį ir vaiko norą („[Tėtis norėjo], kad būtų boksininkas...“, „sūnus norėjo šokti baletą“). Svarbu ir tai, kad Gailės patikslinimas („Jis norėjo“) grąžina dėmesį į patį vaiką (peliuką): kas jis yra

ir ko jis nori, t. y. į pripažinimą, kad veikėjo tapatybė ir pasirinkimas turi būti įvardijami tiksliai. Šiuo aspektu galima išvelgti kultūrinio raštingumo dėmens „kiekvienas svarbus“ raišką, kuri atsiskleidžia vaikų pastabumu kitoniškumui ir spontaniška pastanga apginti veikėją nuo šabloninio vertinimo.

Kalbėdamiesi apie tai, ką matė filmuke, kokių kilo emocijų, pamąstymų, vaikai aktyviai reiškė savo mintis. Stebint veiklą buvo juntamas gebėjimas atpažinti kito poreikius, jausmus, suvokimą apie lygiavertiškumą. Analizuojant stebėjimo užrašus ir garso įrašus pastebėta, kaip diskutuojant ir veikiant kartu keitėsi kai kurių vaikų išankstinės nuostatos. Peržiūrėjus animacinį filmuką, mokytoja paklausė vaikų: *Ką manote apie pelę (pagalvokite apie jos pomėgius, elgesį, drabužius ir požiūrį)?* Čia išsiplėtojo labai aktyvi diskusija, kurioje išryškėjo skirtingi vaikų požiūriai ir reakcijos į jiems neįprastą ar mažiau pažįstamą vaizdą ar reiškinį.

Mokytoja: *Ką manote apie pelę (pagalvokite apie jos pomėgius, elgesį, drabužius ir požiūrį)? Ar pastebėjote ką nors išskirtinio apie berniuką?*

Ilma: *Taip, aš pastebėjau, nes berniukas dažniausiai nenešioja sijonų.*

Justas: *Nenešioja ir češkių.*

Morta: *Taip, bet filmuke nešioja.*

Elija: *Ir aš pagalvojau, kad čia mergaitė.*

Ilma: *Aš irgi pagalvojau, kad čia mergaitė.*

Morta: *Iš pradžių pagalvojau, kad čia berniuko kambarys – tai kiek čia bokso pirštinių.*

Mokytoja: *Ar taip ir turėtų būti? (Šiuo klausimu mokytoja provokuoja vaikus kritiškai mąstyti ir išsakyti įvairesnes nuomones bei jas argumentuoti.)*

Ilma: *Aš nematau, kad taip turėtų būti, nes berniukas nelabai galėtų nešioti sijoną.*

Justas: *Nes berniukas nėra mergaitė.*

Morta: *Kitose šalyse gal galėtų būti <...>. (Čia išryškėja ir kitas aspektas – globalizacija, t. y. gyvenimas dideliame pasaulyje, tačiau apie tai bus kalbama vėliau analizuojant duomenis).*

Iš šio dialogo galima nuspėti esant vaikų išankstinį įsivaizdavimą, apie tai, kas „tinka“ berniukui ir kas „tinka“ mergaitei, o kartu ir kaip vaikai šias nuostatas sieja su matomais ženklais („sijonas“, „češkės“, „bokso pirštinės“). Iš pradžių vaikams atrodo, kad šokti baletą turėtų tik mergaitės, o berniukai turėtų boksuotis. Būtent per tam tikrus ženklus – baletą sijonėlį ir bokso pirštines – vaikai iš karto identifikuoja ir priskiria tam tikrą vaidmenį filmuko veikėjui. Vis dėlto mokytojos klausimas *Ar taip ir turėtų būti?* atveria erdvę svarstyti, kad „teisinga“ gali būti ne vienintelis modelis. Morta pasiūlo alternatyvą („Kitose šalyse gal galėtų būti...“), tarsi leisdama suprasti, kad kitoniškumas gali būti priimtinas kitame kontekste. Galimybė vaikui turėti kitokią mintį ir ją išsakyti, net jei ji dar atsargi ir siejama su įprastumu tik kitoje šalyje, gali būti suprantama kaip „kiekvieno svarba“. Čia juntama vaikų turima nuostata (galbūt iš šeimos ar visuomenės), kai skirstoma, kas yra kam tinkama ir (ar) netinkama. Taip galima pastebėti, kad vaikai atstovauja vyraujančiai visuomenės kultūrai, atsineštai, tikėtina, iš šeimos ar kitos artimos aplinkos.

Kitame pokalbyje išryškėja, kad vaikai remiasi jau turima „mergaitiškumo“ ir

„berniukiškumo“ samprata ir ją argumentuoja bendru sociokultūriniu „žinojimu“ ir konkrečiomis filmo detalėmis („berniuko kambarys <...> bokso kriaušėm <...>, pirštinėm“, „sijonas“). Tačiau būtent šioje vietoje pradeda skleistis potėmės „kiekvienas svarbus“ turinys: vaikai ne tik priskiria veikėją tam tikrai grupei, bet ir svarsto, kaip grupė (šeima, tėvai) reaguoja į „kitokį“ pasirinkimą ir ar toks pasirinkimas gali būti pripažįstamas kaip lygiavertis. Juozapo abejonė *Nors būna berniukų, gal šoka baletą?* tampa reikšminga kaip bandymas išplėsti esamas „normalumo“ normas ir suteikti „išimčiai“ galimybę būti priimtai. Daliai vaikų „berniukas šoka baletą“ (Ilma) nėra savaimė „neteisinga“, veikiau tai svarbi situacija diskutuoti. Mortos perklausimas *Išskirtinis* ir Justo paaiškinimas *Nes šoka baletą ir tėčiui tai atrodo nenormalu* yra kaip „išskirtinumas“ atpažinimo raiška, kuri pirmiausia susijusi su socialine reakcija (tėčio vertinimu), o ne tik su pačiu berniuko pasirinkimu. Kitaip tariant, vaikai fiksuoja ne tik veiklą, bet ir priėmimo ir atstūmimo santykį, kuris ir yra vienas iš „kiekvienas svarbus“ indikatorių.

Juozapas suabejoja: *Nors būna berniukų, gal šoka baletą?*

Morta: *Išskirtinis?*

Justas aiškina savo nuomonę: *Nes šoka baletą ir tėčiui tai atrodo nenormalu.*

Morta pritaria Justui: Jo. *Baletas atrodė mergaitiškai.*

Izabelė nusistebi: *Atrodė mergaitiškai?*

Justas kiek suirzęs patvirtina: *Nu taip.*

Pokalbis nebesiplėtoja, todėl mokytoja kiek pakreipia jį užduodama klausimą: *Iš ko jūs sprendžiat, kad mergaitiškai?*

Ilma aiškina: *Nes mergaitės dažniausiai šoka baletą.*

Mokytoja toliau skatina samprotauti: *Dar dėl ko? Nu, ką matėt filme?*

Justas ima svarstyti: *Gal jis neįtiko tėvam kažkaip?*

Ilma patvirtina: *Neįtiko.*

Mokytoja skatina vaikus būti atidžius detalėms, ne tik savo žinojimui, ir kalbėti remiantis filmuko vaizdais: *Kokias detales jūs pastebit? Išskirtinumus? Kokias detales?*

Justas stengiasi paaiškinti plačiau: *Kad berniukas, nu, berniuko kambarys buvo višas, nu, bokso kriaušėm apdėliotas ir pirštinėm, bet jis vis tiek nenusileido ir vis tiek šoko baletą, ir jam tai buvo malonu.*

Mokytoja dar tikslina: *Dar kokios detalės rodo? Ką dėvėjo?*

Ir čia jau paskui Justą ir kiti grupės draugai vienas per kitą įvardija: *Sijoną.*

Justo ir Mortos ištars („Baletas atrodė mergaitiškai“) atskleidžia, kad lygiavertiškumo klausimas pirmiausia kyla susidūrus su lyties normomis: baletas įvardijamas kaip „mergaitiškas“, todėl berniuko pasirinkimas tampa „neatitiktikas“. Izabelės reakcija „Atrodė mergaitiškai?“ veikia kaip švelnus sustabdymas – ji ne tiek prieštariauja, kiek patikslina ir tarsi paprašo pagrįsti, o tai stiprina nuojautą, kad grupėje ne visi vaikai supranta visuomenėje vyraujančias normas tapaciai, jos nėra girdimos ir priimamos visų vienodai. Mokytojos įsikišimas klausiant „Iš ko jūs sprendžiat, kad mergaitiškai?“ paverčia pokalbį nebe deklaratyviu, o argumentuotu. Tai suteikia erdvę analizuoti, kas yra normos įrodymas: pačių vaikų socialinė patirtis ar teksto (filmuko) detalės. Ilmos paaiškinimas „Nes mergaitės dažniausiai šoka baletą“ yra tipinis

vaikų argumentavimo būdas – norma grindžiama dažnumu („dažniausiai“), t. y. tuo, kas įprasta vaikų aplinkoje. Tačiau būtent čia svarbi „kiekvienas svarbus“ perspektyva: „dažniausiai“ logika numato ir „kartais“, todėl išimtis (berniukas baletė) tampa įmanoma, nors ir įvardijama kaip neįprasta.

Toliau mokytoja kryptingai prašo vadovautis filmuku: „Dar dėl ko? Nu, ką matėt filme?“, „Kokias detales jūs pastebit? Išskirtinumus?“. Šis perėjimas svarbus, nes vaikų sprendimas apie „priimtina ir nepriimtina“ kinta ir tampa paremtas ne tik stereotipine nuostata, bet ir susietas su bežodžiu tekstu, kuris tampa vizualiu įrodymu. Justo bandymas apibendrinti „Gal jis neįtiko tėvam kažkaip?“ ir Ilmos patvirtinimas „Neįtiko“ išryškina vaikų jautrumą socialiniam pripažinimui – jie mato, kad „kitoks“ pasirinkimas gali tapti atmetimo priežastimi. Taigi vaikai ima svarstyti ne vien apie tai, kas yra baletas, bet ir apie tai, ką reiškia būti priimtam, o tai tiesiogiai susiję su kiekvieno svarbos samprata.

Galiausiai Justas pateikia išplėtotą argumentą, kuriame sujungiami abu „pasauliai“: tėvo lūkestis ir vaiko saviraiška (*Kad berniukas, nu, berniuko kambarys buvo visas, nu, bokso kriaušėm apdėliotas ir pirštinėm, bet jis vis tiek nenusileido ir vis tiek šoko baletą, ir jam tai buvo malonu*). Ši mintis atskleidžia esminę „kiekvienas svarbus“ ašį: vaikas atpažįsta, kad berniukas turi teisę į savo pasirinkimą net tada, kai aplinka (tėvo pasaulis, kambario simbolika) tarsi stumia kita kryptimi. Mokytojos tikslinimas „Dar kokios detalės rodo? Ką dėvėjo?“ ir vaikų chorų įvardijamas „Sijoną“ sietina su tuo, kad „kitoniškumo“ žymekliai vaikams yra aiškūs ir lengvai atpažįstami; tačiau tuo pat metu Justo „vis tiek“ (*nenusileido, šoko, buvo malonu*) yra tarsi atsparumo normai, drąsumo būti ir priimti kiekvieną motyvą. Taigi analizuojamas fragmentas išryškina, kad vaikų „kiekvienas svarbus“ samprata šioje situacijoje pasireiškia per stereotipų įvardijimą, jų pagrindimą patirtimi ir teksto detalėmis, ir pamažu atsirandantį pripažinimą, jog asmens pasirinkimas gali būti svarbus ir teisėtas net tada, kai jis neatitinka įprastų lūkesčių.

Vis dėlto kaip vaiko raiška yra svarbus pats svarstymo procesas: mokytoja nuosekliai grąžina vaikus prie įrodymų („Iš ko jūs sprendžiat?“, „Kokias detales jūs pastebit?“), o vaikai, net ir nesutikdami, bando paaiškinti savo poziciją („tėčiui tai atrodo nenormalu“, „baletas atrodė mergaitiškai“). „Kiekvienas svarbus“ atskleidžia skirtingų nuomonių raišką ir jų viešų išsakymų. Taip pat svarbi atviro pokalbio erdvė, kurioje kiekvieno vaiko nuomonė yra aptariama, o ne nutildoma. Tai sudaro sąlygas vaikams mokytis pagrįsti savo vertinimus, o ne vien juos deklaruoti. Situacija kiek pasikeičia, kai vaikai pradeda kalbėti apie savo veiklas ir paaiškėja, kad grupėje yra mergaičių, kurioms patinka ledo ritulys, ir berniukų, kurie lanko dailės mokyklą ar mėgsta piešti. Šie vaikų pomėgių pristatymai veikia kaip „gyvas“ įrodymas, kad interesai grupėje persidengia natūraliai, todėl klausimas „kam kas tinka“ ima skambėti nebe taip kategoriškai. Mokytojai tai tampa atrama kviesti vaikus svarstyti, ar verta slopinti savo poreikius ir svajones tam, kad atitiktume stereotipus, ir kodėl svarbu išlikti ištikimiams sau. Taip „kiekvienas svarbus“ įgauna labai konkretų pavidalą – pripažįstama, kad grupėje yra skirtingų kelių ir kiekvienas jų gali būti vertingas.

Mokytojai paklausus *O ką jūs mėgstate veikti?*, vaikai išsako skirtingas nuomones, o atviras pasidalijimas pomėgiais sukelia nuostabą. Laurai pasakius *Aš su draugėmis*

vakar varžybas ledo ritulio žiūrėjau. Mūsų komanda laimėjo!, Jonas šūkteli: *O, geras!* Taip išreiškiama ir nuostaba, ir susižavėjimas. Laura lyg atveria duris į atvirą kalbėjimąsi ir vaikai drąsiai ima dalytis savo pomėgiais, kurie susiję ir su emocine būseną. Taigi tampa akivaizdu, kad supratimas ir išdėdinimas, jog kiekvienas yra skirtingas ir gali toks būti, tarytum išlukština tam tikras vaikų paslaptis. Štai dalis atsiveria net daugiau, negu būtų galima tikėtis: *O aš tai labai mėgstu piešti. Vakar labai ilgai piešiau, nes buvo liūdna, o kai piešiu, man linksma tada.* Į pokalbį apie piešimą įsitraukia ir kiti vaikai. Vaikams dalijantis pomėgiais nebuvo komentarų, kad viena veikla labiau tinka mergaitėms, kita – berniukams. Priešingai, matyti smalsumo ir palaikymo ženklai (*O, geras!* (Jonas); *O man robotus* (Jonas); *O aš viską mėgstu!* (Emilija)), tarsi normalizuojant skirtingas veiklas kaip lygiavertes. Tai ypač aiškiai leidžia suprasti, kad, vaikams kalbant apie save ir savo patirtis, „kiekvienas svarbus“ pasireiškia per priėmimą be pašaipos, be etikečių, be „tinkama ir netinkama“ hierarchijos. Buvo akivaizdu, kad vaikai priima vienas kito pomėgius kaip natūralius.

Dar ryškiau kiekvieno svarbos (lygiateisiško priėmimo) raiška buvo stebima vaikams drauge atliekant užduotį po filmuko peržiūros, kai reikėjo nupiešti komiksą, atspindintį tėvo ir sūnaus emocijas pasakojimo pradžioje, viduryje ir pabaigoje. Šioje užduotyje svarbūs du aspektai: pirma, vaikai nesusikoncentruoja ties vienu veikėju, o mokosi matyti abu: tėtį ir berniuką, t. y. pripažįsta, kad abiejų jausmai yra reikšmingi. Be to, bendras darbas reikalauja tartis dėl detalių (ką piešti, ką pabrėžti), todėl kiekvieno indėlis tampa matomas ir aptiriamas. Taip „kiekvienas svarbus“ išryškėja ne tik diskusijoje, bet ir kuriant bendrą kūrinį, kai reikia dalytis erdve, idėjomis ir atsakomybe už rezultatą.

Piešdami komiksą vaikai tėčio personažą pirmiausia kūrė pasitelkdami vizualinius ir tapatumo ženklus, todėl apie jį kalbėjo ne abstrakčiai, kaip apie bet koki žmogų, bet remdamiesi pastebėtomis detalėmis. Mokytoja kryptingai inicijavo tėčio „charakteristikos“ paiešką: *Ką galite pasakyti apie tėtį, koks jis?* Pirmieji pastebėjimai susiejami su boksu, kaip pagrindine tėčio veikla – mokytoja pati įvardija, kad tėčiui „labai patinka boksas“, ir kviečia vaikus patikslinti: *O kaip jūs manot?* Urtė šią mintį paremia: *Aš manau gal taip pat irgi, nes jis mėgo bokso.* Svarbu, kad mokytoja iš karto prašo argumentuoti: *Iš ko supratot, kad jis mėgsta bokso?* Taip vaikai nukreipiami nuo nuomonės išsakymo prie jos argumentavimo – jie skatinami pagrįsti savo mintį ir nurodyti ją patvirtinančias detales. Tokia mokytojos reakcija sukuria erdvę kalbėti apie tai, kokios detalės vaikams atrodo reikšmingos.

Vaikų argumentavimas akivaizdžiai pagrįstas išorinėmis detalėmis. Goda, atsakydama į mokytojos klausimą, pateikti konkretų vizualinių ženklų rinkinį („Nes kambary pilna bokso kriaušių, bokso pirštinių <...>“). Gailė šią išvadą sustiprina, pridėdama dar vieną „įrodymą“: *Taip, ir ant lovų ten visi <...>*, t. y. ji pastebi, kad bokso atributika yra ne atsitiktinė detalė, o nuosekliai užpildanti fizinę erdvę ir pabrėžianti tėčio tapatybę. Goda dar kartą praplečia argumentą, įvardydamą tėčio statusą atskleidžiantį elementą: *Net ir čempiono plakatas buvo pakabintas <...>*. Vaikai ne tik mato pavienius daiktus, bet ir jungia juos į prasminę visumą: bokso atributai ir čempiono ženklas žymi tėčio interesus ir tapatybę.

Vaikai, atsižvelgę į tėčio pomėgį, gana natūraliai jam priskiria socialinį statusą. Urtė, remdamasi tuo, kas matoma (bokso ženklai ir čempiono simbolika), įvardija tėčio padėtį: *Man atrodo, kad jis yra žymus, labai turtingas*. Ši ištara reikšminga, nes galime stebėti vaikų kultūrinę logiką: čempioniškumas siejamas su šlove ir materialine sėkme, todėl tėčio nuomonė ir laikysena vaikams gali atrodyti „stipri“ ne tik šeimos, bet ir platesnės visuomenės prasme. Kitaip tariant, vaikai tėčio poziciją gali suprasti kaip paremtą „įrodytais pasiekimais“, kuriuos reprezentuoja fiziniai aplinkos ženklai.

Stipraus ar net čempiono tėčio vaizdinys yra svarbus kalbant apie autoritetą, statusą ir akivaizdžiai išreikštas visuomenės suformuotas normas. Matome susidūrimą, kai vienoje pusėje atsiranda autoritetas, statusas ir aiški norma (bokso pasaulis), kitoje pusėje – sūnaus pasirinkimas (baletas). Ši situacija sukuria galimybę vaikams permąstyti statuso „nelygybės“ riziką, kai vieno norai ir nuostatos gali nulemti kito norus ir nuostatas. Šią galimybę kuria ir mokytoja, skatindama vaikus pažvelgti giliau („iš ko supratot...?“), o vaikai atsako remdamiesi pastebėtomis detalėmis ir įžvelgiamais statuso ženklais (Goda pastebi: „Kambary pilna bokso kriausių, bokso pirštinių...“, „čempiono plakatas“; Urtė sako: „žymus, labai turtingas“). Taigi vaikų „kiekvienas svarbus“ samprata ima formuotis per palyginimo prielaidas: jie atpažįsta, kas grupėje (šeimoje) turi stipresnę poziciją ir kodėl, o tai tampa pagrindu vėliau svarstyti, ar kitoks pasirinkimas gali būti pripažįstamas lygiaverčiu, net jei nėra „čempiono plakatų“ ar „bokso kriausių“.

Vaikai tėčiui priskiria ne tik pomėgį ar profesiją, bet ir socialiai reikšmingą statusą, kuris taip pat svarbus aiškinantis, kaip pasireiškia vaikų supratimas apie tai, kad „kiekvienas svarbus“. Žiūrėdami ir kalbėdami apie filmuką ir perteikdami jo sukeltas mintis vaikai aiškiai išskiria takoskyrą tarp tėčio ir berniuko peliuko. Kaip jau minėta, vaikai tėčio apibūdinimą formuoja priskirdami savybes, kurios grindžiamos veikėjo veikla ir vizualiniais ženklais. Tadas tėtį įvardija kaip „niūrų“, Tėja akcentuoja jo domėjimosi sritį („jis mėgsta boksą“), Matas – kūnišką galią („stiprus“). Mokytoja nepalieka vaikų teiginių be įrodymų, ji prašo argumentuoti („Kodėl stiprus?“). Tai suaktyvina vaikus, tačiau ir čia matome, jog argumentavimas siejamas su išankstiniu žinojimu, suformuotu vaiko aplinkos. Tadas tėčio stiprumą sieja su sportine veikla („nes lanko boksą“) ir papildomai įtvirtina statusą („ir yra dar čempionas“). Šiame epizode ryškėja tai, kad vaikas „stiprumas“ nėra vien fizinis bruožas – jis siejamas ir su pasiekimais (čempiono titulu), t. y. su socialiniu pripažinimu, kuris tėčio poziciją šeimoje daro autoritetinę. Tuo pat metu mokytoja plečia tėčio paveikslą į kasdienio veikimo erdvę, pereidama nuo klausimo „Koks jis?“ prie „Ką jis veikia?“, taip išplėsdama supratimą apie skirtingumą, bet tuo pačiu ir kiekvieno, koks jis bebūtų, svarbą. Klausimas apie ratukus („Ką jis veikia tenai su ratukais?“) ir mokytojos pasiūlytas apibendrinimas („Dirbo? Tai jeigu dirbo, tai koks?“) nukreipia vaikų interpretaciją į savybę „darbštus“. Šią savybę įvardija Benas („darbštus“), o Rojus pakartoja, tarsi patvirtindamas bendrą grupės kryptį („darbštus“). Galima teigti, kad vaikai mokosi socialinį vertinimą pagrįsti veiksmu (dirba, vadinasi, darbštus), o ne vien išvaizda. „Kiekvienas svarbus“ perspektyvoje tai reikšminga, nes tėčio vertė kuriama ne tik ją grindžiant visuotinai pripažįstamais bruožais ir vaidmenimis (*stiprus, čempionas, darbštus*), bet ir veiksmu.

Taip vaikai perteikia, kokie požymiai, jų kultūrinio supratimu, suteikia asmeniui „svo-ri“ grupėje ar šeimoje.

Analizuojant kiekvieno svarbą negalima išsiversti be jau aptartos kultūrinio raštin-gumo raiškos elemento – supratimo apie skirtumus ir kitoniškumą.

Mokytoja: *Koks jis?*

Tadas: *Niūrus.*

Tėja: *Jis mėgsta boksą.*

Matas: *Stiprus.*

Mokytoja: *Stiprus. Kodėl stiprus?*

Tadas: *Nes lanko boksą*

Mokytoja: *Lanko boksą. Tikrai?*

Tadas: *Ir yra dar čempionas.*

Mokytoja: *Taip. Ir išvaizdą turbūt matot, kad jis tikrai.*

Rojus: *Jis toks stiprus.*

Mokytoja: *Stipraus kūno sudėjimo. Dar koks? Ką jis veikia tenai su ratukais?*

Rojus: *Vežė.*

Mokytoja: *Dirbo? Tai jeigu dirbo, tai koks?*

Benas: *Darbštus*

Rojus: *Darbštus.*

<...>

Mokytoja: *O drabužiai ką apie jį pasako?*

Tadas: *Gal dirba.*

Mokytoja: <...> *Kokios detalės rodo, kad veikėjas yra kitoks negu kiti? Tėčio pelės, berniuko peliuko?*

Benas: *Na, tėtis toks stipresnis <...>.*

Mokytoja klausia, „kokios detalės rodo, kad veikėjas yra kitoks negu kiti“, ir Benas iš karto pradeda nuo galios raiškos („tėtis toks stipresnis“). Taip kitoniškumas pir-miausia įtvirtinamas kaip hierarchinė asimetrija (tėtis yra stipresnis), o tai vėl sugrąži-na prie klausimo, kaip tokioje struktūroje gali būti pripažįstamas vaikas ir jo pasirin-kimai, t. y., ką reiškia ir kaip suprantame kiekvieno svarbą ir ar tikrai įmanoma priimti kiekvieną kaip svarbų.

Mokytoja: *Ar įžvelgiate kokių nors skirtumų tarp tėčio ir sūnaus? Pavyzdžiui, tėčio pelės drabužiai, mažojo peliuko drabužiai. Ką jums tai sako? <...> Ką jis ryšėjo po kaklu?*

Rojus: *Kaklaraištį.*

Mokytoja: *Koks kaklaraištis buvo?*

Rojus: *Raudonas.*

Mokytoja: <...> *tėtis pelė, kad ir atrodo vyresnio amžiaus, vis tiek dėvi ryškų švarką, ryškų kaklaraištį. Reiškia, jis išsiskiria iš kitų, nori būti pastebėtas, išskirtinis. O berniuko aprangoje kokių nors detalių pastebėjote?*

Rojus: *O jis šoka ir nori būti panašus į mergaitę. Jis sijoną užsidėjo.*

Mokytoja: *Tai jis išsiskiria iš kitų vyriškos lyties atstovų?*

Rojus: *Nes kiti berniukai aunasi kelnės, marškinėlius, o jis su sijonu. Nori būti išskir-tinis.*

Mokytoja: *Jis mėgsta tokius drabužius?*

Rojus: *Lengvus tokius, o ne kelnes džinsines.*

Mokytoja: *Ir jo pomėgiai daugiau mergaitiški? Taip?*

Rojus: *Taip. Supratau. Ir drabužiai, ir pomėgiai daugiau mergaitiški. Tai reiškia, kad jis kitoks?*

Vaikai, dairydamiesi vienas į kitą: *Taip.*

Kai mokytoja pasiūlo tiesioginį tėčio ir sūnaus palyginimą, remdamasi apranga („Ar išvelgiate kokių nors skirtumų tarp tėčio ir sūnaus? <...> Ką jis ryšėjo po kaklu?“), Rojus tiksliai atpažįsta detalę („kaklaraištį“) ir jos spalvą („raudonas“). Mokytoja šią detalę interpretuoja kaip išskirtinumo ženklą („ryškus švarkas, ryškus kaklaraištis <...>, išsiskiria iš kitų“), taip vaikams suteikdama mąstymo kryptį, kad vizualinis ryškusmas gali reikšti norą būti pastebėtam. Svarbu tai, kad mokytoja ne tik renka vaikų pastebėjimus, bet ir aktyviai modeliuoja, ką reiškia „išsiskirti“. Tai tampa tam tikru tiltu, jungiančiu tėvo išsiskyrimą iš minios ir sūnaus išskirtinumą.

Atkreiptinas dėmesys, kad, nepaisant mokytojos pastangų būti tik pokalbio moderatorė ir neperkelti diskusijos į savo asmeninę patirtį ar „žinojimo autoritetą“, praktikoje šios įtakos visiškai išvengti nepavyksta. Kai kurie mokytojos klausimai savo formuluote veikia ne kaip atvirieji kvietimai svarstyti, bet kaip normatyviniai orientyrai, iš anksto nurodantys, kokia interpretacija laikoma tinkamesne (pavyzdžiui, klausimai, suponuojantys vieną kryptį: „jo pomėgiai daugiau mergaitiški“, „tai reiškia, kad jis kitoks?“). Tokiu atveju dialogas neišvengiamai sietinas su galios santykiu: mokytoja išlaiko kontrolę (kas laikoma „teisingu“ pastebėjimu, kokie argumentai priimtini, kokia išvada logiškai „turėtų“ sekti), o vaikų atsakymai tampa labiau reakcija, atliepančia „teisingą“ kryptį, nei autonomiška jų pačių pozicijos artikuliacija. Kitaip tariant, veikia tai, ką ugdymo teorijoje galima apibrėžti kaip autoritetinį diskursą: suaugusiojo balsas, net ir siekiant neutralumo, išlieka „stipresnis“, nes jis nustato pokalbio taisykles, sąvokas ir ribas. Taigi vaikai, kalbėdami apie kiekvieno svarbą, iš esmės patys patiria mokytojos greičiausiai nesąmoningai sukonstruotą galios poveikį, kai „žodžiais“ kiekvienas yra svarbus, tačiau veiksmams ta svarba „numenkinama“. Iš stebėjimo duomenų aki-vaizdu, kad vaikams dar sudėtinga atpažinti autoritetizmo ir galios raišką savo kasdienėje aplinkoje, tačiau jie tai geba ir pastebėti, ir įvardyti veikdami kaip kitų stebėtojai ir analitikai. Kalbėdami apie lygybę, vaikai demonstruoja supratimą apie socialinius vaidmenis ir mokytojo bei mokinio santykį, kuriame mokytojo nuomonė vaikams pateikiama kaip ekspertinė – tokia, kuri viešai retai ginčijama, net jei viduje kyla abejonių. Tai galima įžvelgti per vaikų kūno kalbą: trumpas sumišimas, pauzės, žvalgymasis vieno į kitą rodo ne vien „nežinojimą“, bet ir derinimosi prie autoritetinės proceso – vaikai tarsi tikrina socialinę situaciją, ar saugu pasakyti kitaip, ar grupė palaikys, ar kažkas „pirmas“ prisiims riziką nesutikti. Tokia dinamika dera su galios santykio logika: kai suaugusiojo pozicija suvokiama kaip dominuojanti, atsiranda savicenzūra ir polinkis pritarti, kad būtų išvengta konflikto ar „neteisingo“ atsakymo išpūdžio. Kartu žvalgymasis vienas į kitą gali būti interpretuojamas ne tik kaip neapsisprendimas, bet ir kaip mikrolygmens lygiateisiškumas, kuris pasireiškia vaikų tarpusavio santykiais. Čia galima stebėti, kaip vaikai kuria savo erdvę, kurioje jie mezga ryšį ir kuria

kiekvieno svarbos jausmą, tai išreikšdami skirtingais ženklais: akių kontaktu, pritariamu linktelėjimu, laukimu, „kas pradės“. Tai yra lyg būdas pasidalyti atsakomybe už išsakytą nuomonę, poziciją. Tokia vaikų raiška sietina su nuostata „kiekvienas svarbus“, nes, net esant stipresniam autoritetui (pavyzdžiui, mokytojui), vaikai kuria tarpusavio palaikymo lauką, kuriame jie nesutrunka ir kartu priima sprendimą, ką sakyti. Vis dėlto minėtos situacijos atskleidžia ir įtampą: lygybė, kiekvieno svarba aptariama kaip vertybė, tačiau realiai vykstančios diskusijos struktūra dėl galios asimetrijos ne visada suteikia vienodą erdvę išsakyti alternatyvias pozicijas. Taigi ši vieta tampa empiriškai reikšminga, nes „kiekvienas svarbus“ ugdymo situacijoje priklauso ne tik nuo temos, bet ir nuo to, kaip organizuojamas kalbėjimas: ar klausimai atveria daugiabalsiškumą, ar (net netyčia) nukreipia į vieną „teisingą“ atsakymą.

Svarbu nepamesti ir šioje istorijoje veikiančio peliuko (sūnaus). Peliuko išskirtinumas vaikų kalboje siejamas ne su statusu, o su lyčių normomis ir saviraiška. Tai naujas aspektas ir pakankamai svarbus šiuolaikinėje visuomenėje, keliantis daug aštrių diskusijų. Šis aštrumas sietinas su suaugusiųjų pasauliu. Patys vaikai lyčių normų ir saviraiškos klausimą priima ir diktuoja visiškai natūraliai. Rojus pabrėžia, kad berniukas „šoka“ ir „sijoną užsidėjo“, o vėliau savo mintį sukonkretina palyginimu su kitais berniukais: „kiti berniukai aunasi kelnes, marškinėlius, o jis su sijonu“, todėl „nori būti išskirtinis“. Rojus tarsi sujungia du dalykus: kitoniškumo ženklą (sijoną) ir intenciją (norą būti išskirtiniam). Mokytoja pokalbį vėl kreipia akcentuodama pasirinkimą („jis mėgsta tokius drabužius“), o Rojus šį pasirinkimą sieja su patogumu („lengvus tokius, o ne kelnes džinsines“). Ši detalė svarbi, nes vaikas mėgina pateikti nevertinantį paaiškinimą: peliuko pasirinkimas dėvėti sijoną grindžiamas ne „neteisingumu“, o patogumu ir asmeniniu skoniu. Vis dėlto mokytojos klausimas „Jo pomėgiai daugiau mergaitiški?“ ir pabaiga „tai reiškia, kad jis kitoks?“ sukuria stiprų normatyvinį užtaisą: grupė galiausiai atsako „Taip“, bet tai daroma ne kaip spontaniška vieno vaiko pozicija, o kaip kolektyvinis pritarimas, nulemtas jau anksčiau minėto autoritetingo dialogo kūrimo. Būtent čia galima aiškiai stebėti, kaip „kiekvienas svarbus“ pasireiškia ne tik per turinį (ką vaikai mano apie kitoniškumą), bet ir grupei veikiant kartu. Vaikų kūno kalba („dairymasis vienas į kitą“, trumpas sumišimas) yra kaip ženklas, kad pritarimas nėra visiškai savaiminis: jis kuriamas „socialiai“, ieškant saugaus būdo išsakyti savo nuomonę esant suaugusiojo autoritetui ir gana kryptingai formuluojamiems klausimams. Kitaip tariant, vaikams svarbu ne tik *ką* pasakyti, bet ir *kaip* pasakyti, kad tai būtų priimtina grupėje. Tokiose situacijose kiekvieno svarba yra kaip tarpusavio atrama: vaikai remiasi vieni kitais (žvilgsniu, pauze, pakartojimu), kad galėtų pritarti arba (gerokai rečiau) rizikuoti nesutikti. Tai padeda suprasti, kad lygiateisiškumas ir kiekvieno svarbumas vaikų grupėje nėra vien „teisinga mintis“, o besiformuojanti kasdienė praktika, kuri priklauso nuo to, ar atsiranda erdvės skirtingai nuomonei.

Situacija, kai mokytoja kreipia vaikus kalbėti pirmiausia apie tėvo jausmus, o vaikai pradeda kalbėti ir apie peliuką, ir apie jo jausmus, patvirtina, kad vaikai suvokia kiekvieno svarbą. Ir ne tik suvokia – jie ją išreiškia savo pasirinktu kalbėjimo aspektu. Vaikai atpažįsta tėčio jausmus ir emocijas. Paraleliai jie atidūs ir peliuko jausmams. Šis pasirinkimas nėra atsitiktinis – taip vaikai praktiškai įveiklina „kiekvienas svarbus“

principą. Jiems svarbu ne tik „stipriojo“ (tėčio) jausmai, bet ir vaiko patirtis, jo svajonė ir jo baimė. Mokytojos klausimas *Ar pastebėjote kažką išskirtinio apie berniuką?*“ išprovokuoja vaikų bandymą įvardyti „išskirtinumą“ ne kaip vien išorinį skirtumą, o kaip apsisprendimą ir laikyseną. Ilmos trumpa ištara *Berniukas* iš pradžių skamba kaip identifikacija, tačiau Justas iš karto perkelia dėmesį į veiksmą ir santykį su tėvo lūkesčiu: *Berniukas nesileido tėčio pagundai*. Ilma tarsi mėgina pratęsti mintį įvardydamą berniuko siekį (*Jis vis tiek norėjo būti*), o Justas patikslina ir sustiprina interpretaciją, išplėsdamas ją iki pasirinkimo nuoseklumo: <...> *jis vis tiek nesileido tėčio pagundai lankyti bokso ir toliau šoko*. Ši vieta empiriškai svarbi „kiekvienas svarbus“ temai, nes vaikai berniuko „išskirtinumą“ apibrėžia kaip teisę išlikti savimi nepaisant suaugusiojo spaudimo. Be to, kuriama kolektyvinė prasmė. Morta grįžta prie Ilmos ištaros ir prašo ją patikslinti (*O kaip tu sakei?*), o Ilma, perimdama Justo formuluotę, jau pati aiškiai pakartoja: *Nesileido tėčio pagundai apie bokso*. Matyti, kad tai nėra pakartojimas dėl paties pakartojimo – kartojimas čia tampa grupinio supratimo tikslinimo ir bendros sąvokos („pagunda“) įtvirtinimo priemonė.

Mokytoja klausia: *Ar pastebėjote kažką išskirtinio apie berniuką?*

Ilma: *Berniukas*.

Justas tikslina: *Berniukas nesileido tėčio pagundai*.

Ilma: *Jis vis tiek norėjo būti*.

Justas: *Ne ne ne, jis vis tiek nesileido tėčio pagundai lankyti bokso ir toliau šoko*.

Morta tikslinasi, ką norėjo pasakyti Ilma: *O kaip tu sakei?*

Ilma: *Nesileido tėčio pagundai apie bokso*.

Į pokalbį įsiterpia mokytoja: *Kaip jautėsi šeima pabaigoje?*

Elija: *Tai aj, ne čia šeima, ne apie tėtį klausia*.

Ilma: *Visi didžiavosi, visi didžiavosi sūnumi*.

Elija: *Ir džiaugėsi, kad tėtis liko gyvas. Aj ne, o gal tiesiog džiaugėsi*.

Ilma: *Jo*.

Morta: *Ir laimingai gyveno*.

Mokytoja: *Kokią išvadą iš viso to galite padaryti? Apie išskirtinumą?*

Justas: *Nu, kad, pavyzdžiui, jei tu nori lankyti baletą, tai tu ir turi lankyti baletą. Arba tėvai jeigu tave verčia, nu.*

Jonas: *Laikytis savo nuomonės!*

Justas: *Laikytis savo nuomonės*.

Morta: *Spręsti pačiam*.

Justas: *Visada turėti savo nuomonę*.

Mokytoja: *O kaip elgtis, jei tu pastebi, kad kitas yra kitoks, ne toks, kaip tu?*

Morta: *Daryti tai, ką jis nori*.

Mokytoja: *Kokį žodį panaudosim?*

Jonas: *Leisti būti kitokiu*.

Mokytoja: *Taip, leisti būti kitokiu, bet... <...>. Ar prisimenat apie toleranciją? Toleruoti. Toks, koks jis yra*.

Elija: *Taip*.

Toliau plėtodama diskusiją mokytoja kiek netikėtai keičia kryptį klausimu *Kaip*

jautėsi šeima pabaigoje? Elija sureaguoja komentaru: *Tai aj, ne čia šeima, ne apie tėtį klausia*. Taip tarsi grįžtama į diskusiją, bet kartu ir girdima bei, tikėtina, sąmoningai suprantama, jog mokytoja natūraliai plečia kalbėjimo lauką nuo individo emocijų pereidama prie šeimos. Ilma apibendrina išsakydama savo nuomonę kaip vertinimą: *Visi didžiavosi sūnumi*. Elija įveda emocijos išraiškos, kuri nulemta saugumo, aspektą („<...> džiaugėsi, kad tėtis liko gyvas <...>, ogal tiesiog džiaugėsi“), o Morta užbaigė pasakojimą („Ir laimingai gyveno“). Vaikams „kiekvienas svarbus“ susijęs ne tik su individualiu pasirinkimu, bet ir su pripažinimo momentu, kai šeima (ypač tėvas) priima sūnaus kitoniškumą ir net ima juo didžiulotis.

Kai mokytoja prašo išvados *Kokią išvadą <...> galite padaryti? Apie išskirtinumą?*, vaikai „išverčia“ siužetą į kasdienio elgesio normas (taisykles). Justas pateikia mintį, kuri visiškai atliepia tipinę vaikišką realybę („tėvai verčia“): *Jei tu nori lankyti baletą, tai tu ir turi lankyti baletą. Arba tėvai jeigu tave verčia...* Dažnos šeimyninės hierarchijos įvardijimas, kai kiekvieno svarbumas yra suprantamas, bet nebūtinai tai pasireiškia realiaame gyvenime, leidžia kitiems vaikams išryškinti visų svarbą, nepaisant nieko. Jonas šį principą pateikia lyg šūkį *Laikytis savo nuomonės!*, o Morta akcentuoja autonomiškumo svarbą: *Spręsti pačiam*. Justas dar kartą apibendrina: „*Visada turėti savo nuomonę*. Šiame fragmente „kiekvienas svarbus“ pasireiškia kaip teisė rinktis ir teisė būti išgirstam, t. y. vaiko gebėjimas priimti sprendimą, turėti savo nuomonę ir pan. išryškinamas kaip vertybė.

Mokytojos klausimas *O kaip elgtis, jei <...> kitas yra kitoks?* perkelia diskusiją į gilų supratimą apie kiekvieno svarbą, kuris reiškiasi per priėmimą. Morta pirmiausia siūlo itin praktišką, viską leidžiantį sprendimą: *Daryti tai, ką jis nori*. Jonas įvardija tiksliau: *Leisti būti kitokiu*. Mokytoja šią vaikų suformuluotą taisyklę prijungia prie „tolerancijos“ sąvokos, sakydama: *Taip, leisti būti kitokiu, bet <...>. Ar prisimenat apie toleranciją? Toleruoti. Toks, koks jis yra*. Svarbu, kad priėmimo formulė formuojama pačių vaikų: tolerancija nėra mokytojos išmokyta sąvoka, o jau turimų nuostatų raiška. Vaikai „kiekvienas svarbus“ idėją aktualizuoja per tris tarpusavyje susijusius principus: savivaldumą („spręsti pačiam“), atsparumą spaudimui („laikytis savo nuomonės“, net kai „tėvai verčia“) ir kitoniškumo priėmimą („leisti būti kitokiu“). Taip žodis „svarbus“ jiems reiškia ne „toks pats“, o „turintis teisę į savo pasirinkimą ir vertas pripažinimo“.

„Kiekvieno svarbos“ raiška buvo stebima ir pokalbiuose apie bežodžių tekstų veikėjus, ir pačių grupių veiklose, kai reikėjo pasidalyti, suteikti vietos kitam, priimti kitokią nuomonę. Čia lygiateisiškumas pasireiškia ne kaip abstrakti deklaracija, o kaip kasdienė praktika: išklausyti, nepašiepti, sudaryti sąlygas kitam dalyvauti ir pripažinti jo pasirinkimą kaip teisėtą. Vaikai ne tik kalba apie šias nuostatas, bet ir bando jas įgyvendinti bendrose veiklose. Jie išlaiko bendrą tikslą, kartu stengdamiesi išklausyti į kitokią nuomonę, atpažinti kitą jausmą ar būseną. Tai ypač išryškėjo po animacinio filmuko „Skruzdėliukas“ (angl. *The Ant*), kai berniukų grupelė derino idėjas ir mokėsi sutarti, ką piešti ir kaip įvardyti naujas žaidimo taisykles. Mokytojos paklausti *Ką jūs čia darysit?*, jie atsakė: „*Susirinkimai*“ (Dovas), „*Gedimino pilį*“ (Jonas). Dovas dar patikino: *Susirinkimas, susirinkimas bus*. „Kiekvienas svarbus“ vaikams nėra tik žodžiai – tai ir praktika: išgirsti, prisiderinti, užleisti, susitarti. Kultūrinį raštingumą

vaikai demonstruoja atpažindami galios ir įtakos ženklus, įvardydami teises ir ribas („leisti būti kitokiu“) ir siūlydami elgesio normas, kurios saugo kito orumą.

Šios situacijos leidžia stebėti, kaip vaikai gyvenimą drauge sieja ne vien su bendru buvimu, bet ir su teise būti savimi bei pareiga priimti kitą. Lygiateisiškumo ir teisingumo samprata čia pasireiškia per jautrumą atstūmimui, per bandymą sustabdyti pašaipą, per teisės rinktis pripažinimą ir per bendrų taisyklių, saugančių kito orumą, paiešką. Ši potėmė išryškino, kad vertybinė įvairovės priėmimo nuostata vaikų patirtyse jau ima virsti konkretesniu teisingumo ir įtraukties supratimu.

Atlikta priešmokyklinio amžiaus vaikų stebėjimo duomenų teminė analizė atskleidė, kad kultūrinio raštingumo raiška šiame amžiuje pirmiausia pasireiškia kaip besiformuojantis gebėjimas būti su kitais žmonėmis, suprasti socialines situacijas ir jose veikti jautriai, prasmingai ir atsakingai. Analizė parodė, kad kultūrinis raštingumas vaikų veiklose nėra siauras žinių apie kultūrą ar elgesio taisyklių išmanymo klausimas, kuris atsiskleidžia kaip santykinis, patirtinis ir socialiai kuriamas, apimantis emocinį jautrumą, priklausymo jausmą, bendro veikimo gebėjimus ir atvirumą kitam.

Esminis išryškėjęs aspektas yra **empatija ir emocinis supratingumas**. Vaikų kalboje ryškėja pastangos atpažinti ir įvardyti tiek savo, tiek kitų veikėjų ar grupės narių emocijas, remiantis ne tik tiesioginiais pasakymais, bet ir neverbaliniais ženklais, siužeto eiga, kūno kalba, santykio kontekstu. Svarbu tai, kad emocijų atpažinimas neapsiriboja vien pavadinimu: vaikai mėgina aiškinti, kodėl kitas jaučiasi vienaip ar kitaip, derina skirtingas interpretacijas, o kai kuriais atvejais šį supratimą paverčia empatišku veiksmu: kvietimu, paguoda, palaikymu, ribų paisymu ar pašaipos stabdymu. Tai leidžia teigti, kad vienas iš svarbiausių kultūrinio raštingumo aspektų šiame amžiuje yra bandymas iš emocinio supratimo pereiti į socialiai jautrų veiksmą.

Ne mažiau reikšmingas **priklausymo socialinei ir kultūrinei aplinkai konstravimas**. Vaikai namus ir šeimą suvokia ne tik kaip fizinę vietą, bet ir kaip saugumo, artumo, bendrumo ir savumo erdvę. Jie geba kalbėti apie tai, kur jaučiasi savi, su kuo save sieja ir kokie ženklai padeda atpažinti priklausymą. Kartu atsiskleidžia ir tai, kad priklausymas nėra vien statiškas – jis kuriamas ir grupėje, laikantis taisyklių, atpažįstant ir prisiimant skirtingus vaidmenis, paisant susitarimų ir juos formuluojant, laikantis socialinių normų. Taigi kaip kultūrinio raštingumo raiškos aspektas svarbus ne tik emocinis ryšys su artimaisiais, bet ir pastangos suprasti savo vietą platesnėje socialinėje aplinkoje.

Trečiasis esminis aspektas – **dialogiškų santykių ir bendradarbiavimo plėtotė**. Analizė atskleidė, kad vaikai jau ankstyvajame amžiuje geba orientuotis į bendrą gerovę, svarstyti, kas naudinga ne tik jiems patiems, bet ir visai grupei, tartis, siūlyti sprendimus, derinti veiksmus, dalytis priemonėmis, ieškoti kompromisų ir bendro susitarimo. Nors šie gebėjimai dar nėra iki galo susiformavę, ryškėja ankstyvos argumentavimo, bendro sprendimų priėmimo, atsakomybės už bendrą veiklą ir socialinių vaidmenų supratimo užuomazgos. Tai leidžia kalbėti apie kultūrinį raštingumą kaip apie ankstyvą bendrabūvio suvokimo ir patyrimo raišką.

Ketvirtasis reikšmingas aspektas – **gyvenimo drauge kūrimas įvairovėje**, kurio pagrindą sudaro kito priėmimas, skirtųjų atpažinimas, smalsumas, teisingumo ir

lygiateisiškumo jausmas. Nors šiame amžiuje šie aspektai pasireiškia paprastomis formomis, vaikai jau stengiasi pastebėti skirtumus jų nehierarchizuodami, svarstyti apie tai, kas yra teisinga, kas priimtina visiems, kaip galima padėti kitam net tada, kai jis kitoks, nepažįstamas ar nepriklausantis „saviems“. Šis atvirumas kitam išryškėja kaip svarbi kultūrinio raštingumo prielaida.

Taigi galima apibendrinti, kad svarbiausia priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raiška skleidžiasi šiais tarpusavyje susijusiais aspektais: emocijų atpažinimu ir empatija, priklausymo jausmo kūrimu, bendradarbiavimu ir dialogišku veikimu kartu, socialinių normų ir vaidmenų supratimu, atvirumu skirtybėms ir teisingumo nuovoka. Visi šie aspektai leidžia manyti, kad kultūrinis raštingumas šiame amžiuje pasireiškia ne kaip abstrakčių žinių rinkinys, bet kaip ankstyvas mokymasis gyventi su kitais: matyti, suprasti, priimti, tartis, padėti ir kurti bendrą pasaulį.

MOKYTOJŲ REFLEKSIJOS APIE MOKINIŲ KULTŪRINIO RAŠTINGUMO RAIŠKĄ

Kaip jau minėta, stebėjimo duomenys disertacijoje buvo analizuojami taikant Braun ir Clarke (2022) refleksyvosios teminės analizės principus. Mokytojų refleksijos šiame tyrime nebuvo traktuojamos kaip savarankiškas teminės analizės duomenynas – jos pasitelktos kaip papildomas interpretacinis sluoksnis, leidžiantis pagilinti, patikslinti ir kontekstualizuoti duomenyse išryškėjusią kultūrinio raštingumo raišką. Mokytojų refleksijų analizė šiame skyriuje pateikiama ne atsižvelgiant į atskiras tyrimo dalyvavusias mokytojas, bet pagal temas. Toks sprendimas padeda išlaikyti vientisą analizės logiką ir kartu parodyti, ką mokytojos mato „iš arti“: kokius pokyčius pastebi veiklų metu, ką vaikai pabrėžia spontaniškai ir kokie aspektai atrodo iškalbingiausi.

Mokytojų refleksijos buvo grindžiamos ne tik jų perskaitytomis vinjetėmis, bet ir pastebėjimais po konkrečiai vykdytų veiklų. Dėl nevienodo refleksijų išsamumo jos interpretuojamos ne kaip lygiavertis tyrimo duomenynas, bet kaip pagalbinis analitinis šaltinis. Šiame skyriuje jos pasitelkiamos kaip interpretacinė atrama, papildanti keturias pagrindinėje analizėje išskirtas kultūrinio raštingumo temas. Tokia analizės prieiga parodo ne tik tai, ką vaikai pasakė ar nupiešė, bet ir tai, ką mokytojos įvardijo kaip ypač reikšminga: kaip vaikai tariaisi, kaip jie išgyvena skirtumus, kaip kalba apie namus ir priklausymą, kaip mokosi atpažinti kitų jausmus ir kaip bendrose veiklose išryškėja jų rūpestis visų gerove.

Empatinio santykio su kitu plėtotė

Empatinio santykio su kitu plėtotė ryškiausiai atsiskleidė tose mokytojų refleksijose, kuriose buvo kalbama apie jausmų atpažinimą, kito išgyvenimų supratimą ir pastangas į juos atsižvelgti. Mokytoja Milda, reflektuodama veiklą po filmuko apie peliuką, pasirinkusį baletą vietoj bokso, išskyrė, kad vaikai labai nuosekliai sekė tėčio ir sūnaus emocijų kaitą: jie įvardijo džiaugsmą, nusivylimą, baimę, susimąstymą ir pasididžiavimą. Mokytoja Austėja taip pat akcentavo vaikų dėmesį tėčio nuostabai ir vėliau pasikeitusiam santykiui su sūnumi, o mokytoja Saulė pastebėjo, kad vaikai nusprendė, jog tėtis galiausiai priėmė peliuką tokį, koks jis yra. Galima teigti, kad vaikai geba ne tik atpažinti emocijas siužete, bet ir suprasti jų kaitą santykiuje. Kitaip tariant, jie seka ne pavienę emociją, o patį santykio virsmą – nuo nepritarimo ir įtamos iki priėmimo, džiaugsmo ir artumo.

Mokytoja Žemyna ypač taikliai išryškino vaikų emocinio pažinimo pradmenis situacijoje, kai vaikai buvo paraginti pavaizduoti ne tik malonias, bet ir nemalonas emocijas. Vaikų komentaras, kad centre jie nupiešė laimingus žmones, nes ši emocija jiems patinka labiau, o liūdną moterį paliko šone, nes tokia emocija „yra, bet ji mums nepatinka“, atskleidžia ne tik emocinį pasirinkimą, bet ir tam tikrą vertinimą. Mokytoja tai įvardijo kaip vaikų emocijų ir jausmų pažinimo pradmenis: vaikai geba reflektuoti, kurios emocijos jiems malonios ar nemalonios, nors dar vengia liūdesio. Ši refleksija svarbi tuo, kad joje matyti ne idealizuotas vaikų emocinis atvirumas, o

besiformuojantis jautrumas, kuriame teigiami jausmai priimami lengviau negu sunkūs išgyvenimai.

Empatijos tema išryškėjo ir vaikams kalbant apie rūpestį dėl kito veikėjo ar draugo. Mokytoja Medeina, aptardama vaikų sukurtą istoriją, išskyrė komentarą: *Pelėdžiukas verkia, o motina juo rūpinasi. Bet visi myli vienas kitą. Ir vien dėl to jie gali gyventi puikiai*. Mokytoja Milda pasakojo apie vaikų sukurtą pasakojimą, kuriame „ežiukas išgelbėjo visus iš vandens, ištraukė juos“, nors veikėjai buvo skirtingi. Mokytoja Ugnė, apibendrindama kitą veiklą, atkreipė dėmesį, kad vaikai, piešdami šikšnosparnius, pasakojo apie draugystę ir sakė, jog „visi šikšnosparniai vaikai tapo draugais, o jų tėvai tuo labai džiaugiasi. Ši citata atskleidžia empatijos ir pagarbaus santykio esmę – draugystė pradžiugina ne tik vaikus, bet ir aplinkinius, ir visi patiria teigiamus jausmus būdami kartu.

Vinječių medžiaga šią temą papildė ir kartu kiek komplikuoja. Ne viena mokytoja pastebėjo, kad iš Elzės istorijos matyti, jog jautrumas kito būsenai grupėje ne visada pasireiškia spontaniškai ir vienodai. Ugnė atkreipė dėmesį, kad mokytoja pirmiausia pati įvardija mergaitės būseną („pažiūrėkite, ji nusivylusi“) ir tik po to Marija ją kviečia prisijungti. Šio momento mokytoja plačiau nereflektavo. Vėliau Elzė vis dar saugo savo piešinį, sako „nelįsk“, atsisako rodyti darbą, tačiau galiausiai, mokytojos palaikoma, išsako savo sumanymą. Ši vinjetė empatinio santykio plėtotę atveria ne kaip savaiminį ar nuolat lengvą procesą, o kaip jautrų, kartais suaugusiojo tarpininkavimo reikalaujantį vyksmą. Būtent todėl mokytojų refleksijos ir vinječių medžiaga čia viena kitą papildė: pirmosios išryškina vaikų jautrumo užuomazgas, antrosios atskleidžia, kokiame trumpo ir nedrąsos lauke tas jautrumas formuojasi.

Priklausymo socialinei ir kultūrinei aplinkai konstravimas

Priklausymo socialinei ir kultūrinei aplinkai konstravimas mokytojų refleksijose pirmiausia siejamas su namų, šeimos, gimtinės ir artimos aplinkos tematika. Mokytoja Laima, aptardama koliažo veiklą apie namus, išskyrė vaikų pasakymus, kad „namai yra ten, kur tu gimei, gyveni ir užaugsi“, „namai ten, kur saugu, ten, kur tavimi rūpinasi“, „namai ten, kur ilsimės ir sportuojame“, taip pat „namuose dar žaidžiame ir dirbame“. Mokytoja Saulė, reflektuodama panašią veiklą, akcentavo, kad vaikai noriai dalijosi tuo, kas gyvena namuose, kas bute, kas ligoninėje gimė, ir galutiniame koliaže sukūrė turiningą namų sąvokos apibrėžimą. Tokie pasakymai rodo, kad namai vaikams nėra vien fizinė vieta. Jie suvokiami kaip erdvė, kurioje patiriamas saugumas, rūpestis, kasdienybė ir artumo ryšys su kitais.

Priklausymo tema dar labiau pagilėja mokytojų refleksijose apie nuotolinį būdą vykusias veiklas, susijusias su vienišo babuinuko istorija. Mokytoja Austėja išskyrė vaikų pastebėjimus apie gimtinę ir draugus: vaikams pasaulis atrodo „gražus ir įdomus“, tačiau „labiausiai gera gyventi Lietuvoje, nes tai yra tavo gimtinė ir čia tu turi draugų“. Mokytoja Žemyna pabrėžė, kad vaikams ypač įsiminė vientatvės jausmas ir noras grįžti pas šeimą, o mokytoja Ugnė atkreipė dėmesį, kad vaikai kalbėjo apie namus kaip vietą, kur „gera, nes kartu yra šeima, mylima aplinka, augintiniai“. Mokytoja Medeina

papildė šį vaizdą vaikų komentarais apie savo kambarį, savo lovą, savo daiktus ir grįžimo į namus ilgesį, net kai kitose vietose „gera“. Galima teigti, kad priklausymas vaikų refleksijose konstruojamas ir lokaliai, ir plačiau – kaip ryšys su savo kambariu, savo šeima, savo namais, bet kartu ir su gimtine, kaip reikšminga tapatumo erdvė.

Ypač vertingas mokytojos Ugnės pastebėjimas apie mergaitę, kuri koliaže pavaizdavo daugiabutį namą su pažįstamais kaimynais kiekviename aukšte. Vaiko pasakymas, kad namai yra vieta, „kur mane augina ir kur yra mano visa šeima, kur yra šilta ir jauku“, atskleidžia, kad priklausymas priešmokykliniame amžiuje jau peržengia siaurą individualios šeimos ribą ir plečiasi į kaimynystę, bendruomenę, pažįstamų žmonių ratą. Mokytoja tai pagrįstai interpretuoja kaip stiprų bendruomeninio priklausymo jausmą. Panašiai ir mokytoja Milda, reflektuodama vaikų piešinius apie „vietą, kuriai jie priklauso“, išskyrė kambario, sesės, bendrų lentynų, mokymosi ir skaitymo vietų motyvus. Galima pastebėti, kad vaikai priklausymą išgyvena labai konkrečiai – per jiems artimus daiktus, erdves ir santykius.

Vinječių medžiaga šią temą papildė itin svarbiu niuansu. Elzės istorijoje priklausymas grupei nėra duotybė – jis kuriamas pamažu, kartais su pasipriešinimu, kartais su nedrąsia iniciatyva. Iš pradžių Elzė sėdi nuošaliai, į kvietimus nereaguoja, atsisako prisijungti, vėliau saugo savo piešinį nuo kitų žvilgsnio, tačiau galiausiai vis dėlto įsitraukia ir, mokytojos padrąsinta, pasako savo sumanymą apie picų kepimą. Taigi darytina išvada, kad priklausymo patirtis vaikų grupėje nėra vien tik deklaruojama. Ji kas kartą kuriama iš naujo kviečiant, laukiant, priimant ir turint galimybę būti išgirstam, net jei tas balsas iš pradžių labai tylus.

Dialogiškų santykių ir bendradarbiavimo plėtotė

Dialogiškų santykių ir bendradarbiavimo plėtotė mokytojų refleksijose atsiskleidė ypač ryškiai tose veiklose, kuriose vaikai turėjo ne tik išreikšti savo nuomonę, bet ir tartis dėl bendro sprendimo. Mokytoja Austėja išskyrė situaciją, kai vaikai, kurdami naujas grupės taisykles, derėjosi, ką statyti iš didelių LEGO kaladėlių: berniukai siūlė Gedimino pilį, mergaitės – virtuvę, o sprendimas gimė susitarus dalintis laiką ir vėliau net sujungti abi idėjas, pilies erdvėje įrengiant restoraną. Toje pačioje refleksijoje atsiranda ir pasiūlymas grupėje turėti gyvūnėlį, kurį visi prižiūrėtų, o Elzė pasiūlo žaidimų erdvėje „Virtuvę“ atidaryti picų kepyklėlę. Tai galima sieti su bendrystės jausmo formavimusi – vaikai nori turėti bendrą projektą ar augintinį, kuris visus vienytų. Kartu ryškėja ir mokymosi susitarti užuomazgos: skirtingi norai nėra eliminuojami, bet jiems ieškoma bendros formos.

Mokytojos Gabijos, Mildos ir Medeos refleksijos šią temą papildė pabrėždamos susitarimų, taisyklių ir bendro veikimo motyvą. Mokytoja Gabija pastebėjo, kad vaikai, aptardami klasės taisykles, priėjo prie išvados, jog „mes privalome laikytis taisyklių, kad visiems būtų gerai“, bet kartu nurodė, kad taisykles galima kurti kartu, dėl jų pasiginčyti ir išbandyti naujas. Mokytoja Milda, vaikams kuriant susitarimų korteles, išgirdo vaikų mintis, kad „ne visada gerai, kai nesilaikome taisyklių“, tačiau „galima susitarti, kad darbelius darytume linksmai, žaisdami“, ir kad „reikia vienas kitam

padėti ir pasidalyti darbais“. Mokytoja Medeina panašiai išryškino vaikų siekį susitarti taip, kad klasės draugams būtų lengviau sutarti. Taigi dialogiškumas vaikų veiklose pasireiškia ne tik kalbėjimu vienas po kito, bet ir gebėjimu kurti bendrą veikimo logiką.

Šiai temai ypač daug papildomos medžiagos suteikia vinjetės. Klaudijos epizodas, kai ji kuria naujas vaidmenų žaidimo taisykles ir po to stebi, ar jų laikomasi, parodo vaiką kaip aktyvų bendros tvarkos kūrėją, o ne vien pasyvų taisyklių vykdytoją. Marijos istorijoje matyti jos iniciatyva skaityti, komentuoti, balsuoti, pratęsti kitų mintis ir ieškoti bendro sprendimo. Elzės vinjetė, priešingai, atskleidžia ir skatina svarstyti, kad ne visi vaikai grupėje nori ir gali dialogiškai dalyvauti grupės veiklose. Mergaitė ilgai tyli, vengia rodyti darbą, tačiau vis dėlto išsaugo savo nuomonę ir ją išsako, nors ir labai santūriai. Būtent todėl vinječių medžiaga šią temą ne tik patvirtina, bet ir komplikuoja: bendradarbiavimas grupėje yra ne vien sklandus susitarimas, bet ir skirtingų dalyvavimo tempų, drąsos bei kalbinio pasirengimo derinimas.

Pedagoginiu požiūriu svarbu ir tai, kad mokytojų refleksijose nuosekliai matyti suaugusiojo vaidmuo palaikant vaikų dialogą. Mokytojos ne tik fiksuoja vaikų susitarimus, bet ir kuria sąlygas jiems rasti: pasiūlo prisiminti matytą medžiagą, padeda suskaidyti užduotį, primena, kad būtina tartis, arba sąmoningai nepasako, ką tiksliai reikia piešti, kad vaikai būtų laisvesni. Taigi bežodžių tekstų aptarimas čia tampa ne vien estetinio suvokimo, bet ir bendradarbiavimo bei kalbinės sąveikos praktika.

Gyvenimo drauge įvairovėje konstravimas

Gyvenimo drauge įvairovėje konstravimas mokytojų refleksijose atsiskleidė reflektuojant apie vaikų svarstymus, kaip kurti aplinką, kurioje būtų gera visiems. Mokytoja Laima išskyrė, kad vaikai, kūrę parką, pabrėžė bendrą norą pailsėti gamtos apsuptyje ir kalbėjo apie tai, kad parke turėtų būti malonu žmonėms kartu su dresuotais gyvūnais. Mokytoja Austėja pastebėjo, jog jos vaikai nusprendė parką kurti prie gydymo įstaigos, nes sergantiems žmonėms labai svarbus poilsis ir galimybė pabūti gamtoje. Mokytoja Ugnė, reflektuodama tą pačią veiklą, atkreipė dėmesį, kad vaikai parką siejo su žmonių namais ir pabrėžė, kad juo turėtų džiaugtis kuo daugiau žmonių ir jų augintinių. Tokie sprendimai atskleidžia, kaip vaikai jautriai reaguoja į skirtingus poreikius ir stengiasi mąstyti ne vien iš savo, bet ir iš kitų perspektyvos. Galima teigti, kad čia ryškėja lygybės bei pagarbos visų poreikiams nuostatos formavimas.

Ši tema labai aiškiai plėtojama ir mokytojos Ugnės refleksijoje apie vaikų sukurto Bibleidų istoriją. Pasakojime vienas veikėjas yra rausvas ir silpnėsnis, todėl iš pradžių niekinamas, tačiau vėliau mažieji Bibleidai susivienija, pasipriešina neteisybei, o galiausiai visi susitaiko ir susidraugauja. Čia galime įžvelgti vaikų pastangas atpažinti skirtumus, neteisybę ir įtraukties svarbą. Mokytoja tai interpretuoja ne tik kaip kūrybinį žaidimą, bet ir kaip vertybinį mąstymą – vaikai pasirenka istoriją, kurioje nugalima ne jėga, o susivienijimu ir susitaikymu. Panašų akcentą galima matyti ir mokytojos Mildos aprašyme apie ežiuką ir kurmiuką: net skirtingi veikėjai vieni kitiems padeda, o skirtumas nepaverčiamas kliūtimi būti kartu.

Gyvenimo drauge įvairovėje temą savitai praplečia refleksijos apie taisykles ir

bendrą rūpestį vienu kitais. Mokytoja Gabija pažymėjo, kad vaikai siūlė daugiau dailintis daiktais, daugiau apsikabinti, daugiau žaisti kartu ir mažiau bėgioti grupėje, kad būtų saugiau visiems. Mokytoja Milda išgirdo vaikų mintis apie dalijimąsi pieštukais, rankos kėlimą, tvarkingą sėdėjimą ir net „gydymą vienas kito“. Šie pasakymai iš pirmo žvilgsnio atrodo fragmentiški, tačiau jie atveria labai svarbią prasmę: vaikų akimis gyvenimas kartu reiškia ne tik bendrą buvimą vienoje erdvėje, bet ir kasdienį dėmesį tam, kad kitam būtų gera, saugu ir jauku. Kitaip tariant, įtrauktis vaikų veiklose pasireiškia ne kaip abstrakti idėja, o kaip konkretūs veiksmai.

Įvairovės priėmimo motyvas ryškus ir filmuko apie peliuką baletu šokėją refleksijose. Mokytojoms Mildai, Austėjai, Saulei ir Ugnei fiksuojant vaikų dėmesį tai, kad tėtis iš pradžių nepritaria, o vėliau didžiujasi sūnumi, atsiveria ne tik emocijų, bet ir skirtumo priėmimo tema. Vaikai supranta, kad veikla neturi priklausyti vien berniukams ar mergaitėms, o artimo žmogaus pasirinkimas gali būti kitoks, negu tikėtasi. Ši refleksija stiprina manymą, kad vaikai jau priešmokykliniame amžiuje pradeda suvokti kitoniškumą ne kaip grėsmę, o kaip santykį, kurį galima priimti, suprasti ir net juo didžiuotis.

Vinječių medžiaga šią temą papildo ypač jautriai. Jautri Elzės istorija leidžia pagrįsti, kad įtrauktis grupėje nėra vien deklaruojama vertybė. Ji pareikalauja konkretaus kvietimo, dėmesio ir pastangų. Marijos kvietimas, mokytojos pastangos surasti Elzei priimtina dalyvavimo formą ir galiausiai mergaitės tylus, bet vis dėlto ištartas picų sumanymas sietinas su tuo, kad skirtumų priėmimas grupėje vyksta mažais žingsniais. Mokytojų refleksijos apie atvirumą kitoniškumui tampa atviresnės, kai jos grindžiamos vinječių skaitymu. Matyti ir mokytojų siekis vaikus ugdyti vertybiškai, bet kartu galima pastebėti ir kasdienę šio siekio įgyvendinimo įtampą.

Mokytojų refleksijos kryptingai papildo jau išskirtas kultūrinio raštingumo raiškos kryptis. Empatinio santykio su kitu plėtotė daugiausia ryškėja per jausmų atpažinimą ir kito būsenos supratimą; priklausymo socialinei ir kultūrinei aplinkai konstravimas – per namų, gimtinės, šeimos ir artimos aplinkos įprasminimą; dialogiškų santykių ir bendradarbiavimo plėtotė – per susitarimus, taisyklių kūrimą ir bendrus projektus; gyvenimo drauge įvairovėje konstravimas – per rūpestį, lygybės paiešką, neteisybės atpažinimą ir kitoniškumo priėmimą.

Taigi mokytojų refleksijos šiame tyrime veikia kaip antrinis interpretacinis sluoksnis, kuris ne tiek patvirtina jau iš vaikų veiklų išplėtotas temas, kiek suteikia joms atskirų niuansų, praplečia, o kai kuriais atvejais net ir kiek komplikuoja. Mokytojų refleksijos, susiejant ne tik pastebėjimus po veiklų, bet ir perskaičius vinjetes, ir pačioms mokytojoms, ir tyrėjai dar aiškiau atskleidė ne tik vertybinius vaikų pasakymus, bet ir procesinę šių pasakymų pusę – kaip kultūrinis raštingumas pasireiškia konkrečiuose veiksmuose, nedrąsiai bandant įsitraukti, kuriant bendrus susitarimus, vaikams siūlant vienokius ar kitokius sprendimus ar jautriai atpažįstant kito jausmą.

Apibendrinus mokytojų refleksijas galima teigti, kad vaikų kultūrinio raštingumo raiška yra susijusi ir su ugdymo proceso organizavimu, pačiam mokytoju kreipiant dėmesį į ugdymą ir vadovaujantis, kaip teigė Gay (2002) ir Shih (2022), kultūriškai jautraus ugdymo principais: supinant, integruojant skirtingas temas, siekiant, kad jos

viena kitą papildytų, suteikiant vaikams galimybę suprasti ir savo artimą aplinką (šeimą, klasę), ir platesnį pasaulį, mokytis gyventi drauge, gerbti skirtumus ir būti empatiškais bendruomenės nariais. Mokytojų nuomone, vaikai labiausiai demonstruoja kultūrinį raštingumą elgdamiesi bendruomeniškai, prisiimdami atsakomybę už kitus ir mokydamiesi kurti pagarbius santykius.

TYRĖJOS REFLEKSIJA

Ši refleksija atspindi mano kaip tyrėjos kelią, patirtis ir mokymosi momentus, tyrinėjant priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raišką pasitelkus bežodžius tekstus. Šia refleksija siekiu išlaikyti asmeninį balsą ir akademinį pagrįstumą, susiedama asmeninius atradimus su teoriniais kontekstais ir tyrimo etikos principais.

Atlikdama šį tyrimą aiškiai apibrėžiau savo poziciją: esu pedagogė-tyrėja, turinti darbo su vaikais patirties, be to, esu mokytojų rengėja, todėl mano vertybinės nuostatos (įtrauktis, pagarba įvairovei, empatija ir kt.) galėjo veikti tiek duomenų rinkimą, tiek interpretaciją. Viso disertacijos rašymo metu sąmoningai praktikavau refleksyvumą – nuolatinį kritinį savęs, kaip tyrėjos, vertinimą ir savo įtakos tyrimo eigai atpažinimą (Berger, 2013). Kas kartą grįždama prie disertacijos teksto visų pirma galvojau apie tai, kiek ir ko pastebėjau, kokių netikėtai įdomių atradimų patyriau. Drįstu teigti, kad visa disertacija – tiek analitinė, tiek empirinė dalis – persmelkta mano refleksijos, todėl kartais buvo sunku suvaldyti rašymo stilių, jis natūraliai nutoldavo nuo akademiško.

Savo vaidmenį apibrėžiau kaip aktyvios stebėtojos: siekiau užmegzti pasitikėjimu grįstą santykį su vaikais ir kartu išlikti neutralia duomenų rinkėja. Žinodama, kad esu lietuvė ir veikiu konkrečiame kultūriniame kontekste, nuolat tikrinausi, kaip mano pačios kultūriniai įpročiai gali formuoti supratimą apie vaikų pasakojimus ir mokytojų veiksmus (Berger, 2013). Etikos požiūriu man buvo svarbu užtikrinti, kad vaikų balsai būtų girdimi, o jų skirtingos patirtys gerbiamos, todėl veiklose iš anksto apibrėžiau, kad nėra „teisingų“ ar „klaidingų“ atsakymų interpretuojant stebėjimo duomenis. Vis dėlto plačiausiai mano kaip tyrėjos refleksija atsiskleidė analizuojant mokinių kultūrinio raštingumo raiškos stebėjimą. Liko mano refleksijų, analizės, pastebėjimų, kurie netilpo mokinių raiškos stebėjimo teminėje analizėje.

Dešimt mėnesių stebėjau priešmokyklinio amžiaus vaikų veiklas, kuriose jie veikė naudodamiesi bežodžiais tekstais: paveikslėlių knygomis ir animaciniais bežodžiais tekstais. Stebėjimo tikslas buvo išsiaiškinti, kaip ugantis, pasitelkus bežodžius tekstus, pasireiškia priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinis raštingumas. Stebėjau vaikų reakcijas, gebėjimą interpretuoti, dalintis nuomonėmis, sieti matomą turinį su savo patirtimi bei kultūriniais kontekstais. Nors mano tikslas nebuvo stebėti mokytojų veiklą, analizuojant stebėjimo medžiagą ir vinjetes atkreipiau dėmesį ir į mokytojų vaidmenį, nes jau iš pirmųjų stebėjimų supratau, kad mokytojo vaidmuo čia yra gana svarbus.

Stebėdama vaikų veiklą pastebėjau, kad vaikai buvo labai įsitraukę į veiklas, kuriose buvo naudojami bežodžiai tekstai, nekantriai šių veiklų laukė. Mokytojai pasakius, kad šiandien bus veiklų su bežodžiais tekstais, pasigirsdavo nuoširdus džiūgavimas. Darytina išvada, kad šios veiklos buvo kiek kitokios, o stebėjimo rezultatai atskleidė, kad jos buvo atviros ir maksimaliai, kiek leido mokytojų nuostatos ir pasiruošimas, perduotos į vaikų rankas. Didžioji dauguma vaikų aktyviai vartė ir komentavo knygas, žiūrėdami filmus juos komentavo, mielai įsitraukė į grupines užduotis, kuriose galėjo bendrauti ir dalintis idėjomis, drauge kurti tekstus ar meninius darbelius.

Vienas iš akademinų, o ir asmeninių atradimų yra susijęs su vaikų interpretacijų gilumu. Iš pradžių abejoju, ar priešmokyklinio amžiaus vaikai gebės atpažinti

socialines ir kultūrinės temas bežodžiuose tekstuose, tačiau netrukus supratau, kad jų interpretacijos – įžvalgios ir daugiasluoksnės. Pavyzdžiui, aptariant istoriją apie babuiną, vieną gyvenusį Mėnulyje, vienos mergaitės refleksija buvo: *Gal jam liūdna, nes niekas su juo nekalba – aš norėčiau su juo pažaisti*. Mokytoja po veiklos pastebėjo: *Vaikai pamatė daugiau nei tikėjaisi – jie kalbėjo apie jausmus, nors filme nėra nė vieno žodžio*. Šie fragmentai leido man, kaip tyrėjai, suprasti, kad bežodžiai pasakojimai atveria erdvę vaikų empatijai ir bendram prasmų kūrimui.

Kitas atradimas – kasdienės kultūrinio raštingumo apraiškos. Stebėdama vaikus vis aiškiau mačiau, kad jie matytas istorijas spontaniškai sieja su savo patirtimis namuose ir darželyje. Vieno vaiko pasakymas *Aš per šventės buvau pas kaimynus – jie kepė kitokius saldumynus negu mano močiutė* man leido pamatyti, kad kultūrinė įvairovė vaikų patirtyje dažnai atsiveria labai natūraliai, per kasdienes palyginimus, be išankstinės įtampos ar atmetimo. Šios situacijos sustiprino mano supratimą apie kultūrinį raštingumą kaip dialogišką praktiką, kurioje vaikai bendras reikšmes kuria remdamiesi skirtingomis patirtimis (Arizpe ir Styles, 2016). Veiklos metu vaikai labai aktyviai išitraukė į bežodžių tekstų „skaitymą“. Jie bandė kurti istorijas pagal matytus vaizdus, tarpusavyje derino siužetus, ginčijosi dėl veikėjų elgesio motyvų. Pastebėjau, kad dalis vaikų stengėsi rasti ryšį su savo kasdieniais patyrimais (pavyzdžiui, vienas vaikas siejo paveikslėlio veikėją su savo šunimi, kitas – su matyta animacija). Kiti rodė kūrybinę drąsą – kūrė netikėtus siužetus, jungė fantastinius elementus (pavyzdžiui, Bibleidų istorija).

Tuo pat metu kilo ir iššūkių: keli vaikai greitai prarasdavo dėmesį, jiems buvo sunku laikytis bendros sutartos tvarkos arba įsiklausyti į kitų pasiūlymus. Vis dėlto bendragrupiai juos sugrąžindavo prie veiklos, stengdamiesi jų klausti, pasiūlyti būti atsakingiems už vieną ar kitą veiklą. Kita vertus, buvo atvejų, kai vaikai nenorėjo įsitraukti. Tuomet iniciatyvos ėmėsi mokytoja, kuri bandė įvairiais būdais įtraukti vaiką į veiklas. Kartais tai pavykdavo, kartais ne. Šias situacijas galima interpretuoti dvejopai: viena vertus, mokytoja savo pastangomis tarsi demonstravo vaikams bendravimo ir bendradarbiavimo, empatijos, mokėjimo būti drauge įgūdžius, kita vertus, ji stengėsi tarsi primesti ir nenorinčiam drauge veikti vaikui, ir visai grupei savo matymą, jog būtina veikti drauge. Tai pasakytina ir apie vaikų diskusijas perskaičius knygas ar peržiūrėjus filmus. Dalis mokytojų vienaip ar kitaip bandė pakreipti vaikų atsakymus ir mintis taip, kaip joms atrodė teisinga. Tai iliustruoja šis pavyzdys. Mokytoja klausia ir kartu pati atsako: *Mes visada laikomės taisyklių. Ar taip?* Vaikams iš esmės nebelieka nieko kito, tik atsakyti: *Taip*. Tokių nukreipimų ir aktyvaus bandymo „sulipdyti“ grupę bendrai veiklai buvo ne vienas. Pastebėtina ir tai, kad, analizuodamos vinjetes ir teikdamos savo refleksijas, nė viena mokytoja neatkreipė dėmesio į kartais per aktyvų kišimąsi į natūralų vaikų ugdymo procesą. Šios situacijos paskatino mane svarstyti, kad kultūriškai jautrios pedagogikos principų įgyvendinimas ugdymo praktikoje galėtų būti stiprinamas. Tikėtina, kad mokytojos šių situacijų neįvardijo todėl, kad refleksijoje daugiausia dėmesio skyrė vaikų kultūrinio raštingumo raiškai, o ne savo pedagoginių sprendimų analizei. Kadangi savirefleksija nebuvo atskiras šio tyrimo objektas, jų vertinimuose natūraliai labiau atsiskleidė vaikų veikla, o ne pačių mokytojų vaidmuo.

Taigi mokytojų refleksijos disertacijoje pasitelkiamos kaip papildomas interpretacinis šaltinis, praplečiantis pagrindinę duomenų analizę.

Mokytojos, pasidalinusios savo įžvalgomis, pabrėžė, kad bežodžiai tekstai suteikė galimybę visiems vaikams įsitraukti, nepaisant kalbinių gebėjimų skirtumų. Jos pastebėjo, kad „tylūs“ vaikai atsiskleidė piešdami ar kurdami meninius darbelius, o aktyvesni diskutuodami, kurdami žodinius pasakojimus. Tiek mokytojų refleksijose, tiek mano stebėjimo duomenyse išryškėjo, kad veiklose su bežodžiais tekstais ypač svarbi buvo grupinė dinamika: kai kurie vaikai tapo „pasakotojais“, kiti – „klausytojais“ ar „papildytojais“. Iš esmės vaikai kūrėsi savo socialinį vaidmenį ir per skirtingas veiklas jį plėtė, kartais vieni su kitais apsiikeisdami socialiniais vaidmenimis. Šis apsikeitimas vykdavo natūraliai ir buvo nulemtas veiklos temos patrauklumo ir aktualumo vienam ar kitam vaikui.

Mokytojai labiau išskyrė individualius vaikų įsitraukimo skirtumus ir praktinę šių veiklų vertę ugdymo procese, pavyzdžiui, lavinant žodyną, socialinius įgūdžius ir empatiją. Tai suprantama, nes mokytojai gerai pažįsta grupės vaikus ir kasdien stebi jų ūgtį, todėl refleksijose natūraliai vyrauja individualizuotas, o ne visos grupės vertinimas.

Nepaisant nuolatinės savirefleksijos ir savistabos, susidūriau ir su iššūkiu, nes mano kaip tyrėjos vaidmuo buvo tarsi dvilypis. Kadangi pati esu pedagogė, kartais labai norėjosi veikloje pristabdyti mokytoją, kai ši norėjo paaiškinti ar nukreipti vaikus į „teisingą“ atsakymą arba nukreipti diskusiją, tačiau supratau, kad tai galėtų iškreipti duomenis. Reflektuodama mokiausi susilaikyti ir leisti tiek mokytojams, tiek vaikams patiems kurti prasmes – net jei jos skiriasi nuo mano supratimo ir matymo. Šis savitvardos ugdymas tapo svarbia mano, kaip tyrėjos, o ir kaip pedagogės, augimo dalimi (Berger, 2013).

Dar vienas iššūkis kilo dėl duomenų gausos ir jautrumo. Duomenų gausai valdyti pasitelkiau „ATLAS.ti“ ir „MAXQDA“ programas. Tai buvo pirminis kodavimas, kurį vėliau peržiūrėjau ir patikslinau jau nebesinaudodama dirbtinio intelekto produktais, siekdamą užtikrinti natūralesnį kodavimą, nes rašydama disertaciją laikiausi nuostatos, jog disertacijoje turi būti girdimas tikras ir autentiškas vaikų, taip pat ir mano kaip tyrėjos balsas.

Priešmokyklinio amžiaus vaikų raiška – ne tik žodžiai, bet ir mimika, tyla, piešiniai. Kai kuriuose susitikimuose buvo paliestos jautrios temos. Keletą kartų teko žvilgsniu, rankos judesiu, o keletą kartų net ir balsu įsitraukti į veiklą, nes vaikai mane matė ir priėmė kaip visavertę veiklos dalyvę. Keletą kartų akimis pagavau žvilgsnį mergaitės, kuri akivaizdžiai abejojo, ar drauge su kitais vaikais piešti, ir klausiamai žvilgtelėjo į mane. Linktelėjau galvą. Kitoje grupėje buvo mergaitė, kurios gimtoji kalba buvo ne lietuvių, ir ji nesuprato mokytojos klausimo. Mačiau, kad vaikas norėtų atsakyti ir žvilgsniu ieškojo pagalbos, tuomet mūsų žvilgsniai susitiko ir aš klausimą jai atskirai pasakiau paprastesniais žodžiais. Šios situacijos priminė, kad mokslinis tyrimas su vaikais reikalauja nuolatinės dėmesingos etikos ir refleksijos.

Teoriniai kultūrinio raštingumo apibrėžimai tyrimo metu man ėmė atsiverti labai konkrečiai, per pačią tyrimo patirtį. Nors tradicinis požiūris kultūrinį raštingumą sieja

su kultūrinių faktų ir sąvokų visuma, kurią reikia perteikti ir įsisavinti (Hirsch, 1987), tyrimo procese vis dažniau reflektavau, kad priešmokykliniame amžiuje jis ryškėja kaip dialogiška socialinė praktika, kurioje vaikai drauge kuria prasmes, mėgina skirtingas perspektyvas ir mokosi priimti įvairovę (Arizpe ir Styles, 2016).

Šiame procese mokytojų vaidmuo pasirodė esąs fasilituojantis: užduodamos atvirusius klausimus (*Ką, jūsų manymu, šiuo metu galvoja veikėjas?*“), mokytojos sudarė sąlygas vaikams interpretuoti ir argumentuoti. Tokia dialogiška praktika padeda vaikams kalbėti apie skirtumus, jausmus ir normas, o kultūrinis raštingumas tampa ne atskira temine veikla, bet kasdienio bendravimo dalimi (Banks, 2016).

Kaip tyrėja supratau, kad bežodžiai tekstai yra galinga kultūrinio raštingumo ugdymo priemonė: jie suteikė vaikams laisvę būti istorijos kūrėjais, nes prasmės nekaitaliojamos pagal „užrašytą teisingą“ variantą – jos gimsta diskusijoje. Tai, ką mokslininkai apibūdina vizualaus teksto atvirumu ir kompleksiskumu (Arizpe ir Styles, 2016), praktikoje virto vaikų empatišku klausymusi, kompromisų paieška ir kūrybine drąsa. Šie tekstai atvėrė galimybes vaikams patiems „įgarsinti“ kultūrinę patirtį, užmegzti dialogą su savo aplinka ir vieniems su kitais. Pastebėjau, kad tokios priemonės padeda vaikams plėtoti ne tik kalbą, bet ir platesnį kultūrinį suvokimą – atpažinti simbolius, kurti bendras reikšmes, mokyti interpretuoti. Bežodžiai tekstai suteikė daugiau laisvės ir mokytojams, nes šių tekstų skaitymo ypatumai grįsti laisvu kalbėjimu, nuomonių įvairove, individualiu matymu, supratimu, interpretavimu.

Atliekant tyrimą ir disertacijos rašymo proceso metu man vis labiau ryškėjo, kad kultūrinis raštingumas nėra tik žinojimas apie tradicijas ar simbolius. Vis dažniau jį ėmiau suprasti kaip gyvą gebėjimą sieti patirtį, kūrybiškai reikšti save ir mėginti suprasti kitą. Stebėjimas, teminė stebėjimo duomenų analizė ir mokytojų refleksijos man atvėrė situacijas, kuriose priešmokyklinio amžiaus vaikai, susidurdami su bežodžiais tekstais, aktyviai įsitraukia į prasmės kūrimą per vaizduotę, bendravimą ir kūrybines veiklas. Mokytojų įžvalgos papildė mano pačios matymą ir sustiprino nuojautą, kad šiose veiklose kultūrinis raštingumas pasireiškia kartu su kalbinių, socialinių ir emocinių gebėjimų augimu.

Reflektuodama supratau, kad bežodžiai tekstai yra ypač veiksminga priemonė vaikų kultūriniam raštingumui plėtoti, nes jie eliminuoja lingvistinius barjerus ir suteikia erdvę laisvai kūrybinei interpretacijai. Ši patirtis patvirtino, kad kultūrinis raštingumas priešmokyklinio ugdymo kontekste turėtų būti suvokiamas kaip procesas, grindžiamas ne žinių perteikimu, o vaikų gebėjimu kurti prasmes, derinti jas socialinėje aplinkoje bei sieti su kultūriniais kontekstais. Be to, mokytojų įžvalgos atskleidė praktinę šio proceso vertę – bežodžiai tekstai tampa priemone ne tik kultūriniam, bet ir socialiniam bei kalbiniam ugdymui. Taip atsiskleidžia pedagoginio diskurso ir akademinio tyrimo sinergija.

Refleksija šiame tyrime veikė kaip kokybės garantas. Pirma, aiškiai pozicionuodama save ir fiksuodama išankstines prielaidas, galėjau sąmoningai tikrinti, kaip jos veikia interpretacijas (Berger, 2013). Antra, nuoseklus etikos reflektavimas padėjo kurti saugią, įtraukią aplinką, kurioje vaikai drąsiau atsivėrė, o duomenys tapo turtingesni. Trečia, teminės analizės žingsnių kartotinis peržiūrėjimas ir grįžimas prie pirminių

duomenų leido išvengti skubotų išvadų, stiprinant interpretacijų patikimumą (Braun ir Clarke, 2021). Reikia pripažinti, jog pirminė tyrimo duomenų analizė kėlė sunkumų. Buvo sudėtinga atsiriboti nuo savo išankstinio žinojimo ir kultūrinio raštingumo raiškos išmanymo. Tai dažniausiai pasireiškė netiksliu leksikos vartojimu, kuris galėtų kelti abejonių dėl analizės objektyvumo. Atrodo, kad ne vieną kartą perrašius duomenų analizę, pavyko atsiriboti nuo turimo išmanymo ir pateikti maksimaliai objektyvias analizės įžvalgas.

Ši refleksija – tai mano kaip tyrėjos balsas disertacijoje. Rašydama sąmoningai derinau asmeninį jautrumą ir akademinį argumentavimą, atvirai pripažindama savo patirtis ir ribotumus. Toks balsas, mano manymu, stiprina ne tik teksto autentiškumą, bet ir tyrimo kokybę – skaitytojas mato ne tik rezultatus, bet ir kelią, kuriuo šie rezultatai atsirado. Galiausiai, kalbant apie priešmokyklinį ugdymą, toks žmogiškas ir refleksyvus požiūris ypač svarbus: kultūrinis raštingumas čia atsiskleidžia kaip gyvas procesas, grindžiamas empatija, dialogu ir bendrų prasmų kūrimu (Arizpe ir Styles, 2016; Banks, 2016).

Apibendrindama šią patirtį vis labiau suprantu, kad darbas su bežodžiais teksta man leido aiškiau pamatyti, kokia daugialypė gali būti priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raiška – nuo simbolių atpažinimo ir siužeto interpretavimo iki kolektyvinio prasmės kūrimo, priklausymo jausmo ir empatiško veikimo. Tyrimo metu man tapo ypač svarbu pastebėti, jog vaikų kultūrinis raštingumas atsiskleidžia ne vien jų pasakymais, bet ir bendrai veikiant, kuriant santykius bei stengiantis suprasti kitą. Mano pačios refleksija ir mokytojų įžvalgos padėjo šį reiškinį išgyventi ne tik kaip teorinę kategoriją, bet ir kaip gyvą ugdymo praktikos dalį.

DISKUSIJA

Šioje disertacijos dalyje analizuojami diskusiniai disertacijos aspektai, apimantys ir teorinius klausimus, ir tyrimo rezultatus, siekiant juos įvertinti teoriniame ir empiriniame kontekste. Aptariama, kokį indėlį jie suteikia pasirinktam moksliniam laukui, kokie tyrimo ribotumai ir kokias naujas kryptis jie atveria tolesniems tyrimams.

Disertacijoje sąmoningai pasirinkta „kultūrinio raštingumo“, o ne „kultūrinės kompetencijos“ sąvoka, nes ji tiksliau atitinka tyrimo objektą – ne tik gebėjimus, bet ir jų raišką santykyje su kitu, vertybinėmis nuostatomis ir nuolatinio prasmų kūrimu. Lietuvos edukologiniame diskurse „kompetencijos“ sąvoka vartojama dažniau, o „raštingumas“ neretai tampa jos sinonimu. Vis dėlto tiek kalbininkai, tiek edukologijos tyrėjai pažymi, kad edukologijos terminija Lietuvoje vis dar nėra iki galo nusistovėjusi, todėl sąvokų vartojimas reikalauja konceptualaus tikslumo (Pukelis ir Smetona, 2012; Rupšienė, 2016; Alaunienė, 2020). Ši problema ryški ir tarptautiniame kontekste, kur „kultūrinio raštingumo“ (angl. *cultural literacy*) ir „kultūrinės kompetencijos“ (angl. *cultural competence*) apibrėžtys neretai persidengia.

Atlikta mokslinės literatūros analizė atskleidė argumentus, pagrindžiančius „kultūrinio raštingumo“ sąvokos pasirinkimą. Lyginant Crosso (1989) pateiktą „kultūrinės kompetencijos“ sampratą su Lietuvos bendrųjų ugdymo programų (2022) kontekstu, matyti, kad dalis šios sampratos sandų Lietuvos švietimo sistemoje nėra sutelkti vienoje kultūrinės kompetencijos kategorijoje, bet išskaidomi tarp kelių kompetencijų: kultūrinės, pilietiškumo bei socialinės, emocinės ir sveikos gyvensenos, todėl kultūrinės kompetencijos turinys tampa fragmentiškas, o pati sąvoka ne visada leidžia tiksliai nusakyti tiriamą reiškinį.

„Kultūrinio raštingumo“ sąvoka labiau pabrėžia procesinį, dialoginį ir vertybinį dėmenį. Ši sąvoka leido tiksliau apibrėžti disertacijoje analizuojamą reiškinį – priešmokyklinio amžiaus vaikų gebėjimą atpažinti kultūrinius skirtumus, juos interpretuoti, empatiškai į juos reaguoti ir veikti dialogiškoje sąveikoje. Taigi „kultūrinis raštingumas“ disertacijoje suprantamas ne kaip statiškas gebėjimų rinkinys, bet kaip dinamiška raiška, apimanti santykį su kitu, prasmų kūrimą ir vertybinį orientavimąsi kultūrinėje įvairovėje.

Disertacijoje pasirinkta vartoti terminą „bežodžiai tekstai“. Bežodžių tekstų samprata šiame tyrime apima ne tik bežodės paveikslėlių knygas, bet ir vizualių pasakojimų grįstus animacinius filmukus, kuriuose prasmė kuriama be rašytinio ar įgarsinto teksto. Terminas pasirinktas sąmoningai, nes disertacijoje svarbu ne vien leidinio tipas, bet vaizdu grindžiamo pasakojimo potencialas provokuoti interpretaciją, dialogą ir kultūrinių prasmų kūrimą. Vis dėlto termino klausimas išlieka svarbus, nes tarptautinėje literatūroje analogiški terminai – „wordless books“ arba „silent books“ – įprastai vartojami paveikslėlių knygoms, pasakojančioms istoriją be parašyto teksto, apibūdinti (Kümmerling-Meibauer ir Nel, 2018; Lietuvos nacionalinė Martyno Mažvydo biblioteka, 2022). Šis terminas Lietuvoje imtas aktyviau vartoti XXI a. pradžioje, tačiau iki šiol nėra sunormintas, nors jau vartojamas Lietuvos Bendrojo ugdymo programos (2022) lietuvių kalbos dalyje. Terminio vartojimą perima ir vadovėlių leidėjai (pavyzdžiui,

„Literatūra. Vadovėlis 5 klasei“, 1 dalis, serija „Horizontai“, Vilnius: Šviesa, 2023). Šiuo metu disertacijos autorės iniciatyva pradėtas termino „bežodžiai tekstai“, o lygiagrečiai ir termino „bežodės knygos“ sunorminimo procesas.

Tyrimo duomenys parodė, kad bežodžiai tekstai yra itin palanki terpė priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raiškai. Stebėjimo metu vaikai, interpretuodami vaizdus, siejo juos su savo patirtimis, kėlė klausimus, derino tarpusavyje skirtingas teksto interpretacijas, reiškė empatiją veikėjams ir lengviau išitraukė į pokalbį, nepriklausomai nuo kalbinės patirties. Šis radinys dera su DIALLS (2022) nuostata, kad kultūrinis raštingumas vaikystėje stipriausiai ugdomas dialoginėse ir kūrybinėse situacijose, taip pat su Shih (2022) teiginiu, jog prasmingas kultūrinis ugdymas turi remtis vaikui suprantamomis ir patirtį žadinančiomis priemonėmis. Lietuvos kontekste svarbi ir kita šio radinio pusė: nors bežodžiai tekstai pasirodė kaip veiksminga priemonė, jų pasiūla lietuvių kalba išlieka ribota, nes per šešiasdešimtmetį nuo pirmosios lietuviškos bežodės knygos atsiradimo iki 2025 m. buvo išleistos tik keturios bežodės lietuvių autorių knygos, todėl praktinis šio tyrimo indėlis susijęs ir su poreikiu plėsti tokių priemonių prieinamumą ugdymo įstaigose. Kita vertus, pabrėžtina, kad bežodžiai tekstai savaime neužtikrina kultūrinio raštingumo ugdymo, vaikų gebėjimo empatiškai reaguoti ar komunikuoti. Jų potencialas atsiskleidžia tada, kai pedagogas sudaro sąlygas vaikams lyginti interpretacijas, pagrįsti savo nuomonę ir išgirsti kitą.

Kultūrinio raštingumo modeliai ir skalės disertacijoje pasitelkti ne kaip tiesiogiai perkelti šablonai, bet kaip interpretaciniai rėmai, leidžiantys konceptualizuoti, kaip kultūrinis raštingumas gali pasireikšti priešmokykliniame amžiuje. Purnellio (1995), Campinhos-Bacote (2002), Shliakhovchuk (2019), DIALLS (2020) ir Shih (2022) modelių analizė parodė, kad šie modeliai skiriasi savo paskirtimi, tiksline auditorija, akcentuojamais komponentais ir ugdymo lygmenimis, tačiau juos sieja kelios bendros nuostatos: kultūrinis raštingumas suprantamas kaip procesiškas, daugialypis reiškinys; jis apima ne tik žinias, bet ir vertybines nuostatas, socialinius gebėjimus, refleksiją bei santykių su kitu; galiausiai, jo paskirtis siejama su gebėjimu veikti kultūrų sankirtoje taip, kad būtų stiprinama įtrauktis ir mažinamas atmetimas.

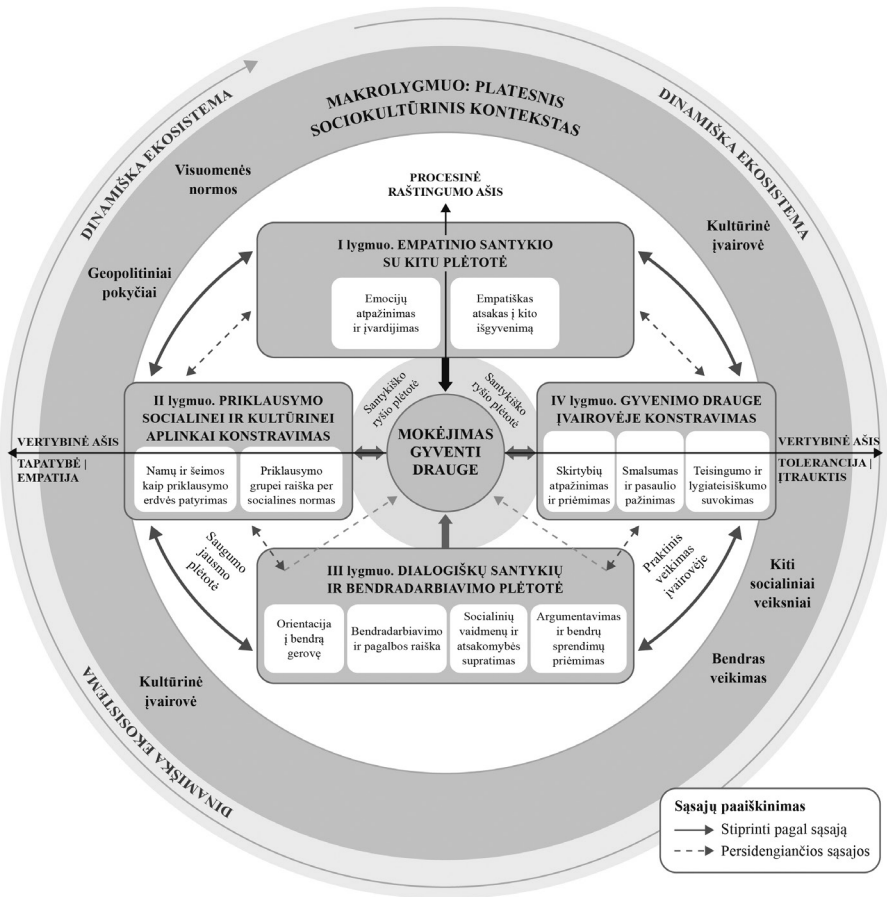
Atlikus tyrimo duomenų analizę ir vėliau gautus rezultatus palyginus su disertacijoje aptartais kultūrinio raštingumo raiškos modeliais ir skalėmis, artimiausi pasirodė DIALLS (2020) ir Shih (2022) modeliai. DIALLS (2022) modelis kultūrinį raštingumą sieja su tolerancija, empatija, įtrauktimi, dialogu ir gebėjimu „gyventi kartu“, o žinias traktuoja ne kaip faktų sandaugą, bet kaip dialogiškai kuriamą supratimą. Ši logika reikšmingai sutapo su empiriniais duomenimis: stebėjimo medžiagoje kultūrinio raštingumo raiška ryškiausiai atsiskleidė kaip vaikų gebėjimas tartis, dalytis, padėti vieni kitiems, pagrįsti savo pasirinkimą, priimti bendrus sprendimus ir ginti kitą nuo atstūmimo. Shih (2022) modelis sietinas su tyrime išryškėjusiais kultūrinio raštingumo raiškos ir sąlygų jam ugdytis aspektais: kultūrinės tapatybės, vietos kultūros ir pedagogo kaip tarpininko svarba, nes parodė, kad priešmokykliniame amžiuje kultūrinis raštingumas formuojasi ne tik santykyje su įvairove, bet ir kaip savumo, priklausymo bei ryšio su artimiausia kultūrine aplinka patirtis. Vis dėlto DIALLS (2020) modelio negalima tiesiogiai perkelti į priešmokyklinio ugdymo kontekstą, nes dalis tyrime

fiksuotos kultūrinio raštingumo raiškos atsiskleidė ne argumentuojant, bet spontaniškai rūpinantis kitu, reaguojant į neteisingumą ar kuriant priklausymo grupei jausmą. Tyrimo rezultatai taip pat leidžia išplėsti Shih (2022) akcentuojamą vietos kultūros reikšmę: vaikų interpretacijų kilo ne tik iš artimos aplinkos patirčių, bet ir iš vaizduojamų, medijomis perteikiamų ar įsivaizduojamų situacijų, todėl artima aplinka laikytina svarbiu kultūrinio raštingumo ugdymo atspirties tašku, tačiau ne vienintele jo raiškos ir plėtotės erdve.

Kiti analizuoti modeliai taip pat buvo reikšmingi, nors su empiriniu tyrimu susiję netiesiogiai. Purnellio (1995) modelis leido kultūrinį raštingumą matyti kaip daugialypį reiškinių, susiformuojantį skirtingų lygmenų sąveikoje, o Campinhos-Bacote (2002) modelis sustiprino procesinį požiūrį, pagal kurį kultūrinis jautrumas ir atvirumas kitam nėra vienkartinis pasiekimas, bet nuolat besiplėtojantis procesas. Vis dėlto tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad priešmokykliniame amžiuje ši procesinė logika įgauna specifinę formą: kultūrinis raštingumas čia pasireiškia ne formaliai įgytomis kultūrinėmis žiniomis ar suaugusiajam būdinga savirefleksija, bet emocijų atpažinimu, rūpesčiu kitu, taisyklių laikymusi, gebėjimu bendradarbiauti ir priimti skirtumus. Shliakhovchuk (2019) modelis, kuriame akcentuojami kultūrinis savęs pažinimas, empatija, smalsumas ir atvirumas kitoniškumui, atliepė tas vaikų raiškos apraiškas, kurios tyrime išryškėjo kaip ankstyvosios kultūrinio raštingumo užuomazgos.

Svarbiausias disertacijos teorinis ir praktinis rezultatas – naujai suformuluotas Lietuvos priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raiškos modelis. Šio modelio naujumas grindžiamas ne tik skirtingų teorinių prieigų integracija, bet ir empiriniais duomenimis, gautais analizuojant vaikų kultūrinio raštingumo raišką konkrečiame ugdymo kontekste. Modelis leidžia matyti, kad kultūrinis raštingumas priešmokykliniame amžiuje pasireiškia kaip socialinė, emocinė ir vertybinė sistema, kurioje susijungia kultūrinė tapatybė, empatija, smalsumas, dialogiškumas, įtrauktis, teisingumo nuostata ir mokytojo kaip dialogo fasilitatoriaus vaidmuo. Taigi modelis neapsiriboja teorine sinteze, bet kartu pateikia empirinę kultūrinio raštingumo raiškos struktūrą, kuri gali būti naudojama tiek analizuojant vaikų patirtis, tiek kuriant tolesnius vertinimo instrumentus.

Struktūriškai modelis gali būti vaizduojamas kaip koncentrinė ir tuo pat metu ašinė sistema. Jo centre yra vaikas kaip aktyvus socialinis veikėjas. Šerdį sudaro asmeninė vaiko patirtis ir kultūrinė tapatybė. Šiame lygmenyje kultūrinis raštingumas prasideda nuo kultūrinio savęs pažinimo, t. y. nuo gebėjimo suvokti save kaip priklausančią tam tikrai šeimai, grupei, vietai ir kultūrinei aplinkai. Būtent ši šerdis yra atspirties taškas visoms kitoms kultūrinio raštingumo raiškos formoms, nes tik patirdamas „čia aš priklausu“ vaikas gali pereiti prie santykio su kitu ir bendro „mes“ kūrimo.



9 pav. Priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raiškos modelis (sudaryta autorės)

Antrąjį modelio sluoksnį sudaro mikroslygmens sąveikos laukas. Jis apima bendraamžius, ugdymo įstaigos kasdienybę ir mokytoją kaip dialogo fasilitatorių. Bendraamžių aplinkoje vaikas mokosi atpažinti ir įvardyti emocijas, pastebėti kitą, reaguoti į jo patirtį, tartis ir bendradarbiauti. Ugdymo įstaiga modelyje suprantama kaip struktūruota socialinė erdvė, kurioje kuriamas priklausymo grupei jausmas, mokomasi laikytis bendrų taisyklių, prisiimti atsakomybę ir derinti savo veiksmus su kitų poreikiais. Mokytojas šiame sluoksnyje atlieka mediatoriaus funkciją: jis ne perduoda „teisingą“ kultūrinę informaciją, bet inicijuoja refleksiją, kelia klausimus, skatina dialogą, padeda vaikams lyginti patirtis ir kurti bendrą prasmę. Šeimos perspektyva modelyje išlieka svarbi kaip foninė prielaida, susijusi su ankstyvąja saugumo, savumo ir pirmųjų kultūrinių patirčių erdve, tačiau šiame tyrime ji nebuvo empiriškai analizuota.

Trečiąją modelio dėmenį sudaro procesinė kultūrinio raštingumo ašis. Ji rodo, kad kultūrinis raštingumas nėra statiskų žinių sandauga, bet cikliškai besiplėtojantis procesas. Ši ašis prasideda emocijų atpažinimu ir empatija, pereina į smalsumą bei domėjimąsi kitais žmonėmis ir jų gyvenimo būdais, toliau pasireiškia dialogu, argumentavimu, bendrų sprendimų priėmimu ir bendradarbiavimu, o galiausiai orientuoja į bendrą gerovę. Tokia seka modelių galima skaityti kaip vaiko judėjimą nuo individualaus „aš“ prie bendruomeninio „mes“. Procesinė logika reikšminga tuo, kad kultūrinį raštingumą apibrėžia per veikimą ir santykį, o ne per deklaratyviai turimas žinias.

Ketvirtąjį modelio lygmenį sudaro vertybinė ašis, persmelkianti visą struktūrą nuo centro iki išorinių sluoksnių. Šią ašį sudaro tolerancija, įtrauktis ir teisingumas. Tolerancija modelyje suprantama ne kaip pasyvus pakantumas, bet kaip budrus, kritiškas ir kartu atviras santykis su skirtingomis pasaulėžiūromis ir gyvenimo būdais. Įtrauktis pasireiškia kaip nuostata, kad kiekvienas vaikas grupėje yra svarbus ir turi teisę būti priimtas. Teisingumas modelyje įvardijamas kaip gebėjimas pastebėti nelygybę, neteisingumą ar atstūmimą ir į tai reaguoti. Ši vertybinė ašis orientuoja kultūrinį raštingumą suvokti kaip moralinę ir socialinę laikyseną, o ne vien pažintinį gebėjimą.

Išoriniame modelio horizonte išsidėsto platesnis sociokultūrinis kontekstas. Jam priskirtinas makrolygmuo – visuomenės normos, geopolitiniai pokyčiai, kultūrinė įvairovė ir kiti socialiniai veiksniai, kurie, nors šiame tyrime nebuvo tiesiogiai empiriškai tirti, daro įtaką kultūrinio raštingumo raiškai ugdymo aplinkoje. Dėl šios priežasties modelis nėra uždaras ar nekintantis. Jis suvokiamas kaip dinamiška ekosistema, kurioje vaikų kultūrinio raštingumo raiška gali kisti priklausomai nuo platesnių visuomeninių procesų, tačiau esminiai jos sandai – tapatybė, empatija, dialogas, įtrauktis ir teisingumas – išlieka stabilūs. Tokia modelio samprata sudaro galimybes jį taikyti ne tik kaip esamos situacijos aprašą, bet ir kaip atvirą analitinį instrumentą.

Empiriškai modelis operacionalizuotas per keturis tarpusavyje susijusius, tačiau analitiškai atskirtus kultūrinio raštingumo raiškos matmenis: empatinio santykio su kitu plėtotę, priklausymo socialinei ir kultūrinei aplinkai konstravimą, dialogiškų santykių ir bendradarbiavimo plėtotę bei gyvenimo drauge įvairovėje konstravimą. Šie matmenys nėra tik abstrakčios kategorijos. Jie susieti su konkrečiais raiškos požymiais, kuriuos galima atpažinti vaikų kalboje, veiksmuose ir sprendimuose: emocijų atpažinimu ir empatišku veiksmu, pasakojimais apie namus ir šeimą, taisyklių laikymusi, tarimusi, pagalba kitam, skirtumų pastebėjimu, neteisingumo įvardijimu ir domėjimusi pasauliu. Naujasis modelis svarbus tuo, kad jis ne tik teoriškai pagrindžia kultūrinio raštingumo sampratą, bet ir pateikia aiškas empirines gaires jo raiškai atpažinti.

Modelio reikšmė atsiskleidžia ir tuo, kad kultūrinis raštingumas jame konceptualizuojamas ne kaip „žinojimo turėjimas“, bet kaip „atviro dalyvavimo“ gebėjimas. Iš tyrimo duomenų darytina prielaida, kad priešmokyklinio amžiaus vaikui būti kultūriškai raštingam reiškia gebėti atpažinti kito jausmą, įsitraukti į bendrą veiklą, tartis dėl bendros gerovės, priimti skirtumus, pastebėti neteisingumą ir domėtis pasauliu. Taip kultūrinio raštingumo centras perkeliamas iš žinių turinio į santykį, veikimą ir vertybinę laikyseną. Ši įžvalga svarbi ir metodologiniu požiūriu, nes skatina svarstyti, ar ankstyvajame amžiuje kultūrinio raštingumo raiškos vertinimas turėtų apimti ne

tik pažintinius atsakus, bet ir socialinius, emocinius bei moralinius veiksmus. Tyrimo duomenys nepaneigia žinių reikšmės, tačiau rodo, kad ankstyvajame amžiuje vien jų nepakanka kultūrinio raštingumo raiškai atskleisti. Žinios veikiau laikytinos viena iš būtinų šios raiškos prielaidų, kuri tampa reikšminga kartu su gebėjimu suprasti kitą, reaguoti į situaciją ir kurti santykį su aplinkiniais.

Galima teigti, kad kultūrinio raštingumo modelių ir skalių analizė leido ne tik palyginti interpretuotus tyrimo duomenis, bet ir aiškiai apibrėžti šio tyrimo indėlį. Disertacijoje suformuluotas Lietuvos priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raiškos modelis atskleidžia, kad kultūrinis raštingumas šiame amžiaus tarpsnyje pasireiškia kaip dinamiška socialinė, emocinė ir vertybinė sistema. Joje empatija, priklausymas, dialogas, bendradarbiavimas, smalsumas, teisingumas ir įvairovės priėmimas funkcionuoja ne kaip pavieniai požymiai, bet kaip tarpusavyje susiję bendros raidos dėmenys. Naujasis modelis reikšmingas tiek teoriniu, tiek praktiniu požiūriu. Jis sudaro prielaidas tolesniems kultūrinio raštingumo ugdymo tyrimams, jo raiškos analizės ir vertinimo instrumentų kūrimui Lietuvos priešmokyklinio ugdymo sistemoje.

Disertacijoje pasirinkta kokybinė atvejo analizė buvo tikslinga, nes tyrimu siekta ne statistiškai apibendrinti reiškinių, bet nuodugniai atskleisti, kaip kultūrinis raštingumas pasireiškia priešmokyklinio amžiaus vaikų kasdienėse veiklose. Tokia strategija sudarė galimybę tirti šį reiškinių natūraliame ugdymo kontekste ir sutelkti dėmesį į patį reiškinį. Vis dėlto šis sprendimas kartu apibrėžė ir tyrimo ribas: rezultatai interpretotini kaip giluminė konkretaus atvejo analizė, o ne kaip universaliai apibendrinami teiginiai apie visus priešmokyklinio amžiaus vaikus.

Remiantis vienu atveju negalima plačiai apibendrinti tyrimo populiacijos mastu, tačiau tyrimo tikslas nebuvo kiekybinis apibendrinimas – svarbiausia buvo atskleisti vaikų „balsą“ konkrečiame kontekste, nes jo ypač trūksta Lietuvos edukologiniuose tyrimuose. Atvejo analizės strategija leido sutelkti dėmesį į tiriamą reiškinį nepersisotinant papildomais kintamaisiais, o didelį duomenų kiekį susisteminant refleksyviąja temine analize, kuri pasirodė tinkama identifikuoti pasikartojančias temas ir prasmes (Bitinas ir kt., 2008; Braun ir Clarke, 2021). Tyrimas vykdytas mikrolygmeniu – ugdymo įstaigos aplinkoje, neįtraukiant platesnio (makro-) konteksto analizių ar šeimos perspektyvos, nes tai reikalautų atskiro, daug didesnės apimties tyrimo. Siekta įsigilinti į vaikų kultūrinio raštingumo raišką, o stebėjimo metu sukaupta tiek medžiagos, kad, į tyrimą įtraukus ir išsamią mokytojų perspektyvą, jos pakaktų dar vienai disertacijai. Šis sąmoningas tyrimo lauko susiaurinimas yra tam tikras ribotumas, tačiau jis leido giliau analizuoti ugdymo praktiką ir vaikų kultūrinio raštingumo raišką.

Dažniausiai atvejo analizės tyrimuose taikomi skirtingi metodai, tačiau esama tyrėjų, pavyzdžiui, Flyvbjergas (2006), Yinas (2018) ir kt., kurie pateisina tik vieno metodo taikymą su sąlyga, jog turi būti labai aiškus tyrimo tikslas ir užtikrintas tyrimo gylys. Argumentuojama, kad vienas gerai atliktas atvejis ar vieno metodo taikymas gali turėti didelę pažintinę vertę. Taip mokslininkai oponuoja įprastai nuostatai, kad vienas atvejis ar vienas metodas negali prisidėti prie mokslo pažangos. Pasirinkimą atlikti vieną gilų tyrimą lėmė aiškus tyrimo tikslas – atskleisti ir kuo išsamiau aprašyti priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raišką ugdantis pasitelkus

bežodžius tekstus. Pasirinkimą sustiprino ir susipažinimas su Geertz (1973) bei Whyte (1993) darbais, kurie leido suprasti, kad ilgalaikis stebėjimas ir išsamus aprašymas gali būti visiškai pateisinami pasirenkant vieno atvejo analizės strategiją, nederinant jos su kitais tyrimo metodais. Tokiu atveju svarbiausiais argumentais tampa tyrimo gylis ir kontekstinė interpretacija. Vadovaujantis šia perspektyva, nuspręsta, kad disertacijoje pagrindinis dėmesys bus skiriamas vaikų kultūrinio raštingumo raiškos analizei, taikant teminę analizę, o mokytojų ir tyrėjos refleksijos atliks papildomą interpretacinį vaidmenį. Toks pasirinkimas yra pakankamas disertacijos tikslams pasiekti ir kartu užtikrina, kad vaikų balsas nebus užgožtas kitų tyrimo dalyvių balsų. Kaip jau minėta, būtent vaikų balsas buvo esminis disertacijoje, todėl tiek mokytojams, tiek ir tyrėjai skirta mažiau dėmesio, tai paliekant ateities mokslo publikacijoms ir tyrimams. Metodologiniu požiūriu svarbu pabrėžti, kad tyrimo gylį užtikrino ne vienas izoliuotas metodas, bet viena tyrimo strategija, siejanti kelis duomenų šaltinius: veiklų garso įrašus, vinjetes, tyrėjos lauko pastabas ir mokytojų refleksijas. Toks sprendimas leido taikyti duomenų trianguliaciją ir tikrinti interpretacijas iš skirtingų perspektyvų. Kartu buvo sąmoningai apsibrėžta, kad šeimos perspektyva ir platesnės makrosocialinės aplinkybės į šį tyrimą neįtraukiamos, todėl diskusijoje išvados ir praktinės implikacijos siejamos pirmiausia su ugdymo įstaigos mikrolygmeniu. Pasirinktas tyrimo gylis leido išsamiau atskleisti vaikų kultūrinio raštingumo raišką, tačiau ateityje platesnė šeimos ir mokytojų perspektyva galėtų praplėsti disertacijoje pateiktas interpretacijas.

Refleksyvioji teminė analizė leido identifikuoti pasikartojančius kultūrinio raštingumo raiškos modelius, tačiau šių temų formulavimas reikalavo nuolatinės savirefleksijos. Siekiant išvengti suaugusiojo teorinio žinojimo primetimo vaikų duomenims, temų pavadinimai ir interpretacijos buvo grindžiami pasikartojančiais stebėjimo epizodais, vaikų kalbine raiška ir kontekstu, kuriame jie pasirodė. Mokslinė literatūra šiame etape buvo naudojama ne duomenims „pritempti“, bet padėti tiksliau suprasti tai, kas išryškėjo empiriniame lauke.

Pagrindinis stebėjimo duomenų rinkimo būdas buvo veiklų garso įrašymas, tačiau vien to nepakako. Papildomai kaip novatoriška duomenų fiksavimo technika pasirinktos vinjetės (Agostini ir kt., 2024). Vinjetės itin svarbios, nes vien garso įrašai neleidžia užfiksuoti visos priešmokyklinės grupės sąveikos dinamikos. Vaikų kultūrinio raštingumo raiška dažnai atsiskleidė ne tik verbaliniais pasakymais, bet ir mimika, tylos momentais, kūno kalba, spontaniška tarpusavio pagalba ar atsitraukimu. Šiame tyrime vinjetės buvo ne savitikslių metodinė naujovė, o papildoma priemonė, leidusi tiksliau rekonstruoti kultūrinio raštingumo raiškos kontekstą.

Mokytojų refleksijos, fiksuotos vinjetėmis, atliko papildomo, o ne pagrindinio duomenyno funkciją. Jos buvo svarbios kaip trianguliacijos šaltinis, padėjęs patikrinti, ar stebėjimo metu išryškėjusios tendencijos sutampa su kasdiene pedagogine patirtimi. Kadangi mokytojų refleksijos nebuvo pagrindinis tyrimo objektas, jos interpretuotos atsargiai, o apibendrinimai ir rekomendacijos formuluoti tik tiek, kiek juos leido empirinė medžiaga.

Vinječių naudojimas išryškino ir tyrėjo refleksyvumo būtinybę. Vinjetė visada yra selektyvus užrašymas, todėl jos analitinė vertė priklauso nuo to, kiek aiškiai tyrėjas

atskiria stebėtą situaciją nuo vėlesnės interpretacijos. Šiame tyrime vinjetės buvo derinamos su garso įrašų transkripcijomis ir kitais duomenų šaltiniais, todėl jos sustiprino analizės tankumą, bet nebuvo laikomos savarankišku pagrindu galutinėms išvadoms. Išbandytas duomenų fiksavimo metodas verčia mąstyti apie platesnį ir gilesnį šio metodo taikymą ruošiant būsimojus mokytojus ir taip stiprinant jų pasiruošimą būti kultūriškai jautriais mokytojais.

Tyrimo indėlis į edukologijos mokslą atsiskleidžia keliais lygmenimis.

Teoriniu lygmeniu disertacija praplečia kultūrinio raštingumo sampratą priešmokyklinio ugdymo kontekste. Kultūrinis raštingumas apima ne tik žinių turinį, bet ir vaikų gebėjimą dialogiškai kurti prasmes, atpažinti kitą, empatiškai reaguoti ir sieti kultūrinius vaizdinius su savo patirtimi.

Empiriniu lygmeniu atskleidžiama, kaip šie dėmenys pasireiškia Lietuvos priešmokyklinio ugdymo grupių veiklose, pasitelkus bežodžius tekstus.

Metodologiniu lygmeniu disertacijos rezultatai leidžia teigti, kad, tyrimą grindžiant atvejo analizės strategija, o empirinius duomenis analizuojant teminės analizės būdu, vinjetės gali atlikti dvejopą funkciją: būti ir duomenų fiksavimo, ir interpretacinio gilinimo priemone, tiriant ankstyvojo amžiaus vaikų patirtis bei jų raišką.

Praktiniu lygmeniu suformuluotas kultūrinio raštingumo raiškos modelis gali būti naudojamas kaip atspirties taškas planuojant dialogiškas, įtraukias ir kultūriškai jautrias ugdymo veiklas.

Ateities tyrimuose tikslinga tikrinti, kaip šiame darbe suformuluotas modelis pasitvirtina kituose priešmokyklinio ir pradinio ugdymo kontekstuose, taip pat plėsti tyrimą įtraukiant šeimos perspektyvą, ilgesnę ugdymo trukmę ir skirtingas sociokultūrines aplinkas. Ne mažiau svarbu tirti, kaip mokytojų kultūrinis raštingumas ir jų gebėjimas fasilituoti dialogą lemia vaikų kultūrinio raštingumo raišką. Atskirų tyrimų vertas ir bežodžių tekstų taikymo tęstinumas. Disertacija atskleidė šių tekstų potencialą, tačiau ilgalaikis poveikis vaikų kultūrinio raštingumo raidai dar reikalauja nuoseklesnio empirinio pagrindimo.

IŠVADOS

1. Mokslinėje literatūroje kultūrinio raštingumo sąvoka neturi vieno visuotinai priimto apibrėžimo, tačiau dauguma tyrėjų pripažįsta, kad tai esminis asmens gebėjimas, būtinas siekiant daugiakultūrio supratimo ir dialogo. Pirmą kartą ši sąvoka išryškinta XX a. 9-ajame dešimtmetyje Hirscho (1987) darbuose – kultūrinis raštingumas čia sietas su bendrųjų žinių visuma, būtina asmeniui sėkmingai veikti visuomenėje. Per pastaruosius du dešimtmečius kultūrinio raštingumo samprata išsiplėtė – jis imtas sieti ne tik su faktinių žinių visuma, bet ir su gebėjimu interpretuoti kultūrinius reiškinius bei veikti kultūriškai įvairoje aplinkoje. Šiandien kultūrinio raštingumo ugdymas traktuojamas kaip tęstinis, cikliškas procesas, apimantis ne tik savo ir kitų kultūrų pažinimą, bet ir gebėjimą bendrauti su skirtingų kultūrų atstovais, plėsti savo supratimą bei reflektuoti asmenines nuostatas ir vertybes.

2. Remiantis mokslinės literatūros analize, išskirtini keturi pagrindiniai kultūrinio raštingumo aspektai. Pirmasis – *kalbinės ir kultūrinės žinios* – apima žinias apie įvairių kultūrų kalbas, istoriją, tradicijas ir vertybes, taip pat gebėjimą atpažinti kultūrinius simbolius bei nuorodas literatūroje, mene ir populiariojoje kultūroje. Antrasis – *socialinių normų suvokimas* – reiškia asmens gebėjimą suprasti skirtingų visuomenės grupių elgesio taisykles, pasaulėžiūrų skirtumus ir reflektuoti, kaip kultūrinis kontekstas veikia tiek jo paties, tiek kitų nuostatas bei elgesį. Trečiasis – *tarpkultūriniai bendravimo gebėjimai* – apima pagarbią, atsakingą ir atidžią komunikaciją su skirtingų kultūrų atstovais: gebėjimą prisitaikyti prie skirtingų bendravimo stilių, konstruktyviai spręsti problemines situacijas ir kurti abipusiu pasitikėjimu pagrįstus santykius. Ketvirtasis – *kultūrinių tekstų ir kūrinių interpretacija* – reiškia gebėjimą suprasti ir vertinti kitų tautų literatūros, dailės, muzikos ir kitų kultūros produktų giluminę prasmę, įžvelgiant ją kultūriniame kontekste, taip plečiant akiratį ir stiprinant empatiją kitų kultūrų atžvilgiu.

3. Kultūrinis raštingumas yra dinamiška žinių ir gebėjimų visuma, nuolat plėtojama individui kaupiant patirtį ir mokantis. Tai nėra pasyvus informacijos žinojimas – kultūrinis raštingumas yra aktyvus procesas, reikalaujantis kritinio mąstymo, atvirumo ir nuolatinės saviugdos. Kultūriškai raštingas asmuo geba kritiškai vertinti kultūrinius reiškinius ir įvairias perspektyvas, formuoti savo asmeninę nuomonę ir gebėti ją atriboti nuo stereotipų. Kartu toks asmuo lengviau prisitaiko prie kintančių kultūrinių situacijų, suvokdamas, kad kultūra, kaip ir visa visuomenė, nuolat kinta veikiamą ekonominių, politinių ir ekologinių pokyčių, keičiančių žmonių nuostatas, supratimą ir elgesį. Dėl šių priežasčių kultūrinis raštingumas yra būtinas šiuolaikinei visuomenei: jis padeda žmonėms visavertiškai dalyvauti socialiniame gyvenime, veiksmingai bendradarbiauti su įvairiomis bendruomenėmis ir palaikyti pagarbų skirtingų kultūrų dialogą.

4. Bežodžiai tekstai yra minties laisvę suteikianti priemonė, įgalinanti vaikus savarankiškai kurti reikšmes ir plėtoti kultūrinių reiškinių supratimą. Šių tekstų taikymas ugdymo procese atskleidžia, kad priešmokykliniame amžiuje žinios ir prasmės nėra perduodamos vien iš išorės – jos kuriamos bendroje veikloje, remiantis asmenine

patirtimi ir aplinkos pažinimu. Bežodžiai tekstai sudaro sąlygas vaikams drauge kurti dialogą, reikšti savo nuostatas, vertybes ir supratimą atliekant kūrybines užduotis. Šiuo požiūriu bežodis tekstas tampa terpe, kurioje vaikai gali laisvai interpretuoti, lyginti, tartis ir diskutuoti, siedami kuriamas prasmes su savo patirtimi.

5. Atliktas kokybinis tyrimas, grindžiamas socialinio konstruktyvizmo prieiga ir įgyvendintas pasitelkiant bežodžius tekstus, išryškino kultūrinio raštingumo ugdymo svarbą priešmokykliniame amžiuje. Priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinis raštingumas pasireiškia kaip daugiasluoksni, tarpusavyje susijusi patirtis, apimanti emocinį santykį su kitu, priklausymo jausmo kūrimą, bendrą veikimą ir santykį su kitoniškumu. Bežodžių tekstų kontekste vaikų kalboje ir veiksmuose išryškėjo bandymai interpretuoti vaizdinius naratyvus, aiškinti veikėjų intencijas, socialinius vaidmenis ir santykius bei sieti vaizduojamas situacijas su savo patirtimi. Tai leidžia teigti, kad pažintiniai, vertybiniai ir veiklos kultūrinio raštingumo dėmenys priešmokykliniame amžiuje formuojasi integraliai, ypač tada, kai vaikams suteikiama interpretacijos laisvė ir kuriama dialogui palanki aplinka.

6. Tyrimo duomenų analizė išryškino keturias tarpusavyje susijusias kultūrinio raštingumo raiškos sritis: empatinio santykio su kitu plėtotę, priklausymo socialinei ir kultūrinei aplinkai konstravimą, dialogiškų santykių ir bendradarbiavimo plėtotę bei gyvenimo drauge įvairovę kūrimą. Šių sričių seka atspindi judėjimą nuo artimiausio vaiko patirties lauko prie vis platesnių socialinio ir kultūrinio santykio lygmenų. Pirmiausia kultūrinis raštingumas pasireiškia gebėjimu atpažinti kito emocinę būseną, ją suprasti ir į ją reaguoti. Vėliau šis santykis įsitvirtina priklausymo patirtyse: šeimoje, namuose, grupėje, kasdieniuose socialiniuose vaidmenyse. Toliau priklausymas virsta aktyviu dalyvavimu: vaikai tariaisi, bendradarbiauja, sprendžia nesutarimus, argumentuoja ir priima bendrus sprendimus. Galiausiai ši patirtis plečiasi į platesnį bendrabūvio lauką, kuriame atsiranda skirtingumo, įvairovės, pasirinkimo teisės, lygiateisiškumo ir gyvenimo drauge klausimai. Taip gyvenimas drauge įvairovėje atsiskleidžia ne kaip pavienė patirtis, bet kaip ankstesnėse santykio, priklausymo ir bendro veikimo patirtyse susiformavusių kultūrinio raštingumo pagrindų tąsa.

7. Tyrimas atskleidė, kad priešmokykliniame amžiuje kultūrinio raštingumo raiška veiksmingiausiai atsiskleidžia dialoginėje ugdymo aplinkoje, kurioje vaikai kviečiami interpretuoti, tartis, reflektuoti ir bendrai kurti prasmes. Mokytojų refleksijos parodė, kad šią raišką ypač stiprina atvirieji klausimai, grįžtamasis ryšys, dėmesys vaikų perspektyvoms, temų tęstinumas, įvairios raiškos formos ir mokytojo, kaip dialogo fasilitatoriaus, vaidmuo.

8. Remiantis tyrimo duomenimis, sukonstruotas Lietuvos priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raiškos modelis atskleidžia, kad kultūrinis raštingumas šiame amžiaus tarpsnyje pasireiškia kaip dinamiška socialinė, emocinė ir vertybinė sistema, kurios centre yra vaikas – aktyvus socialinis veikėjas, savo kultūrinę tapatybę ir santykį su aplinka kuriantis per kasdienės patirtis. Modelis atskleidžia, kad kultūrinis raštingumas formuojasi mikrolygmeniu sąveikaujant su bendraamžiais, ugdymo aplinka ir mokytoju, kuris veikia kaip dialogo fasilitatorius ir prasmų kūrimo tarpininkas. Kultūrinio raštingumo raiška plėtojasi nuo emocijų atpažinimo ir

empatijos iki smalsumo, dialogo, bendradarbiavimo ir orientacijos į bendrą gerovę. Ši procesą persmelkia tolerancijos, įtraukties ir teisingumo vertybinė ašis, o platesnis sociokultūrinis kontekstas veikia kaip atvira, tačiau svarbi kultūrinio raštingumo raiškos sąlyga, todėl sukurtame modelyje kultūrinis raštingumas priešmokykliniame amžiuje apibrėžiamas ne kaip žinių turėjimas, bet kaip gebėjimas atvirai, jautriai ir atsakingai dalyvauti bendrame gyvenime.

9. Tyrimo rezultatai turi dvi aiškias kryptis. Teoriniu požiūriu jie pagrindžia kultūrinio raštingumo sampratą kaip daugiamatę (žinios, nuostatos ir įgūdžiai) bei dinamišką. Tyrimo rezultatai rodo, kad ankstyvajame amžiuje formuojasi gebėjimai, suvokimas ir išmanymas, kurie prasmingiausiai ugdomi sudarant sąlygas dialogui ir vaiko interpretacijos laisvei. Praktiniu požiūriu tyrimas patvirtino, kad bežodžių tekstų integravimas į ugdymo procesą yra veiksminga priemonė, skatinanti vaikų empatiją, toleranciją ir gebėjimą konstruktyviai bendrauti įvairiose situacijose. Tai dera su tarptautinėmis nuostatomis, pabrėžiančiomis ankstyvojo ugdymo vaidmenį ugdant atvirumą kultūrų įvairovei (Banks, 2015; UNESCO, 2015).

10. Mokslinės literatūros analizė ir empiriniai duomenys leidžia teigti, kad ankstyvasis kultūrinio raštingumo ugdymas, organizuojamas pasitelkiant bežodžius tekstus ir grindžiamas socialinio konstruktyvizmo principais, sudaro vaikams galimybes ne tik įgyti žinių apie kultūrą, bet ir patirti kultūrinę santykį, grindžiamą buvimu kartu, atsakomybe ir rūpesčiu kitu. Toks ugdymas padeda ugdyti atvirus, empatiškus ir pilietiškai aktyvius bendruomenės narius, pasirengusius veikti globalėjančiame pasaulyje, kuriame kultūrinės tapatybės persipina, kinta ir nuolat formuojasi.

REKOMENDACIJOS

Šioje dalyje pateikiamos rekomendacijos, parengtos remiantis kokybinio tyrimo duomenimis ir disertacijos autorės pastebėjimais. Svarbu pažymėti, kad tyrimas buvo kokybinis, todėl jo duomenys nėra statistiškai reprezentatyvūs visai populiacijai. Vis dėlto gauti rezultatai atskleidžia reikšmingas išvagas, leidžiančias siūlyti tolesnes Lietuvos švietimo stiprinimo kryptis. Rekomendacijos suskirstytos pagal adresatų grupes: mokytojams, švietimo politikos formuotojams, mokslininkams ir didaktikos specialistams, norint kiekvienai grupei pateikti konkrečias, jų veiklos laukui siūlomas priemones, siekiant stiprinti vaikų kultūrinio raštingumo ugdymą.

Mokytojams

Kurti saugią ir atvirą aplinką, kurioje vaikai laisvai galėtų reikšti savo asmeninę nuomonę. Emociškai saugioje erdvėje vaikai drąsiai išsako savo mintis ir jausmus net ir tada, kai jų nuomonės nesutampa su bendraamžių ar suaugusiųjų. Tyrimo metu pastebėta, kad tokia saugumo ir pagarbos atmosfera skatina aktyvesnį vaikų dalyvavimą diskusijose ir didina jų kūrybinę raišką, todėl svarbu kurti aplinką, kurioje vaikai nesibaimintų suklysti ar sulaukti nepritrimo ar net kritikos, vertinimo, kad viena ar kita nuomonė yra „neteisinga“. Tik emociškai saugioje, atviroje aplinkoje vaikai gali atvirai diskutuoti apie kultūrinius skirtumus, drąsiai klausti ir mokytis vieni iš kitų, nebijodami klysti ar būti neigiamai įvertinti. Atviros, pagarba grindžiamos atmosferos formavimas padeda ugdyti vaikų atvirumą įvairioms nuomonėms ir pasaulėžiūroms, o tai yra vienas iš esminių kultūrinio raštingumo elementų.

Mokyti bendravimo įgūdžių ir juos stiprinti: aktyvus klausymasis, aiškus kalbėjimas ir empatija. Vaikams būtinas nuoseklus palaikymas, kad jie išsiugdytų konstruktyvaus bendravimo įpročius. Tyrimo duomenys parodė, jog ugdymo procese taikant bežodžius tekstus, vaikai mokosi įvardyti tai, ką mato paveikslėliuose ar filmuose, formuluoti mintis žodžiu ir geriau suprasti skirtingas bežodžio teksto perspektyvas. Remiantis šiomis išvagomis, rekomenduojama sistemingai stiprinti ir ugdyti vaikų gebėjimą įsiklausyti (užduoti klausimus, parodyti dėmesį kalbančiajam), argumentuotai reikšti savo nuomonę ir ugdyti empatiją. Tokie bendravimo įgūdžiai padeda vaikams efektyviau diskutuoti ir konstruktyviai spręsti nesutarimus ar problemines situacijas. Be to, gebėjimas suprasti kito asmens poziciją ir jausmus yra būtinas siekiant ugdyti ir stiprinti pagarbą kultūrinei įvairovei.

Stiprinti gebėjimą ieškoti kompromisų ir konstruktyviai spręsti konfliktus. Svarbu ugdyti vaikų supratimą, kad, siekiant bendro sprendimo, kartais reikia nusileisti ir atsisakyti dalies savo norų. Atliekant tyrimą išryškėjo, kad, analizuojant neutralius pavyzdžius – bežodžių tekstų veikėjų istorijas, vaikams lengviau aptarti sudėtingas konfliktines situacijas. Taigi bežodžius tekstus galima pasitelkti kaip saugią diskusijų priemonę – vaikai, nejausdami baimės klysti ar būti „nepatogūs“ dėl kitokios nuomonės, gali aptarti veikėjų pasirinkimus, siūlyti galimus problemų sprendimus ir mokytis rasti kompromisą. Netiesioginis situacijų nagrinėjimas padeda vaikams perkelti išmokus konfliktų sprendimo modelius į realų gyvenimą. Ugdati įprotį konstruktyviai spręsti

nesutarimus, kartu ugdomas ir vaikų gebėjimas taikiai sugyventi kultūriškai įvairioje aplinkoje.

Modeliuoti pagarbų elgesį savo pavyzdžiu. Vaikai mokosi stebėdami suaugusiųjų elgesį, todėl mokytojai turėtų demonstruoti pagarbų, argumentuotą bendravimą ir empatiją kasdienėse situacijose. Jei suaugusieji patys konstruktyviai sprendžia konfliktus, rodo atvirumą kitoms kultūroms ir nuostatoms, vaikai linkę perimti tuos elgesio modelius. Tyrimo metu pastebėta, kad mokinių tarpusavio bendravimas gerėja, kai mokytojai nuosekliai laikosi deklaruojamų vertybių, pavyzdžiui, skatina pagarbą kiekvienam vaikui ir patys vengia pašaipų ar stereotipinio vertinimo, priima skirtingas vaikų nuomones. Taigi suaugusieji tampa tarsi „gyvu vadovėliu“: rodydami vaikams realius pagarbos įvairovei ir dialogo pavyzdžius, jie padeda vaikams suprasti ir mokytis, kaip praktiškai pritaikyti kultūrinio raštingumo principus tarpusavio santykiuose.

Praktiškai įveikinti kultūriškai jautraus ugdymo principus. Kadangi priešmokyklinio ugdymo mokytojai turi pakankamai erdvės patys formuoti ugdymo turinį, siūlytina į jį sąmoningai įtraukti mokinių patirtis, daugiau dėmesio skiriant vaikų kultūrinio raštingumo stiprinimui ir numatant veiklas, sudariančias sąlygas tikslingai jo raiškai. Tam rekomenduojama sistemingai kaupti informaciją apie mokinių kalbines, šeimos ir kultūrinės (pavyzdžiui, tikėjimo, tautybės ar gimtosios kalbos) patirtis, pasitelkiant trumpus pokalbius, stebėjimą, tėvų įtraukimą į veiklas ir grupės užrašus. Ši informacija gali būti naudojama kaip ugdymo išteklius (pavyzdžiui, iš fiksuotų situacijų gali būti sumodeliuotos diskusinės ar vaidybinės užduotys, projektai ir pan.). Kitaip tariant, svarbu stiprinti kiekvieno vaiko ir jo aplinkos pažinimą. Svarbu kas kartą „pasitikrinti“ jau naudotas priemones ir užduotis, jas aktualizuojant konkrečiai grupei, ir atkreipti dėmesį, ar aktualizuojamos skirtingos kultūros, ar vengiama stereotipų ir vienos tiesos pateikimo, ar pateikiamos kelių galimų perspektyvų istorijos. Šiuo atveju labai naudingi bežodžiai tekstai, leidžiantys vaikams patiems įvardyti matomas reikšmes. Kokybinio tyrimo duomenys ir disertacijos autorės pastebėjimai leidžia teigti, kad vaikai įsitraukia labiau, kai mokymosi turinys atliepia jiems atpažįstamas patirtis, taip pat kai jie atpažįsta „save“ ir „kitus“ pagarbiai atvaizduotus medžiagoje. Bežodžiai tekstai čia ypač veiksmingi – jie sudaro saugią erdvę skirtingoms interpretacijoms, skatina lyginti patirtis ir mokytis iš skirtumų, nesant išankstinių etikečių. Mokytojui svarbu pačiam ugdyti kultūriškai jautrios pedagogikos kompetencijas, nes be tinkamo dalykinio, emocinio ir moralinio pasirengimo kyla pavojus primesti vaikams iš anksto suformuotus požiūrius, užuot sudarius jiems galimybes patiems kurti savo tapatybę. Nuolatinė mokytojo savirefleksija ir savo profesinės veiklos įšivertinimas padeda išvengti siauro, tik vieną normą atkartojančio ugdymo turinio ir mažina stereotipizavimo riziką. Be to, remiantis tyrimo rezultatais, galima teigti, kad į vaikų patirtis orientuotas ugdymas stiprina jų priklausymo jausmą, motyvaciją, kalbinę ir kultūrinę raišką.

Švietimo politikos formuotojams

Itin svarbu aiškiau įtvirtinti kultūrinį raštingumą kaip vieną iš prioritetinių ugdymo krypčių. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijai, Nacionalinei švietimo agentūrai ir savivaldybėms siūloma, atnaujinant bendrąsias ugdymo

programas, formuluojant nacionalinius, taip pat ir atskiros ugdymo įstaigos tikslus, aiškiai įvardyti kultūrinio raštingumo ugdymą kaip vieną iš prioritetų. Šiuo metu kultūrinio raštingumo sąvoka Lietuvos Respublikos bendrosiose ugdymo programose minima fragmentiškai, todėl nėra užtikrinamas nuoseklus kultūrinio raštingumo ugdymas. Nors programos grįstos kompetencijų ugdymu, trūksta aiškaus integralumo ir sąryšingumo, todėl neretai mokytojų numatomos ugdyti kompetencijos priskiriamos tik formaliai. Įtraukus kultūrinį raštingumą kaip ugdymo tikslą, reikėtų parengti ir konkrečius mokinių pasiekimų aprašus bei vertinimo gaires, kurios atspindėtų mokinių kultūrinį supratingumą, pagarbą įvairovei ir gebėjimą orientuotis daugiakultūroje aplinkoje. Toks skirtingas kompetencijas sujungiantis tikslas padėtų mokytojams kryptingiau veikti sąmoningiau orientuojant ugdymo turinį į integruotą skirtingų kompetencijų ugdymą. Mokytojai gautų aiškesnes nuorodas ir kriterijus, kaip planuoti ugdymo turinį, kad mokiniai ne tik įgytų dalykinių žinių, bet ir ugdytųsi toleranciją bei platesnį kultūrinį akiratį.

Orientuoti ugdymo turinį į vaiko asmenybės brandą. Siūloma peržiūrėti bendrojo ugdymo rezultatų vertinimo rodiklius, kad juose atsispindėtų ne tik akademinės žinios, bet ir socialinė emocinė vaiko branda bei vertybinės nuostatos. Dabartinėje sistemoje daugiausia dėmesio skiriama standartizuotiems mokinių pasiekimams, aukštiems rezultatams tarptautiniuose tyrimuose (pavyzdžiui, PISA, TIMSS, PIRLS), tačiau toks sąlygiškai siauras dėmesio sutelkimas neužtikrina visapusiško asmenybės ugdymo. Kultūrinis raštingumas – tai ne vien testais pamatuojamos žinios, bet pirmiausia asmens vertybinės nuostatos, gebėjimas bendrauti ir bendradarbiauti su įvairiais žmonėmis. Vadinasi, ugdymo turinys turėtų būti planuojamas orientuojantis į vaiko poreikius ir jo asmeninį augimą, o ne vien į akademinius standartus. Pavyzdžiui, Bendrojo ugdymo programose, taip pat ir mokyklų rengiamuose ugdymo planuose tikslinga diegti iniciatyvas, kurios skatina emocinį intelektą, pilietiškumą, pagarbą žmogaus teisėms ir kultūriniam įvairumui. Ryškus balansas tarp akademinio ir vertybinio ugdymo padėtų išugdyti visapusiškai brandų, kultūriškai raštingą jauną žmogų.

Edukologijos mokslininkams ir didaktikos specialistams

Peržiūrėti ir standartizuoti edukologijos terminiją, drąsiau vartojant tarptautinius terminus. Rengiant disertaciją, ypač išryškėjo terminų „raštingumas“ ir „kompetencija“, taip pat su kultūrinio raštingumo ir daugiakultūrio ugdymo tematika susijusių sąvokų, tokių kaip „kultūrinis raštingumas“, „tarpkultūrinė kompetencija“, „daugiakultūriškumas“, „kultūrinė įvairovė“, vartojimo nevienareikšmiškumas. Skirtingi autoriai ir institucijos šias sąvokas supranta ir vartoja nevienodai, todėl kyla neaiškumų, galinčių apsunkinti tiek mokslinę komunikaciją, tiek ugdymo turinio įgyvendinimą praktikoje. Taigi tikslinga parengti aiškesnes šių sąvokų apibrėžtis, vartosenos ir sinonimiškumo gaires, jas siejant su tarptautine terminija. Kartu siūloma atviriau remtis tarptautiniais terminais, prireikus pateikiant jų originalo formą ir paaiškinimą, ypač tais atvejais, kai lietuviški atitikmenys nėra nusistovėję arba kelia interpretacinių neaiškumų. Tokia iniciatyva prisidėtų prie aiškesnės komunikacijos švietimo sistemoje ir sudarytų palankesnes sąlygas mokslinių tyrimų rezultatams taikyti ugdymo praktikoje.

Inicijuoti tyrimus, susijusius su kultūrinio raštingumo ugdymu, mokytojų pasirengimu ugdyti kultūrinį raštingumą, bežodžių tekstų metodiniu taikymu priešmokykliniame ir pradiniam ugdyme. Tikslingam kultūrinio raštingumo ugdymo plėtojimui Lietuvos ugdymo sistemoje svarbu inicijuoti sisteminges šios srities tyrimus, apimančius ne tik priešmokyklinį, bet ir pradinį ugdymą. Tyrimo rezultatai atskleidžia, kad bežodžiai tekstai (paveikslėlių knygos ir animaciniai filmai) sudaro palankias prielaidas vaikų kultūriniam raštingumui ugdyti, nes skatina dialogą, vaizduotę, interpretaciją, empatiją ir atvirą santykį su skirtingomis patirtimis, kartu prisidedami ir prie kalbinių gebėjimų plėtotės. Taigi aktualu stiprinti mokytojų pasirengimą dirbti su tokio pobūdžio tekstais: plėtoti didaktines kompetencijas, formuoti palankias nuostatas kultūriniam raštingumui ugdyti ir suteikti aiškius metodinius orientyrus, kaip kultūrinį raštingumą kryptingai ugdyti kasdienėje pedagoginėje praktikoje. Tikslinga inicijuoti nacionalinio lygmens tyrimus, skirtus kultūrinio raštingumo ir kalbinių įgūdžių sąsajoms tirti.

Parengti bežodžių tekstų naudojimo metodiką ir priemonių rinkinį. Siekiant įveiklinti bežodžių tekstų naudojimą Lietuvos ugdymo įstaigose, būtina parengti specialią kultūrinio raštingumo ugdymo, pasitelkiant bežodžius tekstus, metodinę medžiagą ir priemonių rinkinį. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad bežodės paveikslėlių knygos ir bežodžiai animaciniai filmai skatina vaikus diskutuoti, ugdo jų vaizduotę ir gebėjimą interpretuoti situacijas, nesant išankstinių stereotipų. Nepaisant to, kad Lietuvos autoriai yra išleidę tik keletą bežodžių knygų ir išleistas tik vienas bežodis animacinis filmas, siūloma ugdymo įstaigoms sudaryti sąlygas naudoti IBBY rekomenduojamus bežodžius tekstus ir pagal šias rekomendacijas parengti metodinę medžiagą pedagogams, pavyzdžiui, pamokų ar neformaliojo ugdymo veiklų scenarijus, diskusijų klausimynus, kūrybinių užduočių pavyzdžius ir pan. Tai galėtų būti iniciatyvos „Knygų startas“² tęsia, tik tokius rinkinius su metodine medžiaga ir knygomis gautų ne kiekvienas vaikas, o kiekviena Lietuvos priešmokyklinio ugdymo įstaiga. Priemonių rinkinys palengvintų mokytojų pasiruošimą diegti inovatyvius ugdymo metodus ir užtikrintų, kad kultūrinio raštingumo ugdymas vyktų kryptingai. Kartu tai prisidėtų prie vaikų kalbinių gebėjimų plėtojimo, nes, diskutuodami apie skaitytas ar matytas istorijas, mokiniai turtintų žodyną, lavintų rišlią kalbą. Toks rinkinys būtų naudingas ir kitakalbiam vaikams ar užsienio liuanistinių mokyklų vaikams ugdyti.

Rengti ir diegti metodines priemones darbui su bežodžiais tekstais. Atsižvelgiant į tyrimo rezultatus, tikslinga inicijuoti bežodžių tekstų taikymui ugdymo procese skirtų metodinių priemonių kūrimą. Tokios priemonės galėtų apimti pedagogams skirtus veiklų scenarijus, dialoginio skaitymo ir interpretavimo gaires, diskusijų klausimynus, kūrybinių užduočių pavyzdžius ir rekomenduojamų bežodžių tekstų rinkinius. Jų parengimas ir prieinamumas ugdymo įstaigoms sudarytų prielaidas nuoseklesniam kultūrinio raštingumo ugdymui, sustiprintų inovatyvių metodų taikymą pedagoginėje praktikoje ir būtų reikšmingas ne tik gimtakalbių, bet ir kitakalbių vaikų bei užsienio liuanistinių mokyklų vaikų ugdymui.

2 Plačiau apie iniciatyvą „Knygų startas“ žr. <https://skaitymometai.lnb.lt/index.php?2222564413>

LITERATŪRA IR ŠALTINIAI

1. *Dėl 2014–2020 metų nacionalinės pažangos programos patvirtinimo.* (2012). <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.439028>
2. *2021–2022 ir 2022–2023 mokslo metų pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrieji ugdymo planai.* (2020). <https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2021/07/Bendrieji-ugdymo-planai-06.-28.21.pdf>
3. Abdallah-Pretceille, M. (2006). Interculturalism as a Paradigm to Think about Diversity. *Journal of Intercultural Education*, 17(5), 457–483. <https://doi.org/10.1080/14675980601065764>
4. Agostini, E., Neale, B., Lyon, D., Gayle, V., Bearman, N., Bartlett, R., Nind, M., Crow, G., Leigh, J., Mertens, D. M., Edwards, R., Peterlini, H. K., Ralston, K., Schratz, M., Eloff, I., Lambert, P., Milligan, C., Brown, N., Holland, J. ir Playford, C. (2024). Vignette Research. In *Bloomsbury Publishing Plc eBooks*. <https://doi.org/10.5040/9781350299412>
5. Ahmed, S. K., Mohammed, R. A., Nashwan, A. J., Ibrahim, R. H., Abdalla, A. Q., Ameen, B. M. M. ir Khedhir, R. M. (2025). Using Thematic Analysis in Qualitative Research. *Journal of Medicine Surgery and Public Health*, 6, 100198. <https://doi.org/10.1016/j.glmedi.2025.100198>
6. Aithor. (2024 July 2). The Impact of Family Members in Shaping Cultural Identity. *Aithor.com*. <https://aithor.com/essay-examples/the-impact-of-family-members-in-shaping-cultural-identity>
7. Alaunienė, Z. (2020). Žodžių žinojimas, mokėjimas, igūdis, kompetencija vartoseną didaktikos kalboje. *Gimtoji kalba*, 1(631), 4–10.
8. Aleksandravičius, P., Astra, L., Grigas, R., Jakimenko, V., Kuzmickas, B., Mickūnas, A., Morkūnienė, J. ir Vabalaitė, R. M. (2015). *Lietuvos visuomenės mąstymo kaita europiniame akiratyje* [Mokslo studija]. Mykolo Romerio universitetas. <https://cris.mruni.eu/cris/bitstreams/c8c27f1d-03c1-4726-b4fb-99570f3f4a6a/content>
9. Alex, D. (2024 June 29). What is a Case Study in Research? Definition, Methods & Examples. *Researcher.Life*. <https://researcher.life/blog/article/what-is-a-case-study-in-research-definition-methods-and-examples/>
10. Alexander, R. (2008). *Towards Dialogic Teaching*. Dialogos.
11. Alexander, R. (2020). *The Dialogic Teaching Companion*. Routledge.
12. Ališauskas, R. (2022 spalio 13). *Apie švietimo rūpesčius* [vaizdo įrašas]. lera.lt. <https://lera.lt/leta-2022-konferencijos-plenariniu-pranesimu-video-irasai/>
13. Allen, G. (2011). *Intertextuality (The New Critical Idiom)* (2nd ed.). Routledge.
14. Anagnostidou, M. A., Psoma, A. ir Theodosiadou, S. (2025). Visual Literacy in Kindergarten as Media Play: A Multi Case Study of Stop Motion Animation Videos. *Journal of Visual Literacy*, 44(2), 141–161. <https://doi.org/10.1080/1051144x.2025.2496027>
15. Appatova, V. ir Horning, A. (2022). Developing Critical Literacy: An Urgent Goal. *To Improve the Academy*, 42(2). <https://doi.org/10.3998/tia.2032>
16. Arizpe, E. (2013). Meaning-Making from Wordless (or Nearly Wordless) Picturebooks: What Educational Research Expects and What Readers Have to Say. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 163–176. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2013.767879>

17. Arizpe, E. ir Styles, M. (2015). Children Reading Picturebooks. In *Routledge eBooks*. <https://doi.org/10.4324/9781315683911>
18. Arizpe, E., Colomer, T. ir Martínez-Roldán, C. M. (2015). *Visual Journeys Through Wordless Narratives: An International Inquiry With Immigrant Children and The Arrival*. Bloomsbury Academic.
19. Ashikuzzaman, M. (2024 March 21). Social Constructivism Explained: How We Build Knowledge Together. *Library & Information Science Education Network*. <https://www.lisedunetwork.com/social-constructivism-explained-how-we-build-knowledge-together/>
20. Atkins, S., Lewin, S., Smith, H., Engel, M., Fretheim, A. ir Volmink, J. (2008). Kokybės literatūros metaetnografijos atlikimas: išmoktos pamokos. *BMC Medical Research Methodology*, 8(1), 21. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-21>
21. Atviras Seimas. (n. d.). *Atvirasseimas.lrs.lt*. https://atvirasseimas.lrs.lt/link?external_url=https%3A%2F%2Fseimas.lrs.lt%2Frs%2Fasupplement%2FTAP%2F27b16cb09db311ee8172b53a675305ab%2Feccb0b91db6bd6da459055933d350bff%2Fformat%2FISO_PDF%2F
22. Australian Children's Education & Care Quality Authority. (2022). *Belonging, Being & Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia (Version 2.0)*. <https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2023-01/EYLF-2022-V2.0.pdf>
23. Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations. (2009). *Belonging, Being & Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia*. https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2018-02/belonging_being_and_becoming_the_early_years_learning_framework_for_australia.pdf
24. Bain, K. (2023). Using Text-Based Vignettes in Qualitative Social Work Research. *Qualitative Social Work*, 23(1), 165–178. <https://doi.org/10.1177/14733250231175386>
25. Ball, J. ir Macasaquit, M. (2023, July). Culture and Early Childhood Education. In R. E. Tremblay, M. Boivin ir R. DeV. Peters (eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Child Encyclopedia. <https://www.child-encyclopedia.com/culture/according-experts/culture-and-early-childhood-education>
26. Banks, J. A. (2015). Cultural Diversity and Education. In *Routledge eBooks*. <https://doi.org/10.4324/9781315622255>
27. Baškarada, S. (2014). Qualitative Case Study Guidelines. *The Qualitative Report*, 19(40), 1–18. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2014.1008>
28. Baxter, P. ir Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544–559.
29. Bennett, S., Dalgarno, B., Kennedy, G. ir Henderson, M. (2014). Editorial 30(5). *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(5). <https://doi.org/10.14742/ajet.2231>
30. Bereznickas, I. (2020 balandžio 25). *Boomerang / Bumerangas (2012)* [vaizdo įrašas]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=4GVFxiMytk>
31. Bergen, A. ir While, A. (2000). A Case for Case Studies: Exploring the Use of Case Study Design in Community Nursing Research. *Journal of Advanced Nursing*, 31(4), 926–934. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.01356.x>

32. Berger, R. (2013). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219–234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
33. Berger, P. L. ir Luckmann, Th. (1999). Socialinis tikrovės konstravimas: žinojimo sociologijos traktatas. Pradai.
34. *Bibliography of Cultural Texts* (F. Maine, V. Cook, Z. Jaques, F. Macagno, C. Rapan-ta, B. Gil, T. Lähdesmäki, S. Ylönen, I. Zaleskienė, L. Duoblienė, V. Juškienė, S. Kairė, D. Valančienė, M. Evagorou, M. Hadjianastasi & M. Rodosthenous, Interviewers). (2018). <https://dialls2020.eu/>
35. Bielinskienė, A., Boizou, L., Grigonytė, G., Kovalevskaitė, J., Rimkutė, E. ir Utka, A. (2015). *Lietuvių kalbos terminų automatinis atpažinimas ir apibrėžimas* [elektroninis išteklius]. Vytauto Didžiojo universitetas. <https://hdl.handle.net/20.500.12259/92>
36. Bierman, K. L., Heinrichs, B. S., Welsh, J. A., Jones, D. E. ir Crowley, D. M. (2025). How a Preschool Intervention Affected High School Outcomes: Longitudinal Pathways in a Randomized-Controlled Trial. *Child Development*, 96(3), 1236–1249. <https://doi.org/10.1111/cdev.14235>
37. Byrnes, J. P. ir Wasik, B. A. (2019). *Language and Literacy Development: What Educators Need to Know* (2nd ed.). Guilford Publications.
38. Bitinas, B., Rupšienė, L. ir Žydzūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija: vadovėlis vadybos ir administravimo studentams*. S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
39. Bloom, E. A. ir VanSlyke-Briggs, K. (2019). The Demise of Creativity in Tomorrow's Teachers. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 10(2). <https://digitalcommons.buffalostate.edu/jiae/vol10/iss2/5>
40. Bosch, E. (2014). Texts and Peritexts in Wordless and Almost Wordless Picturebooks. In B. Kümmerling-Meibauer (ed.), *Picturebooks: Representation and Narration* (pp. 71–90). Routledge.
41. Brandišauskienė, A. (2022 sausio 30). *Lūkesčiai, keliami mokiniams, turi didžiulę galią – bet neužtenka pasakyti „Tu gali“*. Vytauto Didžiojo universitetas. <https://www.vdu.lt/lt/lukesciai-keliami-mokiniam-turi-didziule-galia/>
42. Brandišauskienė, A., Brėdikytė, M., Česnavičienė, J. ir Sabaliauskienė, R. (2024). *Projekto „Ikimokyklinio ugdymo turinio analizė ir tobulinimo perspektyvos“ (sutarties Nr. S-REP-22-3) tyrimo ataskaita*. Švietimo, mokslo ir sporto ministerija. <https://smsm.lrv.lt/media/viesa/saugykla/2024/5/aXdeGLEDlek.pdf>
43. Braun, V. ir Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Sage Publications Limited.
44. Broudy, H. S. (1990). Cultural Literacy and General Education. *Journal of Aesthetic Education*, 24(1), 7.
45. Bruzgelevičienė, R. (sud.). (2014). *Ugdymo paradigmų iššūkiai didaktikai*. Lietuvos edukologijos universiteto leidykla. <https://www.lituanistika.lt/content/80368>
46. Busquet, F., Efthymiou, F. ir Hildebrand, C. (2023). Voice Analytics in the Wild: Validity and Predictive Accuracy of Common Audio-Recording Devices. *Behavior Research Methods*, 56(3), 2114–2134. <https://doi.org/10.3758/s13428-023-02139-9>
47. Butvilas, T. ir Juozapaitytė, A. (2008). Šiuolaikinė animacija vaiko pasaulyje. *Socialinis darbas*, 7(1), 86–92. <https://cris.mruni.eu/cris/handle/007/12008>

48. Campinha-Bacote, J. (2002). The Process of Cultural Competence in the Delivery of Healthcare Services: A Model of Care. *Journal of Transcultural Nursing*, 13(3), 181–201. <https://doi.org/10.1177/10459602013003003>
49. Chaparro-Moreno, L. J., Reali, F. ir Maldonado-Carreño, C. (2017). Wordless Picture Books Boost Preschoolers' Language Production during Shared Reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 52–62. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.03.001>
50. Charakis HR Solutions. (2019). *Kitchen Of Skills – Erasmus+*. <https://www.charakis.com/%CE%AD%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7/kitchen-of-skills-erasmus/>
51. Cychosz, M., Romeo, R., Soderstrom, M., Scaff, C., Ganek, H., Cristia, A., Casillas, M., De Barbaro, K., Bang, J. Y. ir Weisleder, A. (2020). Longform Recordings of Everyday Life: Ethics for Best Practices. *Behavior Research Methods*, 52(5), 1951–1969. <https://doi.org/10.3758/s13428-020-01365-9>
52. Civitas. (n. d.). *Civitas*. <http://www.civitas.lt/time-line/pilieties-galios-indeksas-2022-m/>
53. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education*. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
54. Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. National Academy Press.
55. Conrad, M., Michalak, M. ir Winter, E. (2021). A Case Study on Interactive Wordless Picturebooks and their Potentials within a Multilingual Classroom. *Journal of Literary Education*, 5, 7–32. <https://doi.org/10.7203/JLE.5.20811>
56. Cook, P. G. (2009). The Rhetoricity of Cultural Literacy. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*, 9(3), 487–500.
57. Cook, V. ir Maine, F. (2023 March 2). Dialogic Teaching: Using Wordless Texts to Develop Children's Cultural Literacy Learning. *My College*. https://my.chartered.college/impact_article/dialogic-teaching-using-wordless-texts-to-develop-childrens-cultural-literacy-learning/
58. Crawford, P. A. ir Hade, D. D. (2000). Inside the Picture, Outside the Frame: Semiotics and the Reading of Wordless Picture Books. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(1), 66–80. <https://doi.org/10.1080/02568540009594776>
59. Creswell, J. W. ir Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). Sage Publications.
60. Cross, T. (2020). Cultural Competence Continuum. *Journal of Child and Youth Care Work*, 24, 83–85. <https://doi.org/10.5195/jcycw.2012.48>
61. Cross, T. L. (1989). Towards a Culturally Competent System of Care: A Monograph on Effective Services for Minority Children Who Are Severely Emotionally Disturbed. *ERIC*. <https://eric.ed.gov/?id=ED330171>
62. *Cultural Literacy of Young Generations in Europe*. (2018). https://cordis.europa.eu/programme/id/H2020_CULT-COOP-03-2017
63. Cunningham, J. P. ir Puttick, S. (eds.). (2019). *Robert Grosseteste and Theories of Education: The Ordered Human*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429295973>

64. Čiuldienė, V. (2022). *Kultūrinė kompetencija* [skaidrės]. VDU klasikinio ugdymo mokykla. https://vduklasikinis.kaunas.lm.lt/wp-content/uploads/2022/09/kulturine_kompetencija.pdf
65. *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas*. (2021). <https://ekalba.lt/dabartines-lietuviu-kalbos-zodynas/>
66. *Data Collection & Observation – Intelligent Video Solutions*. (n. d.). <https://www.ipivs.com/learning-center/research/data-collection-observation-recording>
67. Daukilas, S. ir Kačiniene, I. (2015). Mokymasis konstruktyvizmo ir konektyvizmo sandūroje. *Management Theory and Studies for Rural Business and Infrastructure Development*, 37(2), 201–211. <https://doi.org/10.15544/mts.2015.18>
68. Davolyte, J., Kiuru, N., Raiziene, S. ir Silinskas, G. (2024). Children's Task Persistence in First Grade: The Role of Parent-Child and Teacher-Child Relationships. *Early Childhood Research Quarterly*, 68, 135–147. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2024.04.010>
69. De Munck, V. C., Korotayev, A., De Munck, J. ir Khaltourina, D. (2011). Cross-Cultural Analysis of Models of Romantic Love among U.S. Residents, Russians, and Lithuanians. *Cross-Cultural Research*, 45(2), 128–154. <https://doi.org/10.1177/1069397110393313>
70. Değer, V. B. (2018). Transcultural Nursing. In *InTech eBooks*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.74990>
71. Dewey, J. (2013). Demokratija ir ugdymas: įvadas į ugdymo filosofiją. Baltic printing house.
72. *Dėl Priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrųjų programų patvirtinimo*. (2022). <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/45f3b02523e311edb36fa1cf41a91fd9>
73. *Dėl Priešmokyklinio ugdymo bendrosios programos patvirtinimo*. (2014). <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/27d7969032e411e4b487eaabe28831e8>
74. *Dėl švietimo, mokslo ir sporto ministro 2022 m. rugpjūčio 24 d. įsakymo Nr. V-1269 „Dėl Priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrųjų programų patvirtinimo“ pakeitimo*. (2022). <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/06c1f24040b711edbc04912defe897d1>
75. *Dėl Valstybinės švietimo 2013–2022 metų strategijos patvirtinimo*. (2013). <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.463390>
76. *DIALLS 2020*. (n. d.). <https://dialls2020.eu/lt/17065/>
77. DIALLS Project. (2021). Professional Development for the Cultural Literacy Learning Programme (CLLP): Exploring Cultural Literacy (First PD LT FINAL ed.). *DIALLS*. https://dialls2020.eu/wp-content/uploads/2021/05/First-PD_LT_FINAL.pdf
78. Diehm, E. A., Wood, C., Puhlman, J. ir Callendar, M. (2020). Young Children's Narrative Retell in Response to Static and Animated Stories. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 55(3), 359–372. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1460-6984.12523>
79. Donskis, L. (2013 balandžio 27). Lietuvą suvienyti ir paversti tėvyne gali prasmės jausmas. *Bernardinai.lt*. <https://www.bernardinai.lt/2013-04-27-leonidas-donskis-lietuva-suvienyti-ir-paversti-tevyne-gali-prasmes-jausmas/>

80. Dukynaitė, R. D. ir Valavičienė, N. (2019 gruodžio 3). *EBPO PISA 2018: rezultatai ir tendencijos*. Nacionalinė švietimo agentūra. <https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2023/11/ebpo-pisa-2018-2019-12-03.pdf>
81. Dukynaitė, R., Jakubauskė, R., Melnikė, E., Buinevičiūtė, A., Sevalneva, D. ir Urbienė, Ž. (2025). *Tarptautinis penkiolikmečių tyrimas EBPO PISA 2022: Ataskaita*. Nacionalinė švietimo agentūra. https://smsm.lrv.lt/public/canonical/1753091535/6876/Tarptautinio%20penkiolikme%C4%8Di%C5%B3%20tyrimo%20PISA%202022%20ATASKAITA_2025-07-21.pdf
82. Duncum, P. (2020). *Picture Pedagogy: Visual Culture Concepts to Enhance the Curriculum*. Bloomsbury Academic.
83. Duoblienė, L. (2010 vasario 25). *Homo faber* nostalgija ir kultūrinio raštingumo ugdymas. *Bernardinai.lt*. <https://www.bernardinai.lt/2010-02-25-lilija-duobliene-homo-faber-nostalgija-ir-kulturinio-rastingumo-ugdymas/>
84. Duoblienė, L. (2011). Ideologizuotos švietimo kaitos teritorijos. Vilniaus universiteto leidykla.
85. Duoblienė, L. (2012). Mokyklos kultūra kaip ugdomasis kontekstas ir kaip prievarta. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 29, 9–21.
86. Duoblienė, L. (2018). *Pohumanistinis ugdymas*. Vilniaus universiteto leidykla.
87. Duobliene, L., Kaire, S. ir Zaleskiene, I. (2020). Is Social Responsibility Present in the Agenda of the National Educational Policy Documentations? View from a DI-ALLS Projection. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 45, 10–29. <https://doi.org/10.15388/actpaed.45.1>
88. *Education Today*. (n. d.). <https://www.educationtoday.com.au/news-detail/Gen-Z-are-Visual-Learners-5653>
89. Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 119–161). Macmillan.
90. Esomar World Research Codes & Guidelines. (2008). Passive Data Collection, Observation and Recording. *Esomar.org*. https://swiss-insights.ch/wp-content/uploads/2020/05/ESOMAR_Guideline_on_Passive_Data_Collection_November2008_.pdf
91. Eurydice. (2023). Pagrindiniai principai ir nacionalinė švietimo politika – Lietuva. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/lt/national-education-systems/lithuania/pagrindiniai-principai-ir-nacionaline-politika>
92. Europos tapatybė, vertybės ir vieta besikeičiančiame pasaulyje. (n. d.). *Lrt.lt*. <https://www.lrt.lt/mediateka/irasas/2000409709/europos-tapatybe-vertybes-ir-vieta-besikeicianciam-pasaulyje>
93. Evagorou, M. ir Mauriz, B. P. (2017). Engaging Elementary School Pre-Service Teachers in Modeling a Socioscientific Issue as a Way to Help Them Appreciate the Social Aspects of Science. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 5(2), 113–123.
94. Flavell, H., Thackrah, R., & Hoffman, J. (2013). Developing Indigenous Australian cultural competence: A model for implementing Indigenous content into curricula. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 4(1), 39–57. <https://doi.org/10.21153/jtlge2013vol4no1art560>

95. Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings about Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
96. Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed* (30th anniversary ed., M. B. Ramos, trans.). Continuum. (Original work published 1970.)
97. Gacumo, R. J., Coats, K. ir Kucirkova, N. I. (2026). Reading Without Words: Sensory Inclusion and Meaning-Making in Children's Multimodal Texts. *Children's Literature in Education*. <https://doi.org/10.1007/s10583-026-09677-8>
98. Gay, G. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
99. Gee, J.P. (2000). Chapter 3: Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99–125. <https://doi.org/10.3102/0091732X025001099>
100. Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.
101. Gibson, J. (2016). Visual Storytelling with Wordless Picturebooks. *Children and Libraries: The Journal of ALSC*. <https://doi.org/10.5860/cal.14n2>
102. Giorgis, C. ir Johnson, N. J. (2022). "It's a Radical Decision Not to Use Words": Partnering with Wordless Picture Books to Enhance Reading and Writing. *Middle School Journal*, 53(4), 13–19. <https://doi.org/10.1080/00940771.2022.2095603>
103. Goriot, C., Jongstra, W. ir Mensink, L. (2024). A Literature Review on the Benefits of Wordless Picture Books for Children's Development. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 24(1), 1–26. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2024.24.1.712>
104. Gražienė, V. ir Leistrumienė, S. (2022). Įrodymais grįsta sovietmečio vaikų darželio rekonstrukcija. Vilniaus kolegija.
105. Greenhoot, A. F., Beyer, A. M. ir Curtis, J. (2014). More than Pretty Pictures? How Illustrations Affect Parent-Child Story Reading and Children's Story Recall. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00738>
106. Greimas, A. J. (1989). *Semiotika*. Mintis.
107. Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L. ir Wolf, D. P. (2004). Oral Discourse in the Preschool Years and Later Literacy Skills. *First Language*, 24(2), 123–147. <https://doi.org/10.1177/0142723704042369>
108. Guichot-Muñoz, E., de Sarlo, G. ir Ledesma Gobeia, E. (2020). Let Me Tell You: Experiences with Silent Books in a Framework of Early Literacy. *Pedagogika*, 137(1), 176–192. <https://doi.org/10.15823/p.2020.137.10>
109. 109. Håkansson, J. ir Department of Psychology Stockholm University. (2003). *Exploring the Phenomenon of Empathy*. Akademityck AB. https://www.atu.dk/sites/default/files/aktiviteter/empathy_dissertation.pdf
110. Hakkarainen, P., Bredikytė, M., Brandišauskienė, A. ir Sujetaitė-Volungevičienė, G. (2015). *Ikimokyklinio amžiaus vaiko raida: žaidimas ir savireguliacija*. <https://doi.org/10.7220/9786094543982>
111. Hakkoymaz, S. ir Onan, B. (2022). Animasyon filmlerinin çocuğun epistemolojik gelişimine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(4), 858–879. <https://doi.org/10.16916/aded.1186080>
112. Hall, S. (1990). Cultural Identity and Diaspora. In J. Rutherford (ed.), *Identity: Community, Culture, Difference* (pp. 222–237). Lawrence & Wishart.

113. Hannerz, U. (1992). *Cultural Complexity: Studies in the Social Organization of Meaning*. Columbia University Press.
114. Hazel, N. (1995). Elicitation Techniques with Young People. *Social Research Update*, 12.
115. Hirsch, E. D. (1985). "Cultural Literacy" Doesn't Mean "Core Curriculum". *The English Journal*, 74(6), 47–49. <https://doi.org/10.58680/ej198510946>
116. Hirsch, E. D. (1987). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Houghton Mifflin.
117. Hobbs, R. (2016). Literacy. *The International Encyclopedia of Communication Theory and Philosophy*, 1–11. <https://doi.org/10.1002/9781118766804.wbiect162>
118. Holmes, A. G. D. (2020). Researcher Positionality – A Consideration of Its Influence and Place in Qualitative Research – A New Researcher Guide. *Shanlax International Journal of Education*, 8(4), 1–10. <https://doi.org/10.34293/education.v8i4.3232>
119. Hughes, R. (1998). Considering the Vignette Technique and its Application to a Study of Drug Injecting and HIV Risk and Safer Behaviour. *Sociology of Health & Illness*, 20(3), 381–400. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.00107>
120. Indrašiienė, V., Jegelevičienė, V., Merfeldaitė, O., Penkauskienė, D., Pivorienė, J., Rai-lienė, A., Sadauskas, J. ir Valavičienė, N. (2018). Kritinio mąstymo sampratos interpretacijos. *Socialinis darbas*, 16(2), 266–278.
121. Inglis, F. ir Aers, L. (2008). Key Concepts in Education. Sage. <https://goo.gl/CaFiYx>
122. Iordanaki, L. (2020). Older Children's Responses to Wordless Picturebooks: Making Connections. *Children's Literature in Education*, 52(4), 493–510. <https://doi.org/10.1007/s10583-020-09424-7>
123. Yenawine, P. (2018). *Visual Thinking Strategies for Preschool: Using Art to Enhance Literacy and Social Skills*. Harvard Education Press.
124. Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). Sage Publications.
125. Jagodziński, P. ir Wolski, R. (2009). Types of Real and Virtual Environment Interaction in Early Science/Chemistry Education. *Interaction of Real and Virtual Environment in Early Science Education: Tradition and Challenges*, 51. <https://bit.ly/3IVZZwl>
126. Jalongo, M. R., Dragich, D., Conrad, N. K. ir Zhang, A. (2002). Using Wordless Picture Books to Support Emergent Literacy. *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 167–177. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1014584509011>
127. Jarvis, P. (2001). *Mokymosi paradoksai*. Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
128. Jawed, S., Amin, H. U., Malik, A. S. ir Faye, I. (2019). Classification of Visual and Non-Visual Learners using Electroencephalographic Alpha and Gamma Activities. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 13. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2019.00086>
129. Jeetha, S. ir Krishna Prasad, K. (2024). The Impact of Animation on Visual Learning in Children with Special Needs: An Effectiveness Study. *ShodhKosh Journal of Visual and Performing Arts*, 5(2). <https://doi.org/10.29121/shodhkosh.v5.i2.2024.1600>
130. Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. NYU Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt9qffwr>

131. Jensen, A. S. (2011). Early Literacy: Towards a Unified Approach for Childcare and School. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(3), 311–330. <https://doi.org/10.1177/1468798411417374> (Original work published 2012.)
132. Jensen, K. B. ir Robert, T. (2016). The International Encyclopedia of Communication Theory and Philosophy. *Wiley eBooks*. <https://doi.org/10.1002/9781118766804>
133. Jewitt, C. (2005). Multimodality, “Reading”, and “Writing” for the 21st Century. *Discourse: Studies In The Cultural Politics of Education*, 26(3), 315–331.
134. Johansson, B., Marton, F. ir Svensson, L. (1985). An Approach to Describing Learning as Change Between Qualitatively Different Conceptions. In A. L. Pines, L. H. T. West (eds.), *Cognitive Structure and Conceptual Change* (pp. 233–257). Academic Press.
135. Johnson, P. C. (2014). Cultural Literacy, Cosmopolitanism and Tourism Research. *Annals of Tourism Research*, 44, 255–269.
136. Jonkus, D. (2019). Greimas’s Semiotics: Between Structuralism and Phenomenology. *Problemos*, 96, 83–95. <https://doi.org/10.15388/problemos.96.7>
137. Juodaitytė, A. (2011). *Kokybiniai edukaciniai tyrimai: teorijos, duomenų rinkimas ir analizė*. Šiaulių universiteto leidykla.
138. Kairaitis, Z. (2024). Career Development Learning in Middle Childhood: Lithuania case. *IntechOpen eBooks*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.1007323>
139. Kambach, A. E. (2023). *Emerging Readers and Inferential Comprehension with Wordless Narrative Picturebooks: An Intervention Study* [Unpublished doctoral dissertation, Virginia Tech]. <https://vtechworks.lib.vt.edu/server/api/core/bitstreams/f664cd59-b947-4ff9-8573-1763f1e097f1/content>
140. Kampouri, S., Montgomery, A., Howell, E. ir Gee, N. (2019). How Does Social Constructivism as Displayed in Contemporary Educational Settings in England Compare with the Grossetestian View of the Development of Human Knowledge? In *Routledge eBooks* (pp. 218–235). <https://doi.org/10.4324/9780429295973-12>
141. Kapur, R. (2019). Types of Literacy. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/332875093_Types_of_Literacy#fullTextFileContent
142. Kellner, D. ir Share, J. (2005). Toward Critical Media Literacy: Core Concepts, Debates, Organizations, and Policy. *Discourse*, 26(3), 369–386. <https://doi.org/10.1080/01596300500200169>
143. Kellner, D. ir Share, J. (2007). Critical Media Literacy, Democracy, and the Reconstruction of Education. In D. Macedo, S. R. Steinberg (eds.), *Media Literacy: A Reader* (pp. 3–23). Peter Lang.
144. Kellner, D. ir Share, J. (2019). *The Critical Media Literacy Guide: Engaging Media and Transforming Education*. Brill.
145. Kerevičienė, J. (2014). Pedagoginės psichologijos užrašai. Kaunas. https://www.knf.vu.lt/dokumentai/failai/katedru/germanu/vukhf_Kereviciene_Pedagogines_psichologijos_uzrasai.pdf
146. Kiefer, B. Z. (n. d.). *Children’s Literature History, Literature in the Lives of Children, Environment, Awards*. <https://education.stateuniversity.com/>
147. Kimmerle, J., Moskaliuk, J., Oeberst, A. ir Cress, U. (2015). Learning and Collective Knowledge Construction with Social Media: A Process-Oriented Perspective. *Educational Psychologist*, 50(2), 120–137. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1036273>

148. Klooster, D. (2001). Kritinis mąstymas – kas tai? *Permainos*, 4, 36–40.
149. Klop, D. ir Engelbrecht, L. (2013). The Effect of Two Different Visual Presentation Modalities on the Narratives of Mainstream Grade 3 Children. *South African Journal of Communication Disorders*, 60, 21–26. <https://doi.org/10.4102/sajcd.v60i1.6>
150. Knobel, M. ir Lankshear, C. (2007). *A New Literacies Sampler*. Peter Lang.
151. Kobakhidze, G. (2021). Theoretical Background for a Strategy of Development of Cultural Literacy in Schools. *Journal of Education Culture and Society*, 12(1), 45–58. <https://doi.org/10.15503/jecs2021.1.45.58>
152. Kobakhidze, G. (2023). *II, III ir IV gimnazijos klasių mokinių kultūrinio raštingumo ugdymas: Lietuvos ir Sakartvelo daugiakultūrių mokyklų atvejai* [daktaro disertacija, Vytauto Didžiojo universitetas]. <https://hdl.handle.net/20.500.12259/252268>
153. *Kompetencijų raidos aprašas*. (2022). <https://emokykla.lt/bendrosios-programos/kompetencijos>
154. Komunikacija. (n. d.). *Visuotinė lietuvių enciklopedija*. <https://www.vle.lt/straipsnis/komunikacija/>
155. Kouker, A. (2019). Breaking Down Barriers with Wordless Picturebooks: “The Silent Books Exhibition, from the World to Lampedusa and Back”. *Studies in Arts and Humanities*, 4(2), 108–122. <https://doi.org/10.18193/sah.v4i2.145>
156. Kress, G. (2003). Literacy in the New Media Age. *Routledge eBooks*. <https://doi.org/10.4324/9780203299234>
157. *Kritinio mąstymo ugdymas. Teorija ir praktika*. (2001). Garnelis.
158. Kucker, S. C. ir Schneider, J. M. (2024). Social Interactions Offset the Detrimental Effects of Digital Media Use on Children’s Vocabulary. *Frontiers in Developmental Psychology*, 2. <https://doi.org/10.3389/fdpys.2024.1401736>
159. Kümmerling-Meibauer, B. ir Nel, P. (2018). *Picturebooks: Representation and Narration (Children’s Literature and Culture)* (1st ed.). Routledge.
160. Kushnir, I. (2025). Thematic Analysis in the Area of Education: A Practical Guide. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2471645>
161. Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.
162. Lähdesmäki, T., Baranova, J., Ylönen, S. C., Koistinen, A. K., Mäkinen, K., Juškiene, V. ir Zaleskiene, I. (2022). Learning Cultural Literacy through Creative Practices in Schools: Cultural and Multimodal Approaches to Meaning-making (p. 151). Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-89236-4>
163. Lai, D. ir Roccu, R. (2019). Case Study Research and Critical IR: The Case for the Extended Case Methodology. *International Relations*, 33(1), 67–87. <https://doi.org/10.1177/0047117818818243>
164. Lee, C. D. (2008). Cultural Modeling as Opportunity to Learn. In *Cambridge University Press eBooks* (pp. 136–169). <https://doi.org/10.1017/cbo9780511802157.008>
165. Leininger, M. M. (Ed.). (1995). *Transcultural nursing: Concepts, theories, research, and practices* (2nd ed.). McGraw-Hill.
166. Lenkauskaitė, J. (2014). *Socialinis žinojimo konstravimas taikant probleminę mokymąsi universitetinėse studijose* [daktaro disertacija, Šiaulių universitetas]. <https://epublications.vu.lt/object/elaba:2187922/>

167. Lietuvos kūrybos centras. (2018). *Lietuviška animacija ir VR filmai*. <https://www.lkc.lt/dcs/lietuviska-animacija-ir-vr-filma-908.pdf>
168. Lietuvos mokslų akademija. (2014). *Pasiūlymai dėl šalies strateginio tikslo suformulavimo*. https://www.lma.lt/uploads/LMA%20leidysba/2014_Pasiulymai%20del%20salies%20strateginio%20tikslas%20suformulavimo_low.pdf
169. Lietuvos nacionalinė Martyno Mažvydo biblioteka. (2022). *Tyliosios knygos: Skaitome knygas, kuriose nėra žodžių*. https://www.lnb.lt/media/public/leidiniai/elektroniniai/Tyliosios_knygos_internetinis_kor.pdf
170. Lietuvos Respublikos oficialiosios statistikos portalas. (2022). *Gyventojų skaičius ir sudėtis*. <https://osp.stat.gov.lt/lietuvas-gyventojai-2022/salies-gyventojai/gyventoju-skaicius-ir-sudetis>
171. Lietuvos Respublikos Seimas. (n. d.). https://www.lrs.lt/pls/inter1/dokpaieska.showdoc_l?p_id=52515
172. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (1992). *Lietuvos švietimo koncepcija*. https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/svietimo_koncepcija_1992.pdf
173. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2015 gruodžio 21). *Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Geros mokyklos koncepcijos patvirtinimo (Nr. V 1308)*. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/46675970a82611e59010bea026bdb259>
174. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. (2026). <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.9A3AD08EA5D0>
175. Lietuvos TSR „Žinijos“ draugija. (1989). *Tautinė mokykla. Lietuvos vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos koncepcija*. Žinija. https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/Veikla_strategija/svietimo_reformos_pradzia/tautine_mokykla.pdf
176. Lim, J. H., Rho, E. ir Yang, C. (2024). Evidence-Based Practices of Culturally Responsive Social and Emotional Learning (SEL) Programs: A Systematic Review and Meta-Analysis. *School Psychology Review*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/2372966x.2024.2432853>
177. Lin, X., Ingram, J., Yang, C., Cheung, R. ir Lim, J. H. (2025). Fostering Culturally Responsive Social-Emotional Learning Practices in Rural Transitional Kindergarten Classrooms. *Behavioral Sciences*, 15(9), 1147. <https://doi.org/10.3390/bs15091147>
178. Lindauer, S. L. K. (1988). Wordless Books: An Approach to Visual Literacy. *Children's Literature in Education*, 19(3), 136–142. <https://doi.org/10.1007/bf01127091>
179. Lysaker, J. T. (2006). Young Children's Readings of Wordless Picture Books: What's "Self" Got to Do With It? *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(1), 33–55. <https://doi.org/10.1177/1468798406062174>
180. Lysaker, J. T. ir Arvelo Alicea, Z. (2017). Theorizing Fiction Reading Engagement during Wordless Book Reading. *Linguistics & Education*, 37, 42–51. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2016.11.001>
181. Lysaker, J. T. ir Johnston, P. (2018). *Before Words: Wordless Picture Books and the Development of Reading Young Children (Language and Literacy Series)*. Teachers College Press.

182. *Literacy for Life*. (2023 March 13). Global Education Monitoring Report. <https://www.unesco.org/gem-report/en/literacy-life>
183. *Literacy*. (2023 September 12). UNESCO UIS. <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/literacy>
184. Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory into Practice*, 51(1), 4–11. <http://www.jstor.org/stable/41331066>
185. Maguire, M. ir Delahunt, B. (2017 October 31). *Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars*. <https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/335>
186. Maine, F. (2015). *Dialogic Readers: Children Talking and Thinking Together about Visual Texts* (1st ed.). Routledge.
187. Maine, F. (2020). *Building a European Community through Responses to Books and Films*. <https://englishassociation.ac.uk/wp-content/uploads/2019/07/Fiona-Maine-DIALLS.pdf>
188. Maine, F. ir Vrikki, M. (2021). An Introduction to Dialogue for Intercultural Understanding: Placing Cultural Literacy at the Heart of Learning. In *Springer eBooks* (pp. 1–8). https://doi.org/10.1007/978-3-030-71778-0_1
189. Maine, F., Cook, V. ir Lähdesmäki, T. (2019). Reconceptualizing Cultural Literacy as a Dialogic Practice. *London Review of Education*, 17(3), 383–392. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.3.12>
190. Mayweg-Paus, E., Thiebach, M. ir Jucks, R. (2016). Let Me Critically Question This! – Insights from a Training Study on the Role of Questioning on Argumentative Discourse. *International Journal of Educational Research*, 79, 195–210. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.05.017>
191. Malinauskiene, D. (2019). Children's Early Education in a Preschool Institution: Opportunities and Problems. *INTED Proceedings*, 1, 1826–1832. <https://doi.org/10.21125/inted.2019.0521>
192. Maps, C. (2019). *Collins Children's Picture Atlas*. Collins.
193. Mažeikis, G. (2016). 13 Composite Monoculturalism in the Era of the Distribution of the New Global Imaginary. In *Dislocating Globality* (pp. 318–342). Brill.
194. McLaren, P. ir Bosio, E. (2022). Revolutionary Critical Pedagogy and Critical Global Citizenship Education: A Conversation with Peter McLaren. *Citizenship Teaching & Learning*, 17(2), 165–181. https://doi.org/10.1386/ctl_00089_1
195. McLean, A. (2012). *An Anatomy of Feedback – A Phenomenographic Investigation into Undergraduate Students' Experiences of Feedback* [doctoral dissertation, University of Otago].
196. McLeod, J. (2013). Increasing the Rigor of Case Study Evidence in Therapy Research. *Pragmatic Case Studies in Psychotherapy*, 9(4), 382–402. <https://doi.org/10.14713/pcsp.v9i4.1832>
197. Mey, K. A., Heathorn, A., Alabau, A., Godolphin, A., Gunn, A., Spearman, A., Crunk, A., Humbert, B., McCarroll, C., Michael, C., Denaux, C., Witte, C., Lamothe, D. J., Scalera, D., Appoy, E., Gaubert, E., Young, E., Frazier, E., ... Rosso, N. (2020 July 29). *Social Constructivism*. Pressbooks. <https://pressbooks.pub/annel/chapter/social-constructivism/>

198. Melnikova, I. (2003). *Intertekstualumas: teorija ir praktika*. Vilniaus universiteto leidykla.
199. Merriam, S. B. ir Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
200. Mykoliaitytė, A. (2019). *Kultūrinė tapatybė šiuolaikinėje Baltijos šalių literatūroje ir fotografijoje* [daktaro disertacija, Vytauto Didžiojo universitetas]. <https://www.lituanistika.lt/content/81844>
201. Miliūtė, R. (2017). Dėl terminų *standartizacija, norminimas ir kodifikacija* santykio dabartinėje norminamojoje kalbotyroje. *Bendrinė kalba*. <http://www.bendrinekalba.lt/?90>
202. Mitunevičiūtė, I. (2019). *Bežodės knygos – kas tai?* www.ibbylietuva.lt. <https://www.ibbylietuva.lt/naujienos/bezodes-knygos-kas-tai-edukacinis-vaizdo-irasas/>
203. Mo, J. (2019). How does PISA Define and Measure Reading Literacy? *PISA in Focus*, 101. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/efc4d0fe-en>
204. Monkevičienė, O., Žemgulienė, A. ir Stankevičienė, K. (2013). Mokymosi paradigma grindžiamo ikimokyklinio ir pradinio ugdymo turinio samprata. *Pedagogika*, 111, 136–151. <https://doi.org/10.15823/p.2013.1800>
205. Morrell, E. (2002). Toward a Critical Pedagogy of Popular Culture: Literacy Development among Urban Youth. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(1), 72–77.
206. Mullican, J. S. (1991). Cultural Literacy: Whose Culture? Whose Literacy? *English Education*, 23, 244–250
207. Nacionalinė švietimo agentūra. (2022 rugpjūčio 24). *Priešmokyklinio ugdymo turinio įgyvendinimo galimybės: kaip dirbsime?* [vaizdo įrašas]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=UHIV15MCieY>
208. Nacionalinė švietimo agentūra. (2023). *Apie priešmokyklinio ugdymo bendrosios programos diegimą – nuotolinio mokymosi kurse*. https://www.nsa.smm.lt/2023/01/10/apie-priesmokyklinio-ugdymo-bendrosios-programos-diegima-nuotolinio-mokymosi-kurse/?fbclid=IwAR3As61ygmoat8QIqlMhRDRk_JcPogYTKujoIlb-7xndiRuUzaZw2xNVSeY
209. Nassimbeni, M. ir Desmond, S. (2011). Availability of Books as a Factor in Reading, Teaching and Learning Behavior in Twenty Disadvantaged Primary Schools in South Africa. *South African Journal of Libraries and Information Science*, 77(2), 95–103.
210. Neuman, S. B. ir Dickinson, D. K. (2003). *Handbook of Early Literacy Research* (vol. 1). The Guilford Press.
211. Nikolajeva, M. (2010). Literacy, Competence and Meaning-Making: A Human Sciences Approach. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 145–159. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2010.481258>
212. Notar, B. E. (2008). Producing Cosmopolitanism at the Borderlands: Lonely Planetes and “Local” Cosmopolitans in Southwest China. *Anthropological Quarterly*, 81(3), 615–650.
213. Ochs, J., Roper, S. L. ir Schwartz, S. M. (2024 May 15). Becoming a Culturally Responsive Nurse. In *Population Health for Nurses*. OpenStax. <https://openstax.org/books/population-health/pages/23-4-becoming-a-culturally-responsive-nurse>

214. Ontario Ministry of Education. (2008). *Reach Every Student: Energizing Ontario Education*. <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396078200.pdf>
215. Otten, M. (2003). Intercultural Learning and Diversity in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 12–26.
216. *Pagrindiniai principai ir nacionalinė politika*. (n. d.). <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/lt/national-education-systems/lithuania/pagrindiniai-principai-ir-nacionaline-politika>
217. Papatheodorou, T., Luff, P. ir Gill, J. (2011). *Child Observation for Learning and Research*. Routledge.
218. Pearson, M. L., Albon, S. P. ir Hubball, H. (2015). Case Study Methodology: Flexibility, Rigour, and Ethical Considerations for the Scholarship of Teaching and Learning. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(3), 12.
219. Penkauskienė, D. (2016). *Išprovokuotas mokymosi permąstymo patyrimas universitetinių bakalaurų studijų metu* [daktaro disertacija, Mykolo Romerio universitetas]. <https://cris.mruni.eu/server/api/core/bitstreams/de6d39b9-5ede-48c0-9564-bb65778a53b2/content>
220. Penkauskienė, D. (2016). *Išprovokuotas mokymosi permąstymo patyrimas bakalaurų studijose universitete* [daktaro disertacijos santrauka, Mykolo Romerio universitetas]. <https://cris.mruni.eu/server/api/core/bitstreams/de6d39b9-5ede-48c0-9564-bb65778a53b2/content>
221. Pereira, Í. S. P., Gil, M. ir Bunzen, C. (2025). Wordless Picturebooks as Resources for the Construction of the Pedagogy of Multiliteracies: The Case of Migrants, by Issa Watanabe. *Children's Literature in Education*, 56, 69–89. <https://doi.org/10.1007/s10583-023-09544-w>
222. Perry, K. H. (2012). What is Literacy? A Critical Overview of Sociocultural Perspectives. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), 50–71. http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2012/06/What-is-Literacy_KPerry.pdf
223. Petrauskaitė, R. ir Šinkūnienė, J. (2015). Dar kartą apie intertekstualumą. Ką jis sako apie mokslinį tekstą? | Intertextuality in research writing revisited. *Kalbotyra*, 67(67), 67. <https://doi.org/10.15388/kbt.2015.8943>
224. Piaget, J. (2002). *Vaiko kalba ir mąstymas*. Aidai.
225. Piaget, J. (2011). *Vaiko intelekto raida*. Alma littera.
226. *Pilietiškumo pagrindai*. (n. d.). <https://emokykla.lt/bendrosios-programos/visos-bendrosios-programos/55>
227. Plečkaitis, R. (1998). *Tolerancija*. Pradai.
228. Polly, D., Allman, B. ir Norwood, J. (2017). *Sociocultural Perspectives of Learning*. Pressbooks. <https://pressbooks.pub/litfoundations/chapter/sociocultural-learning/>
229. Portera, A. (2008). Intercultural Education in Europe: Epistemological and Semantic Aspects. *Intercultural Education*, 19(6): 481–491. <https://doi.org/10.1080/14675980802568277>
230. *Priešmokyklinio ugdymo programa*. (2022). <https://smsm.lrv.lt/>
231. Publications Office of the European Union. (2019). *Key Competences for Lifelong Learning*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>

232. Pukelis, K. ir Smetona, A. (2012). Švietimo sąvokos „competence“ mikrosistemos darninimas. *Aukštojo mokslo kokybė*, 9, 50–74. <https://doi.org/10.7220/2345-0258.9.2>
233. Purnell, L. (2002). The Purnell Model for Cultural Competence. *Journal of Transcultural Nursing*, 13(3), 193–196. <https://doi.org/10.1177/10459602013003006>
234. Purnell, L. D. (2007). The Purnell Model for Cultural Competence. *Transcultural Health Care a Culturally Competent Approach*, 19–56. <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/19379/1/1768.pdf>
235. Ramadlani, A. K. ir Wibisono, M. (2017). Visual Literacy and Character Education for Alpha Generation. *ISoLEC 2017 Proceedings*. <https://sastra.um.ac.id/en/isolec2017/>
236. Ramonienė, M., Brazauskienė, J., Burneikaitė, N., Daugmaudytė, J., Kontutytė, E. ir Pribušauskaitė, J. (2012). *Lingvodidaktikos terminų žodynas*. Vilniaus universiteto leidykla.
237. Ranta, S., Kangas, J., Harju-Luukkainen, H., Ukkonen-Mikkola, T., Neitola, M., Kinno, J., Sajaniemi, N. ir Kuusisto, A. (2023). Teachers' Pedagogical Competence in Finnish Early Childhood Education – A Narrative Literature Review. *Education Sciences*, 13(8), 791. <https://doi.org/10.3390/educsci13080791>
238. Raštingumas. (n. d.). *Visuotinė lietuvių enciklopedija*. <https://www.vle.lt/straipsnis/rastingumas/>
239. *Reading Rockets*. (n. d.). <https://www.readingrockets.org/>
240. Reese, C. (n. d.). *Story Development Using Wordless Picture Books*. https://eric.ed.gov/?id=EJ540601&utm_source=chatgpt.com
241. Rittle, C. (2015). Multicultural Nursing. *Workplace Health & Safety*, 63(12), 532–538. <https://doi.org/10.1177/2165079915590503>
242. Rosa, A. (2022). Cartoons and Education: A World Told Through the Animated Films. *DOAJ*. <https://doi.org/10.36158/97888929552573>
243. Rosen, D. (2014). *Cultural Literacy Assimilation: The Literacy Experiences of Children of Immigrants* [doctoral dissertation, Rutgers University]. Rutgers University Community Repository. <https://rucore.libraries.rutgers.edu/rutgers-lib/42349/>
244. Rupšienė, L. (2016). Enlightenment or Education? *Pedagogika*, 122(2), 5–16. <https://doi.org/10.15823/p.2016.17>
245. Sabolius, K. (2011). Paveikslinė sąmonė, reprezentacija ir vaizduotė. *Logos (Vilnius)*, 69, 37–45.
246. Sahamkhadam, N., Andersson, A. K., Golsäter, M., Harder, M., Granlund, M. ir Wahlström, E. (2023). Testing the Assumptions in the Process of Cultural Competence in the Delivery of Healthcare Services Using Empirical Data, Focusing on Cultural Awareness. *Journal of Transcultural Nursing*, 34(3), 187–194. <https://doi.org/10.1177/10436596231152212>
247. Salmerón-Ruiz, M. A., De Ribera, C. G., Barberán, V. S., Ives, L. E. ir Álvarez-Pitti, J. (2025). Impact of Digital Media on Development and Physical Health. *Anales De Pediatría (English Edition)*, 503876. <https://doi.org/10.1016/j.anpede.2025.503876>
248. Samalavičius, A. (2014). Pasaulio ateitis: globalios jungtys ar kreolizacija? Su miestų ir medijų antropologu Ulfu Hannerzu kalbasi Almantas Samalavičius. *Kultūros barai*, 4, 13–17. https://www.kulturosbarai.lt/uploads/news/id72/KB_2014_4_WEB.pdf

249. Sampson, H. ir Johannessen, I. A. (2019). Turning on the Tap: The Benefits of Using 'Real-Life' Vignettes in Qualitative Research Interviews. *Qualitative Research*, 20(1), 56–72. <https://doi.org/10.1177/1468794118816618>
250. Schweizer, B. (2009). Cultural Literacy: Is it Time to Revisit the Debate? *Thought & Action*, 51–56. <https://eric.ed.gov/?id=EJ930461>
251. *Semiotika*. (n. d.). <https://www.semiotika.lt/>
252. Serafini, F. (2014). Exploring Wordless Picture Books. *The Reading Teacher*, 68(1), 24–26. <https://doi.org/10.1002/trtr.1294>
253. Serafini, F. ir Gee, J. P. (2014). *Reading the Visual*. Amsterdam University Press.
254. Shavkatovna, M. K. (2021). Teaching Visual Arts to Preschool Children. *International Journal on Orange Technologies*, 3(11), 33–35. <https://doi.org/10.31149/ijot.v3i11.2379>
255. Shih, Y. (2022). Designing Culturally Responsive Education Strategies to Cultivate Young Children's Cultural Identities: A Case Study of the Development of a Preschool Local Culture Curriculum. *Children*, 9(12), 1789. <https://doi.org/10.3390/children9121789>
256. Shliakhovchuk, E. (2019). After Cultural Literacy: New Models of Intercultural Competency for Life and Work in a VUCA World. *Educational Review*, 73(2), 229–250. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1566211>
257. Silent Books. (n. d.). *Ibby.org*. <https://www.ibby.org/awards-activities/activities/silent-books>
258. *Social Research Update 25: The Use of Vignettes in Qualitative Research*. (n. d.). <https://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU25.html>
259. Socialinis vaidmuo. (n. d.). *Visuotinė lietuvių enciklopedija*. <https://www.vle.lt/straipsnis/socialinis-vaidmuo/>
260. Socialinių inovacijų institutas. (2019). *Tyrimo dėl socialinės pilietinės, pažintinės kultūrinės veiklos tobulinimo ir rekomendacijų parengimo galutinė ataskaita*. https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/tyrimai_ir_analizes/Tyrimo%20ataskaita.pdf
261. Sommer, D., Samuelsson, I. P. ir Hundeide, K. (2013). Early Childhood Care and Education: A Child Perspective Paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 459–475. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2013.845436>
262. Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications.
263. Street, B. (2003). What's "New" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77–91.
264. Sulkunen, S. (2013). Adolescent Literacy in Europe – an Urgent Call for Action. *European Journal of Education*, 48(4), 528–542. <https://doi.org/10.1111/ejed.12052>
265. Supsakova, B. (2016). Visual Literacy for the 21st Century. *IJAEDU*, 2(5), 202. <https://doi.org/10.18768/ijaedu.07737>
266. Swain, M. B. (2009). The Cosmopolitan Hope of Tourism: Critical Action and Worldmaking Vistas. *Tourism Geographies*, 11(4), 505–525.
267. Szarkowicz, D. (2011). *Stebėjimas ir refleksija vaikystėje*. ŠAC.
268. Švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2022). *Kompetencijų raidos aprašas. 1 priedas* (patvirtinta 2022-03-10). https://emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-03-10/1%20priedas.%20Kompetencij%C5%B3%20raidos%20apra%C5%A1as_04-22.pdf

269. Švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2022). *Socialinė, emocinė ir pilietinė kompetencija. Kompetencijų aprašas*. <https://emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/kompetencijos/SESG%20kompetencija.pdf>
270. Taylor, R. ir Thomas-Gregory, A. (2015). Case Study Research. *Nursing Standard*, 29(41), 36–40. <https://doi.org/10.7748/ns.29.41.36.e8856>
271. Targamadžė, V., Girdzijauskienė, S., Šimelionienė, A., Pečiuliauskienė, P. ir Nauckūnaitė, Z. (2015). *Naujoji (Z) karta – prarastoji ar dar neatrastoji? Naujosios (Z) kartos vaiko mokymosi procesų esminių aspektų identifikavimas: Mokslo studija*. Titnagas. <https://hdl.handle.net/20.500.12259/98027>
272. Tarptautinių žodžių žodynas. (n. d.). *Zodziai.lt*. <https://www.zodziai.lt/>
273. Terminų žodynas. (n. d.). *Lietuvių žodynas.lt*. <https://www.lietuviuzodynas.lt/terminai>
274. Terrusi, M. (2018). Silent Books. Wonder, Silence and Other Metamorphosis in Wordless Picture Books. *Proceedings of the International and Interdisciplinary Conference IMAGINI? Brixen, Italy, 27–28 November 2017*. <https://doi.org/10.3390/proceedings1090879>
275. The Changing Childhood Project. (2021). *Changing Childhood in a Changing World: A Multigenerational, International Survey on 21st Century Childhood*. <https://www.unicef.org/globalinsight/media/2266/file>
276. Theories of Adolescent Development. (2020). In *Elsevier eBooks* (pp. 245–250). <https://doi.org/10.1016/c2017-0-03324-4>.
277. Tower, C. (2002). „It’s a Snake, You Guys!“. The Power of Text Characteristics on Children’s Responses to Information Books. *Research in the Teaching of English*, 37(1), 55–88. <http://www.jstor.org/stable/40171593>
278. Tran, D. ir O’Connor, B. R. (2023). Teacher Curriculum Competence: How Teachers Act in Curriculum Making. *Journal of Curriculum Studies*, 56(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2271541>
279. UNESCO (2021). *Understanding the Key Concepts of Media and Information Literacy (MIL)*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068>
280. UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>
281. Urba, K. (2016). *Vaikų literatūros sistemos formavimasis iki XIX amžiaus: Mokomasis leidinys*. Vilniaus universiteto leidykla. https://www.flf.vu.lt/dokumentai/Mokslas/Elektroniniai_istekliai/Vaiku_literaturos_sistemos_formavimasis_iki_XIX_amziaus_Urba_K.pdf
282. *Vaikų darželio programa „Vėrinėlis“*. (1993). Leidybos centras.
283. Valužytė, V. ir Latvėnaitė-Kričienienė, S. (2023). Ar sapnas ateis? *Muzikija*. <https://www.pavyzdinis-ISBN.lt/1234567890>
284. Van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy* (2nd ed.). State University of New York Press.
285. Venclova, T. (2015). Greimo studija prancūzų struktūralizmo kontekste. *Problemos*, 14, 91–97.

286. Venn, C. (2006). *The Postcolonial Challenge: Towards Alternative Worlds*. SAGE Publications Ltd. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446220900>
287. Vygotsky, L. S. (1968). *Thought and Language* (Newly revised, translated, and edited by Alex Kozulin, 1986). MIT Press. <https://doi.org/10.4324/9780429295973>
288. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvj9vz4>
289. Viliūnas, G., Matulis, D., Leichteris, E., Bėkšta, A. ir Augustinaitis, A. (2011). *Lietuvos mokslo ir studijų ateities vizija: moksloji Lietuva 2030*. <https://cris.mruni.eu/cris/handle/007/33534>
290. Virkus, S. (2003). Information Literacy in Europe: A Literature Review. *Information Research*, 8(4), Paper 159. <https://informationr.net/ir/8-4/paper159.html>
291. *Visos bendrosios programos*. (n. d.). <https://www.emokykla.lt/bendrosios-programos/visos-bendrosios-programos>
292. Voidogaitė, V. (2024). Katalikiškos ugdymo įstaigos tapsmas įtraukia: fenomenologinė ir autoetnografinė perspektyvos. *Epublications.vu.lt*. <https://doi.org/10.15388/vu.thesis.633>
293. von Glasersfeld, E. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. Falmer Press. <https://doi.org/10.4324/9780203454220>
294. VU Filosofijos fakultetas. (2020 sausio 17). *Po eilinio PISA cunamio... Apie ką reikia susimąstyti?* [vaizdo įrašas]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=CA-2Yg9Lp3s>
295. Wellington, J. (2015). *Educational Research: Contemporary Issues and Practical Approaches*. Bloomsbury Publishing.
296. Westheimer, J. ir Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
297. Myhill, D. (2013). What is Literacy? An Investigation into Definitions of English as a Subject and the Relationship between English, Literacy and “Being Literate”: A Research Report Commissioned by Cambridge Assessment. *Cambridge Assessment*. <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/130433-what-is-literacy-an-investigation-into-definitions-of-english-as-a-subject-and-the-relationship-between-english-literacy-and-being-literate-pdf>
298. Xi, J., Zhou, W. ir Zuo, Z. (2019). Integrating Games into Picture Books to Facilitate the Development of Social Emotions in Preschoolers: An Empirical Study on the Positive Effects of Game-Combined Guided Reading of Picture Books on Social Emotional Development in Preschoolers. *Social Science Research Network*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3462574>
299. Zanettin, F. (2015). Comics in Translation: An Overview. *Unive*. https://www.academia.edu/10336050/Comics_in_Translation_An_Overview
300. Zekarias, E. Z., Merkinė, G. B. ir Bisa, B. Y. (2024). Exploring Culturally Responsive Teaching: A Multi-stakeholder Perspectives on Enhancing Children’s School Readiness. *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2024.2365376>

PRIEDAI

1 priedas

Kvietimas dalyvauti projekte.

Tėvų sutikimas dalyvauti projektinėse veiklose. DUK.

Mieli Tėveliai / Globėjai,

Vilniaus universiteto Ugdymo mokslų institutas, vykdydamas EU HORIZON 2020 programos projektą DIALLS „**Dialogas ir argumentavimas, ugdant kultūrinį raštingumą mokyklose**“ (2019-2020 m. m.) bendradarbiaus su, Projekte, kuriam vadovauja Kembridžo universitetas, dalyvaus mokyklos iš Anglijos, Portugalijos, Ispanijos, Vokietijos, Kipro, Lietuvos ir Izraelio (iš viso 300 mokyklų).

Maloniai norėtume pakviesti ir Jūsų vaiką dalyvauti šiame tyrime. Projekto veiklos bus integruotos į įprastinę ugdymo (si) programą, naudojant betekstes (paveikslėlių) knygas ir trumpus bežodinius filmus. Pamokų metu mokiniai žiūrės, analizuos, dalinsis mintimis ir diskutuos skirtingų kultūrų temomis su savo bendraamžiais klasėje, su besimokančiais kitose (tame tarpe ir užsienio šalių) mokyklose. Idėjų generavimui bus naudojama saugi virtuali skaitmeninė platforma, kuriai vadovaus ir veiklą prižiūrės specialiai pasirengusi mokytoja. Prie šios saugios platformos bus galima prisijungti tik su slaptažodžiu. Dalis ugdomosios veiklos bus susijusi su mokinių kūrybiniais darbais (artefakt). Nuasmeninti (be vardų ir pavardžių) mokinių darbai pagal projekto metodiką bus talpinami Virtualiojoje Galerijoje projekto tinklapyje (<https://dialls2020.eu/>).

Daugiau informacijos apie projektą rasite skyrelyje DUK (dažniausiai užduodami klausimai) 3 puslapyje. Jei turite kokių nors klausimų, prašome kreipkitės į mokytoją arba savo mokyklos administraciją.

Jei sutinkate leisti savo vaikui dalyvauti tyrime, kurio metu mokinių diskusijos bus įrašomos ir analizuojamos, prašome pasirašyti ir grąžinti formą savo vaiko mokytojai. Jūsų sutikimas bus saugomas mokykloje.

Ryšių ir projektų prodekanė

Vida Jakutienė

Tėvų / globėjų sutikimas ir DUK

TĖVŲ / GLOBĖJŲ SUTIKIMAS

Aš sutinku, kad mano vaikas dalyvautų renkant projekto DIALLS tyrimo duomenis. Tyrimo metu bus daromi garso įrašai, o mokinių pasakymai, surinkti diskusijų klasėje ir virtualioje aplinkoje, bus transkribuojami (pažodžiui perrašomi ant popieriaus) ir saugomi virtualioje atvirosios prieigos talpykloje.

Aš suprantu tyrimo pobūdį ir tikslą. Suprantu, kad duomenys bus naudojami tik akademiniams ir mokytojų profesinio tobulėjimo tikslais. Visos nuorodos į mokinių tapatybę bus nuasmenintos ir pristatomos tik akademiniuose leidiniuose ir projekto pristatymuose.

PAŽYMĖKITE Langelį: ☐

Aš sutinku, kad duomenys, surinkti virtualių ir mokytojos prižiūrimų diskusijų metu, būtų panaudojami projekte.

PAŽYMĖKITE Langelį: ☐

Aš sutinku, kad mano vaiko sukurti kūrybiniai darbai (pavyzdžiui, piešiniai, nuotraukos, koliažai, filmukai, skulptūrėlės ir kt.) būtų eksponuojami projekto *Virtualioje galerijoje*. Suprantu, kad šių kūrinių intelektinė nuosavybė priklausys mano vaikui.

PAŽYMĖKITE Langelį: ☐

Aš patvirtinu, kad perskaičiau DUK (dažnai užduodami klausimai)

PAŽYMĖKITE Langelį: ☐

Mokinio vardas, pavardė: _____

Tėvo / Globėjo pavardė: _____

Tėvo / Globėjo parašas: _____

Data: _____

DUK (dažniausiai užduodami klausimai)

Koks yra mūsų tyrimo duomenų tvarkymo pagrindas? Mes prašome tėvų/globėjų sutikimo naudoti jų vaikų duomenis mūsų tyrime ir tai tampa teisėtu asmens duomenų tvarkymo pagrindu pagal duomenų apsaugos teisės aktus. Jūs turite teisę bet kada atšaukti savo sutikimą naudoti jūsų vaiko duomenis prieš tai pranešę savo vaiko mokyklos administracijai.

Kokius duomenis mes renkame? Mes darysime 3 audio įrašus jūsų vaiko klasėje. Garso įrašai gali padėti identifikuoti asmenis, todėl pagal duomenų apsaugos teisės aktus jie priskiriami asmens duomenims. Įrašai bus transkribuojami (pažodžiui perrašomi ant popieriaus), naudojant kodus. Internetiniai duomenys, prieš pasidalijant jais su kitų universitetų (projekto partnerių) mokslininkais, bus nuasmeninti (t. y. užkoduoti mokinių vardai ir pavardės). Mokyklų, kurios dalyvauja tyrime, pavadinimai nebus atskleidžiami, todėl ir atskiri vaikai nebus atpažįstami.

Kodėl mums reikalingi šie duomenys? Duomenys padės geriau suprasti kaip klasės diskusija gali būti panaudojama, ugdant diskutavimo ir argumentavimo gebėjimus. Šie gebėjimai padės mokiniams geriau suprasti ir išreikšti skirtingas idėjas ir požiūrius. Duomenys bus naudojami tik akademiniams ir mokytojų profesinio tobulėjimo tikslais.

Kaip mes naudosime duomenis? Mes transkribuosime mokinių pasakymus (pažodžiui juos užrašysime ant popieriaus) ir analizuosime. Nuasmeninti įrašai bus saugomi atvirosios prieigos talpykloje. Ateityje ir kiti mokslo darbuotojai galės naudotis šiais duomenimis, tačiau niekas negalės identifikuoti mokyklų ir mokinių. Projekto dalyvių asmenybės nebus atpažįstamos skelbiamosiose mokslinėse publikacijose. Mokinių vardai bus naudojami tik internetinėje platformoje (virtualiose diskusijose), nes tai palengvins mokytojui šių diskusijų organizavimą. Visas bendravimas internetinėje platformoje bus nuasmenintas, o identifikavimo duomenys, kuriuos mokiniai galėtų panaudoti bendraudami su projekto partneriais, bus pašalinti. Mokinių kūrybiniai darbai, eksponuojami Virtualioje Galerijoje, bus taip pat nuasmeninti.

Su kuo mes dalinsimės duomenimis? Garso įrašus analizuos Vilniaus universiteto mokslininkai ir tyrėjai, dirbantys DIALS projekte. Duomenys ir jų analizė bus naudojama tik akademiniuose kontekstuose.

Kaip mes saugosime duomenis? Duomenys bus tvarkomi ir saugomi pagal Europos parlamento, Lietuvos respublikos Asmens Duomenų Apsaugos Įstatymą ir Vilniaus universiteto dokumentus:

Asmens duomenų tvarkymo mokslinio tyrimo tikslais Vilniaus universitete taisyklės, patvirtintos 2015 m. lapkričio 23 d. Vilniaus universiteto rektoriaus Nr. R-452

Asmens duomenų tvarkymo Vilniaus universitete tvarkos aprašas, patvirtintas 2018 gegužės 25 d. Vilniaus universiteto rektoriaus Nr. R-316

Mokslinių tyrimų duomenų tvarkymo MIDAS taisyklės, patvirtintos 2017 m. balandžio 28 d. Rektoriaus įsakymu Nr. R-168

Vilniaus universiteto mokslinių tyrimų duomenų valdymo gairės, patvirtintos 2016 m. spalio 18 d. Senato nutarimu Nr. S-2016-9-3

Lietuvos Respublikos asmens duomenų teisinės apsaugos įstatymas Nr. I-1374 nauja redakcija 2018 m. birželio 30 d. Nr. XIII-1426

2016 m. balandžio 27 d. Europos Parlamento ir Tarybos reglamentas (ES) 2016/679 dėl fizinių asmenų apsaugos tvarkant asmens duomenis ir dėl laisvo tokių duomenų judėjimo ir kuriuo panaikinama Direktyva 95/46/EB

Įrašų originalai bus saugiai laikomi Vilniaus universiteto slaptažodžiu apsaugotoje byloje. Su tyrėjais bus dalijamasi tik nuasmeninta kopija.

Kiek laiko mes saugosime duomenis? Pagal Europos Komisijos taisykles, mes saugosime šiuos duomenis iki 2024 m. balandžio pabaigos.

Jūsų teisės, susijusios su jūsų vaiko duomenimis: Pagal duomenų apsaugos įstatymus jūs turite teisę prašyti prieigos prie jūsų vaiko duomenų, ištaisyti bet kokias tų duomenų klaidas, reikalauti, kad duomenys būtų ištrinti (tam tikromis aplinkybėmis), apriboti ar prieštarauti duomenų naudojimui ir paprašyti perduoti duomenis kitai organizacijai (tam tikromis aplinkybėmis). Daugiau informacijos rasite: <https://www.vu.lt/privatumo-politika> ir DIALLS projekto tinklapyje: DIALLS Privacy Policy (<https://dialls2020.eu/privacy-policy/>)

Teisė skųstis: Jei turite pretenzijų dėl to, kaip Vilniaus universitetas tvarkė jūsų asmeninius duomenis, turite teisę kreiptis į universiteto duomenų apsaugos pareigūną Viktorą Bulavą bet kuriuo Jums patogiu būdu:

per Nacionalinę elektroninių siuntų pristatymo informacinę sistemą E. pristatymas;

el. paštu: dap@vu.lt;

telefonu: (8 5) 236 6200;

raštu adresu Universiteto g. 3,

LT-01513 Vilnius.

www.dialls2020.eu

@dialls2020

dialls@educ.cam.ac.uk

+44 (0)1223 767516

Vinječių pavyzdžiai

Svarbu: parodyk, o ne pasakok.

Lentelė, kuri pildyta prieš rašant vinjetę (sudaryta pagal Aggostini ir kt., 2024).

Kas?	Klausimai	Užrašai
Aplinka	Kas dalyvauja? Kur jis / jie yra? Kada tai vyksta? Kas vyksta? Kaip tai vyksta ir (arba) pasireiškia?	Kas dalyvauja: mokytoja, Elzė, Kristijonas, Marija ir kiti grupės vaikai. Kur jis / jie yra: grupėje, kur vaikai kuria artefaktus ir vizualiai vaizduoja, ką būtų galima pakeisti grupėje. Kada tai vyksta: paskutinės, ketvirtos veiklos metu. Kas vyksta: vaikai renkasi, su kuo dirbs, sėdasi į grupes ir ima piešti. Elzė iš pradžių lieka viena, nereaguoja į kvietimus, vėliau mokytoja pasiūlo dirbti kartu su ja. Kaip tai vyksta ir (arba) pasireiškia: veikla aplink juda ir šurmuliuoja, o Elzės įsitraukimas yra trapus, nutrūkstantis: ji atsitraukia, tada trumpam įsitraukia, vėl atsitraukia.
Jutiminiai dalykai	Ką matau? Ką girdžiu? Ką jaučiu? Ką aš galvoju šią akimirką?	Ką matau: Elzė sėdi atskirai, sudėjusi rankas. Vėliau ji nedrąsiai, vos liesdama pieštuku, ima piešti, o po truputį braukia drąsiau. Ji saugo savo lapą nuo kitų žvilgsnių. Ką girdžiu: mokytojos raginimus, vaikų kvietimus, grupės šurmulį, piešiančių vaikų kalbas ir trumpus Elzės atsakymus: „Neisiu“, „Nelįšk“, „Nieko aš nerodysiu“, „Aha“, „Picų“. Ką jaučiu: įtampą, trapumą, susikaustymą, bet kartu ir vos pastebimą norą dalyvauti bei būti išgirstai. Ką aš galvoju šią akimirką: atrodo, kad Elzė nori įsitraukti, bet jai sunku būti matomai kitų akivaizdoje ir parodyti savo sumanymą viešai.

Kas?	Klausimai	Užrašai
Elgesio ir veiksmų fiksavimas	Kokį judesį galima aptikti? Kokias veido išraiškas pastebiu? Kokius veiksmus pastebiu? Kas daroma? Kokį judesį galima aptikti? Kokias veido išraiškas pastebiu?	Kokį judesį galima aptikti: sėdėjimą atskirai, rankų sudėjimą, galvos papurtymą, pasilenkimą prie lapo, labai atsargų pieštuko lietimą, vėliau drąsesnį braižymą, sustojimą, kai kiti priartėja. Kokias veido išraiškas pastebiu: galima nujauti pasimetimą, nusivylimą, kuklumą, susikaustymą; ji žvelgia į mokytoją, bet vengia viešo kalbėjimo. Kokius veiksmus pastebiu: ji atsisako eiti į grupę, neatsiliepia į kvietimus, pradeda piešti, saugo savo darbą nuo kitų, atsisako jį rodyti, bet tuo pačiu seka, kas vyksta aplinkui, ir paragina kitą mergaitę kalbėti. Kas daroma: mokytoja kviečia, aiškina, siūlo idėjas, klausia, ką Elzė piešia, ragina parodyti darbą ir galiausiai padeda jai ištarti sumanymą garsiai. Kokį judesį galima aptikti: artėjimą ir atsitraukimą – trumpą įsitraukimą keičia pasitraukimas, kai atsiranda daugiau žvilgsnių ar reikalavimas viešai pasirodyti. Kokias veido išraiškas pastebiu: kuklų ryžtą akimirkomis, kai ji piešia ar tyliai pritaria, ir užsidarymą tada, kai reikia rodyti ar pasakoti.
Reiškinys, įvykis, epizodas	Kaip šis reiškiny atsiskleidžia? Kaip jis man atsiskleidžia? Kas čia vyksta? Kaip turi jaustis šis asmuo šioje situacijoje? Kaip jis jaučiasi? Apie ką tai verčia mane galvoti?	Kaip šis reiškiny atsiskleidžia: atsiskleidžia trapus judėjimas tarp dalyvavimo ir atsitraukimo. Elzė nori būti kartu, tačiau dalyvavimas viešoje grupės erdvėje jai nuolat tampa per intensyvus. Kaip jis man atsiskleidžia: kaip buvimas grupėje, bet ne visai grupėje – ji girdi, stebi, piešia, turi idėją, tačiau jos balsui reikia tarpininko ir saugesnio santykio. Kas čia vyksta: vaikas ieško būdo dalyvauti taip, kad išlaikytų kontrolę, apsaugotų savo sumanymą ir nebūtų pernelyg greitai išstatytas kitų žvilgsniams. Kaip turi jaustis šis asmuo šioje situacijoje: ji gali jaustis sutrikusi, nesaugi, pasimetusi, stebima, bet kartu ir trokštanti būti priimta. Jos laikysenoje ir kalbėjime matyti kuklumas, vidinis stabdymasis, o kartu ir trumpi įsitraukimo proveržiai, kai ji piešia ar tyliai ištaria savo mintį. Apie ką tai verčia mane galvoti: apie tai, kaip vaiko dalyvavimui reikia saugios erdvės, laiko, jautraus tempo ir tokio suaugusiojo dėmesio, kuris pastebi ne tik garsiai išsakytą, bet ir trapų, vos prasidedantį įsitraukimą.

Kas?	Klausimai	Užrašai
Sensoriniai ir kinestetiniai deskriptoriai	Vaizdiniai žodžiai (regos pojūtis): Ryškus, ryškus, nepermatomas, neryškus, blizgantis, poliruotas, atspindintis, mirguliuojantis, nesibaigiantis Garsiniai arba akustiniai žodžiai (garso pojūtis): Burbuliuojantis, šniokščiantis, šniokščiantis, tylus, ramus, kurtinantis, triukšmingas, raminantis Kinestetiniai žodžiai (kinestezija): Skubėjimas, raminimas, artėjimas, pabėgimas, sėdėjimas, stovėjimas, pasilenkimas, pritūpimas, pasvirimas, artėjimas, susitikimas	Vaizdiniai žodžiai (regos pojūtis): neryški, prislopinta, trapi, sustingusi, atsargi, nedrąsi, trumpam išryškėjanti, sauganti savo erdvę. Garsiniai arba akustiniai žodžiai (garso pojūtis): tylus, šurmuliuojantis, pertraukiamas, prislopintas, staiga garsėjantis, kviečiantis, raginantis. Kinestetiniai žodžiai (kinestezija): sėdėjimas, sustingimas, galvos purtymas, pasilenkimas, vos liečiantis braukimas, artėjimas, atsitraukimas, kuklus pratarimas, slėpimas, saugojimas.

„Nauja mergaitė“

Prasideda paskutinė – 4 veikla. Kai vaikai turi kurti artefaktus, t. y. vizualiai pa-vaizduoti, ką galima pakeisti grupėje. Mokytoja leidžia vaikams pasirinkti, kas su kuo dirbs. Elzė sėdi atskirai, **niekaip nereaguoja** į kvietimą ir į Jono norą su ja dirbti **taip pat nereaguoja**. Vaikai ima dirbti Elzė sėdi susidėjusi rankas. Tuomet iniciatyvos ima-si mokytoja *Elze sėsk prie mergaičių ar prie berniukų eisi*. Elzė nieko nesako, tik papur-to galvą. Tuomet mokytoja kreipiasi į vaikus: *vaikiukai, mergaitės, žiūrėkit, mergaitė eee Elze, pažiūrėkite ji nusivylusi*. Viena mergaitė Marija pakviečia Elzę, bet ši atsako *neisiu*. Mokytoja ima komentuoti, kad Elzė pasimetė, o gal nori viena piešti. Tuomet mokytoja nusprendžia, kad ji dirbs su Elze ir jos tarsis. Mokytoja intensyviai Elzei vi-sokias idėjas, tačiau ši tyli ir mąsto. Staiga sako *aš jau sugalvojau*. Ima piešti, **nedrąsiai**, vos liesdama pieštuku. Mokytoja perklausai, kas čia yra, Elzė atsako *raidės*. Elzė ima vis **drąsiau** piešti, pasako, kad piešia karius, garsiai savęs klausia, ką dar nupiešti, tačiau norintiems pažiūrėti draugams sako *nelįsk*.

Kai draugai bando pažiūrėti, ką gi piešia Elzė, ši nustoja piešti ir sako *mokytojai aš visai nieko nesugalvoju nes aš nežinau ką čia dar reikia raštus*. Grupėje šurmulys, vaikai piešia, žiūrinėja vieni kitų darbus. Elzė **nesulaukusi mokytojos reakcijos** sako mokytojai ***mokytoja žinot, kad jau greit bus jamam ir tada mama nupirks lol***. Mokytoja **neįsitraukia į pokalbį**, žiūrinėja kitų vaikų darbus. Vaikai ima dalytis pieštukais, mokytoja klausia Elzės, ar jai dar reikia kokio pieštuko, ši atsako *nereikia, nieko nerodau*. Mokytoja kviečia visus sugrįžti ir parodyti savo bendrus darbelius. Elzė **gana garsiai** sako *nieko aš nerodysiu*. Vaikai aptarinėja, pasakoja vienas per kitą, Elzė klausosi. Mergaičių grupelės nesutaria, kurios pirmos pristatinės, todėl burtu keliu traukia. Elzė ne pirma, tačiau paragina, Mariją, mergaitę iš kitos grupės – *kalbėk*.

Kai visi vaikai pristato savo darbus, mokytoja dar kartą bando pakviesti Elzę papasakoti, ką ji sugalvojo. Elzė **akivaizdžiai kuklinasi**, dar kartelį mokytojos paklausta, ar pasakys, atsako *aha*, bet tyli. Mokytoja skatina Elzę kalbėti, ši norėtų pasakyti, ir žvelgia į mokytoją, bet tyli, ir tik kai mokytoja pasako, kad Elzė šiai sakė į ausį, mergaitė pakartoja mokytojos žodžius.

Lentelė, kuri pildyta prieš rašant vinjetę (sudaryta pagal Aggostini ir kt., 2024).

Kas?	Klausimai	Užrašai
Aplinka	Kas dalyvauja? Kur jis / jie yra? Kada tai vyksta? Kas vyksta? Kaip tai vyksta ir (arba) pasireiškia?	Prasidėjus veiklai klasėje paskelbiama, kad vaikai dirbs mažose grupelėse. Marija į naujieną sureaguoja džiugiai ir iš karto balsu pažymi, kad taip dirbti smagu. Ant lentos parašyta taisyklė, kurią vaikai tik pradeda skaityti; mokytoja kviečia skaityti garsiai, vėliau kartu žiūrėti filmuką, aptarti jį ir kurti naujas veiklos taisykles. Marija visose šiose veiklose dalyvauja tarp kitų vaikų, nuosekliai pereinama nuo skaitymo prie stebėjimo, nuo atsakinėjimo prie siūlymų ir žaidimo organizavimo.
Jutiminiai dalykai	Ką matau? Ką girdžiu? Ką jaučiu? Ką aš galvoju šią akimirką?	Matyti pakelta Marijos ranka, į lentą kryptantis žvilgsnis, trumpas dėbtelėjimas į Izabelę, kai ši perskaito paskutinį žodį, ir vėliau - išraiškingas vaidinimas kūnu. Girdėti lėtas, skiemenuotas skaitymas, mokytojos pakartojami žodžiai, vaikų pakikėnimai žiūrint filmuką, vienas kitą papildantys atsakymai ir Marijos priminimas: „padėk pieštuką“. Jaučiasi gyvas, judrus klasės ritmas: nuo susikaupusios tylos žiūrint filmuką iki garsėjančių diskusijų, nuo bendro susitarimo būti tyliai iki įsitraukusio spėliojimo.

Kas?	Klausimai	Užrašai
Elgesio ir veiksmų fiksavimas	Kokią judesį galima aptikti? Kokias veido išraiškas pastebiu? Kokius veiksmus pastebiu? Kas daroma? Kokią judesį galima aptikti? Kokias veido išraiškas pastebiu?	Marija pirmoji pasisiūlo skaityti ir ramiai, kantriai skiemenuoja žodžius. Kai mokytoja klausia apie filmuką, ji reaguoja tiksliai, bando argumentuoti, o paprašyta patikslinti kartoja savo mintį kelis kartus. Ji greitai perima iniciatyvą: pirmą kelia ranką, siūlo balsuoti, pratęsia kitų vaikų mintis, pasiūlo naują žaidimą ir sutinka pradėti pati. Vaidindama ji juda išraiškingai, o žaidimui įsibėgėjus seka taisyklių laikymąsi ir jas priėmimą kitiems. Tuo pat metu matyti ir trumpi mikrojudesiai - žvilgsnis į Izabelę, noras pačiai perskaityti visą sakinį, sustojimas ir atsitraukimas, kai vaidina Elzė ir Marija nebespėlioja.
Reiškinys, įvykis, epizodas	Kaip šis reiškinyje atsiskleidžia? Kaip jis man atsiskleidžia? Kas čia vyksta? Kaip turi jaustis šis asmuo šioje situacijoje? Kaip jis jaučiasi? Apie ką tai verčia mane galvoti?	Šiame epizode atsiskleidžia Marijos troškimas būti aktyvia, matoma ir girdima bendros veiklos dalyvė. Ji ne tik įsitraukia, bet ir bando palaikyti bendrą veiklos tvarką: siūlo sprendimo būdą, kai nuomonės išsiskiria, laikosi susitarimo dirbti tyliai, sukuria taisyklėmis paremtą žaidimą ir prižiūri, kad jo būtų laikomasi. Kartu atsiveria jautrumas savo vietai grupėje - kai negali viena užbaigti skaitymo, tai parodo žvilgsniu, o kai veikloje pasirodo Elzė, jos įprastas aktyvumas trumpam nutrūksta. Marija atrodo susidomėjusi, energinga, pasitikinti savimi ten, kur taisyklės aiškios ir ji gali veikti, bet kartu jautri tam, kaip pasidalijama balsu, dėmesiu ir iniciatyva grupėje. Šis epizodas verčia galvoti apie vaiką, kuris bendrystėje ne tik dalyvauja, bet ir mėgina ją organizuoti, saugoti bei palaikyti.

Kas?	Klausimai	Užrašai
Sensoriniai ir kinestetiniai deskriptoriai	Vaizdiniai žodžiai (regos pojūtis): Ryškus, ryškus, nepermatomas, neryškus, blizgantis, poliruotas, atspindintis, mirguliuojantis, nesibaigiantis Garsiniai arba akustiniai žodžiai (garso pojūtis): Burbuliuojantis, šniokščiantis, šniokščiantis, tylus, ramus, kurtinantis, triukšmingas, raminantis Kinestetiniai žodžiai (kinestezija): Skubėjimas, raminimas, artėjimas, pabėgimas, sėdėjimas, stovėjimas, pasilenkimas, pritūpimas, pasvirimas, pasvirimas, artėjimas, susitikimas	Vaizdiniai: pakelta ranka, kryptingas žvilgsnis, trumpas dėbtelėjimas, išraiškingas vaidinimas, susikaupęs veidas, į grupę nukreiptas kūnas. Garsiniai: lėtas skiemonavimas, ramus atsakymas, pakikėnimai, vienas kitą užkalbantys balsai, išgirstas „nu gerai“, aiškus priminimas „padėk pieštuką“. Kinestetiniai: kėlimasis į veiklą, tiesimasis, rankos kėlimas, laukimas, keitimasis vietomis žaidime, rody-mas, priminimas, išitraukimas, trumpas sustojimas.

„Marija“

Marija **džiugiai** sutinka naujieną, kad bus dirbama mažose grupelėse: **labai smagu, vėl mažose grupelėse dirbsime**. Mokytoja paprašo vaikų perskaityti, kas parašyta lentoje. Vaikai dar tik pradeda skaityti. Marija pirmoji pasisiūlo ir **ramiai, skiemenuodama** perskaito *tuuuuuuuu viiiisuuuuuoomet prrr i v a la I laaaaaiikytytis*. Kiekviena Marijos žodį be skiemonavimo pakartoja mokytoja, o paskutinė frazės žodį *taisyklių* perskaito kita mergaitė – Izabelė. Marija vizualiai demonstruoja (**dėbteli** į Izabelę), kad ji norėjo viską perskaityti, bet žodžiu nieko nekommentuoja. Vaikai, taip pat ir Marija, dalyvauja įžanginėje veikloje. Tik tuomet, kai mokytoja pasako, jog bus žiūrimas filmukas, Marija vėl žodis po žodio sureaguoja, **kryptingai ir tiksliai** atsakydami po vieną žodį į mokytojos pateiktą klausimą, mokytojai paprašius patikslinti savo nuomonę, ją stengiasi argumentuoti. Mokytoja klausia *lengva jiems ar sunku tuos namus statyti?* Marija atsako *lengva, nes kuo jos mažesnės, tuo stipresnės*. Marija į mokytojos prašymą patikslinti, tą pačią frazę pakartoja keletą kartų. Marija **vienintelė iš klasės** sureaguoja į naujokės Elzės pasakytą frazę apie skruzdėlytę – *man vienintelė tokia graži*. Marija papildo – *raudona*.

Visi žiūri filmuką. Marija žiūri **susikaupusi**, kaip ir kiti vaikai **pakikena kartais**. Tik pabaigus žiūrėti filmuką ir dar mokytojai nespėjus užduoti klausimo, Marija jau **kelia ranką**. Mokytoja sako *Marija iškart nori kalbėti*. Ir Marija kalba *aš noriu*

pasakyt, kad jeigu kad no reikia laikytis taisyklių jeigu jos labai svarbios, bet galima sugalvoti kažką. Vaikų nuomonės dėl to, ką pamatė filmuke, išsiskiria, ir Marija imasi iniciatyvos rasti bendrą sprendimą, sako *galosuosim, galosuosim.* Balsavimo neprireikia, nes vaikai tiesiog kalba toliau. Marija dalyvauja atsakydama į klausimus, kas buvo negerai skruzdėlių veikloje. Ji sako: *jis išdekavo, o paskui visi pradėjo išdekauti.* Marijos atsakymą papildė kiti vaikai, o Marija pratęsė kitų vaikų mintį. Toks vienas kito papildymas vyksta pakankamai sklandžiai, nors kartas nuo karto vienas kitą „užkalba ant viršaus“. Situacijoje, kai bandome sutarti dėl bendrų veiklų ir taisyklės, kad dirbant reikia būti tyliai, jos pasakymas *nu gerai* vaikų yra išgirstas. Visi atlieka bendrus darbus, kas kokį ištiktų ar garselį išleidžia, o Marija laikosi susitarimo ir **dirba be jokio garso. Nereaguoja ji ir į tuos, kurie pakikena.** Toliau, esant galimybei susikurti naujas veiklos taisykles, Marija pasiūlo veiklą, į kurią turi įsitraukti visi vaikai. Ji siūlo *vienas paima pieštuką parodo kažkokį tai gyvūną jeigu kažkas tai atspėja tai tas, kuris vaidino kažkokiu tai žvėriuku, padeda į tą dėžutę pieštuką o tas kas atspėjo ėjo kitas.* Mokytojos pasiūlyta Marija sutinka pradėti tą žaidimą. Marija vaidina išraiškingai, vaikai greitai atspėja, ir ji keičiasi su kitu vaiku, kurį turi nurodyti pati. Pakviečia berniuką, vardu Dovas. Marija toliau **aktyviai ir emociškai** dalyvauja spėliodama vaikų vaidinimus ir prižiūri, kad būtų laikomasi žaidimo taisyklių, pvz., jei vaikas pamiršta padėti pieštuką, ji primena *padėk pieštuką.* Tačiau tuo momentu, kai ima vaidinti Elzė, Marija **net nebando spėlioti.** Kai mokytoja paprašo prisiminti, kada keitėsi taisyklės grupėje, Marija papildė vaikus, kurie pasakoja, patikslindama kaip buvo pakeistos taisyklės *ir čia perkrovėm.* Tuomet vaikai pradėjo kalbėtis, kas naujoje kavinėje daugiausia žaidė, ir kas nustatinėjo taisykles.

Lentelė, kurioje pateikiami tyrime naudoti bežodžiai tekstai.

Tekstas	Forma, raiškos ypatumai ir tematika
„Netikėtai“ (Out of the Blue, 2014)	Forma: bežodė paveikslėlių knyga, 32 p. Raiška: pajūrio aplinka; žmonių, paukščių, delfinų ir ryklių bendradarbiavimas gelbstint į krantą išmestą milžinišką kalmarą; individuali, suskilinėjusio lako efektą primenanti aliejinės tapybos stilistika. Pasakojimas kuriamas nuoseklia iliustracijų seka. Galimos temos: bendrystė, kultūros paveldas, gamtos ir žmogaus ryšys.
„Einu su Vanesa“ (I Walk with Vanessa, 2018)	Forma: bežodė paveikslėlių knyga, 40 p. Raiška: realistiška patyčių situacija; iš pradžių izoliuota mergaitė, vėliau ją palaikanti vis gausėjanti daugiakultūrė vaikų grupė; ryški galutinė bendruomenės scena. Reikšmė kuriama stebint veikėjų elgesį, emocijas ir grupės pokytį. Galimos temos: empatija, įtrauktis, vienybė.
„Į prekyvietę“ (To the Market / Naar de Markt, 2017)	Forma: bežodė paveikslėlių knyga, 32 p. Raiška: kasdienė motinos ir dukters kelionė į vietos turgų; įvairūs maisto produktai ir prekės; daugiakultūrė bei daugiatautė prekybininkų aplinka; gyvas, draugiškas vaizdinis pasakojimas. Iliustracijos skatina pastebėti kasdienio gyvenimo detales ir kultūrinius ženklus. Galimos temos: kultūrų įvairovės pripažinimas, kultūros paveldas, bendruomenė ir kasdienės socialinės praktikos.
„Žemėlapiai“. (Collins Children's Picture Atlas, 2019).	Forma: iliustruotas vaikų pasaulio atlasas, suskirstytas pagal žemynus. Tai nėra visiškai bežodė paveikslėlių knyga: joje pateikiami vietovardžiai, žemėlapių žymėjimai ir trumpi faktai, tačiau veikloje svarbiausia vizualinė medžiaga, 48 p. Raiška: aiškūs, spalvingi žemėlapiai, iliustracijos ir simboliškai vaizdai, kviečiantys tyrinėti pasaulio šalis, gamtą, kultūrą, maistą, sportą ir įžymias vietas. Atlaso puslapiai sudarė sąlygas vaikams pastebėti geografinius bei kultūrinius skirtumus, dalytis turimomis žiniomis ir kurti asociacijas. Galimos temos: pasaulio pažinimas, kultūrų įvairovė, skirtingų šalių ir gyvenimo būdų pažinimas, priklausymas bendram pasauliui, smalsumas, pagarba kultūriniam skirtumams.

Tekstas	Forma, raiškos ypatumai ir tematika
„Babuinas Mėnulyje“ (Baboon on the Moon, 2002)	Forma: trumpametražis sustabdyto kadro (angl. stop motion) animacinis bežodis filmas, 6:00 min. Raiška: Mėnulyje gyvenantis babuinas ilgesingai groja trimitu ir žvelgia į Žemę; kosminė aplinka ir muzikinis motyvas atveria kelias interpretavimo kryptis. Garsinis fonas padeda perteikti nuotaiką, tačiau neapriboja vaikų kuriamų reikšmių. Galimos temos: empatija, priklausymas, namai, benamystė, nostalgija; galimos sąsajos su aplinkosauga ir gyvūnų naudojimo kosmoso tyrimuose istorija.
„Tėvelio berniukas“ (Papa's Boy / Isän poika, 2010)	Forma: CGI trumpametražis bežodis animacinis filmas, 3:00 min. Raiška: peliuko šeimos istorija; tėvo bokso ir sūnaus baletu pomėgio priešprieša; muzikinis kontekstas siejamas su Chopino muzika; veikėjo gebėjimas atsiskleidžia gelbstint tėvą. Muzika ir veiksmas padeda suprasti pasakojimą be žodinio aiškinimo. Galimos temos: tolerancija, lygybė, šeimos santykiai, lyties vaidmenų lūkesčiai, skirtumų priėmimas.
„Skruzdėliukas“ (Ant / Ameise, 2017)	Forma: 2D trumpametražis bežodis animacinis filmas, 3:37 min. Raiška: sistemiškai ir tiksliai veikianti skruzdėlių bendruomenė bei vienas kūrybiškai taisykles interpretuojantis skruzdėliukas; kolektyvinio ritmo ir individualios iniciatyvos kontrastas. Vaikams prieinama veikėjų elgesio ir bendruomenės reakcijos seka skatina svarstyti, kaip priimamos naujos idėjos. Galimos temos: socialinė ir pilietinė atsakomybė, demokratija, bendradarbiavimas, kūrybinė iniciatyva.
„Kitaip“ (Otherwise / Anders Artig, 2002)	Forma: 2D trumpametražis bežodis animacinis filmas, 6:35 min. Raiška: chameleonų grupėje išsiskiria vienas veikėjas, negalintis keisti spalvos ir besielgiantis kitaip; spalvos kaitos motyvas veikia kaip aiški, vaikams prieinama simbolinė raiška. Vizualinis skirtumo ženklas sudaro sąlygas kalbėtis apie priėmimą bendruomenėje. Galimos temos: įvairovės pripažinimas, tolerancija, panašumas ir skirtumas, bendruomenės stabilumas.

MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS

Vaiva Juškienė

**PRIEŠMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ
KULTŪRINIO RAŠTINGUMO UGDYMAS
PASITELKiant BEŽODŽIUS TEKSTUS**

Mokslo daktaro disertacijos santrauka
Socialiniai mokslai, edukologija (S 007)

Vilnius, 2026

Mokslo daktaro disertacija rengta 2019 – 2025 metais Mykolo Romerio universitete pagal Vilniaus universitetui su Klaipėdos universitetu ir Mykolo Romerio universitetu Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro 2022 m. rugpjūčio 12 d. įsakymu Nr. V-1237 suteiktą doktorantūros teisę.

Mokslinė vadovė:

prof. dr. Odeta Merfeldaitė (Mykolo Romerio universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007).

Mokslo daktaro disertacija ginama Klaipėdos universiteto, Mykolo Romerio universiteto ir Vilniaus universiteto Edukologijos mokslo krypties taryboje:

Pirmininkė:

prof. dr. Vida Gudžinskienė (Mykolo Romerio universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007).

Nariai:

prof. dr. Remigijus Bubnys (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007);

prof. dr. Rūta Girdzijauskienė (Klaipėdos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007);

doc. dr. Daiva Penkauskienė (Mykolo Romerio universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007);

doc. dr. Gintautas Šilinskas (Turku universitetas, Suomijos Respublika, socialiniai mokslai, psichologija, S 006).

Daktaro disertacija bus ginama viešame Edukologijos mokslo krypties tarybos posėdyje 2026 m. rugsėjo 18 d. 11 val. Mykolo Romerio universitete, I-414 auditorijoje.
Adresas: Ateities g. 20, 08303 Vilnius.

© Mykolo Romerio universitetas, 2026

SANTRAUKA

Disertacijoje nagrinėjamas priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo ugdymas pasitelkiant bežodžius tekstus – bežodes paveikslėlių knygas ir bežodžius animacinius filmus. Tyrimas grindžiamas nuostata, kad kultūrinis raštingumas anksčiau ugdyme negali būti redukuojamas į kultūrinių faktų, simbolių ar kanoninių kūrinių pažinimą. Disertacijoje kultūrinis raštingumas suprantamas kaip dinamiškas, santykinis ir kontekstualus gebėjimas suprasti bei interpretuoti socialines ir kultūrinės situacijas, kurti prasmes, atpažinti save ir kitą, priimti skirtingumą, dalyvauti dialoge, bendradarbiauti ir atsakingai veikti bendruomenėje.

Tokia kultūrinio raštingumo samprata ypač reikšminga priešmokykliniame amžiuje. Pastarųjų dešimtmečių edukologiniai tyrimai rodo, kad raštingumo samprata nuosekliai plečiama – nuo formalųjų skaitymo ir rašymo gebėjimų pereinama prie socialinių, kultūrinių ir multimodalių praktikų analizės. Ši kryptis atspindi Streeto (2003), Kellnerio ir Share (2005), Duoblienės (2010; 2016), Maine ir kt. (2022) darbuose, kuriuose raštingumas ir kultūrinis raštingumas suprantami kaip gebėjimas kurti prasmes, dalyvauti dialoge, kritiškai mąstyti ir veikti kultūriškai įvairiose socialinėse situacijose.

Nors priešmokyklinio amžiaus vaikų formalieji skaitymo ir rašymo gebėjimai dar tik formuojasi, jie jau aktyviai dalyvauja socialiniame gyvenime – kuria santykius, susiduria su įvairiomis elgesio normomis, mokosi atpažinti ir suprasti emocijas, vertinti savo ir kitų veiksmus bei priimti sprendimus bendroje veikloje. Todėl kultūrinis raštingumas šiame amžiuje pirmiausia reiškiasi ne per tradicinius raštingumo gebėjimus, o per vaiko gebėjimą suprasti socialinį ir kultūrinį kontekstą, interpretuoti įvairias patirtis ir kurti jų prasmę.

Šiuolaikinėje vaikystės sampratoje vaikas laikomas ne pasyviu kultūrinės informacijos gavėju, bet aktyviu socialiniu veikėju, kuris kultūrinės prasmes kuria interpretuodamas kasdienes situacijas, vaizdus, kitų žmonių veiksmus, kalbą ir savo patirtį (Crawford ir Hade, 2000; Arizpe, 2013; Serafini, 2014). Taip kultūrinis raštingumas tampa ne tik žinių apie kultūrą visuma, bet ir gebėjimu prasmingai dalyvauti socialiniame bei kultūriniame gyvenime.

Disertacijos aktualumą lemia šiuolaikinio pasaulio socialiniai, kultūriniai ir komunikaciniai pokyčiai. Globalizacija, migracija, kultūrinių tapatybių įvairovė ir intensyvėjanti vizualinė komunikacija didina poreikį ugdyti žmogaus gebėjimą ne tik pažinti savo kultūrą, bet ir dialogiškai sąveikauti su skirtingas patirtis, vertybes bei pasaulėžiūras turinčiais žmonėmis. Tarptautiniuose švietimo dokumentuose kultūrinis supratingumas, pagarba įvairovei, dialogas, empatija ir socialinė atsakomybė laikomi svarbiomis šiuolaikinio ugdymo kryptimis (Banks, 2015; UNESCO, 2015). Vis dėlto Lietuvos priešmokyklinio ugdymo kontekste kultūrinio raštingumo turinys nėra sukelktas vienoje aiškiai apibrėžtoje srityje. Jis išskaidytas tarp kultūrinės, pilietiškumo, komunikavimo bei socialinės, emocinės ir sveikos gyvensenos kompetencijų. Dėl šios priežasties išlieka poreikis teoriškai ir empiriškai pagrįsti, kaip kultūrinis raštingumas gali būti suprantamas ir ugdomas priešmokykliniame amžiuje.

Kita tyrimo aktualumo prielaida siejama su vaikų gyvenimu vizualiai intensyvioje

aplinkoje. Vaikai vis daugiau informacijos gauna per vaizdus, ekranus ir multimodalius pranešimus, tačiau jų gebėjimas žodžiu išreikšti mintis, paaiškinti savo sprendimus ir ištraukti iš išplėtotą dialogą ne visuomet stiprėja tuo pačiu tempu (Kucker & Schneider, 2024; Salmerón-Ruiz et al., 2025). Todėl ugdymui reikalingos priemonės, kurios ne pakeistų kalbą vaizdu, bet skatintų vaiką vaizdą verbalizuoti, interpretuoti ir aptarti kartu su kitais. Tokia priemone šiame tyrime pasirinkti bežodžiai tekstai.

Bežodžiai tekstai nepateikia vienos žodžiais suformuluotos ir iš anksto užbaigtos istorijos. Jų prasmė kuriama per vaizdų seką, kompoziciją, veikėjų veiksmus, žvilgsnius, emocijas, erdvinius santykius ir skaitytojo interpretaciją. Todėl vaikas nėra kviečiamas atkartoti autoriaus ar mokytojo pateiktą atsakymą. Jis turi pats pastebėti, kelti hipotezes, kurti pasakojimą, pagrįsti savo interpretaciją, lyginti ją su kitų vaikų mintimis ir, prireikus, ją keisti. Dėl šios priežasties bežodžiai tekstai sudaro palankias sąlygas tyrinėti kultūrinį raštingumą kaip prasmių kūrimo, dialogo ir bendro veikimo procesą.

Disertacijos problema, tyrimo klausimas, tikslas ir objektas

Disertacijos probleminį lauką sudaro keli tarpusavyje susiję klausimai. Kaip konceptualizuoti kultūrinį raštingumą ankstyvajame ugdyme taip, kad jis nebūtų redukuojamas vien į kultūrinių faktų žinojimą? Kaip ši samprata siejasi su Lietuvos priešmokyklinio ugdymo programa (Priešmokyklinio ugdymo programa, 2022) ir joje įtvirtintomis kompetencijomis? Kokias galimybes kultūrinio raštingumo ugdymui teikia bežodžiai tekstai, kai vaikas kviečiamas ne „atsakyti teisingai“, bet kurti pasakojimą, interpretuoti, jausti, lyginti, abejoti, tartis ir reflektuoti? Galiausiai, kaip kultūrinis raštingumas iš tiesų reiškiasi vaikų veikloje – kokiomis temomis, santykiais, veiksmais ir interpretacijomis?

Disertacijoje apsiribojama priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo ugdymu pasitelkiant bežodžius tekstus, nes ši ugdymo terpė leidžia tyrinėti, kaip vaikai kuria prasmes remdamiesi vaizdu, dialogu ir bendra veikla.

Tyrimo probleminis klausimas – kaip pasireiškia priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinis raštingumas mokytojams tikslingai organizuojant kultūrinio raštingumo ugdymo veiklas, pasitelkiant bežodžius tekstus?

Tyrimo objektas – priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raiška ugdymo veiklose, kuriose pasitelkiami bežodžiai tekstai.

Tyrimo tikslas – ištirti, kaip pasireiškia priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinis raštingumas mokytojams tikslingai organizuojant kultūrinio raštingumo ugdymo veiklas, pasitelkiant bežodžius tekstus, ir nustatyti pagrindinius šios raiškos elementus.

Disertacijos **mokslinis naujumas** atsiskleidžia keliais tarpusavyje susijusiais aspektais. Pirma, tiriama priešmokyklinio amžiaus vaikų grupė, kurios kultūrinis raštingumas Lietuvos edukologiniuose tyrimuose iki šiol analizuotas palyginti retai. Antra, kultūrinio raštingumo ugdymas nagrinėjamas pasitelkiant specifinę ugdymo priemonę – bežodžius tekstus, kurie šiuo aspektu Lietuvos edukologijoje tyrinėti fragmentiškai. Trečia, disertacijoje remiamasi ne vien suaugusiųjų požiūriu į vaikų ugdymą, bet ir empiriniais duomenimis, atskleidžiančiais pačių vaikų kultūrinio raštingumo raišką natūraliose ugdymo situacijose.

Empirinių tyrimų stoka ypač išryškėja didėjant vadinamųjų „minkštųjų gebėjimų“ (angl. *soft skills*) – bendradarbiavimo, empatijos, savireguliacijos, dialogo, atsakomybės ir kritinio mąstymo – svarbai. Nors pastarųjų metų edukologiniuose tyrimuose ir disertacijose šių gebėjimų aktualumas nuosekliai pabrėžiamas (Adomaitis, 2024; Giniota, 2024; Pečiulienė, 2024; Voidogaitė, 2024 ir kt.), priešmokykliniame ugdyme vis dar stokojama empiriškai pagrįstų žinių, kaip šios kompetencijos reiškiasi kasdienėje ugdymo praktikoje ir kokiais būdais jos gali būti kryptingai ugdomos.

Svarbus disertacijos atspirties taškas – išplėsta raštingumo, kaip vienos iš esminių mokymosi visą gyvenimą kompetencijų, samprata (Sulkunen, 2013). Raštingumas čia suprantamas ne tik kaip skaitymo ir rašymo gebėjimai, bet ir kaip kultūrinė kompetencija – gebėjimas kurti santykius, būti bendruomenės dalimi, derinti skirtingas perspektyvas, palaikyti pagarbų dialogą ir spręsti konfliktus. Todėl kultūrinis raštingumas disertacijoje traktuojamas ne kaip papildoma ugdymo sritis, bet kaip vaiko socialinio veikimo pagrindas, turintis reikšmės jo mokymuisi, savijautai ir sėkmingam dalyvavimui įvairialypėje visuomenėje.

Disertacija prisideda prie šios srities pažinimo, sistemiškai analizuodama sąveiką tarp ugdymo programose formuluojamų tikslų ir realios vaikų kultūrinio raštingumo raiškos natūraliose ugdymo situacijose. Kultūrinis raštingumas tiriamas ne kaip abstrakti ugdymo vertybė, bet kaip vaikų kalboje, sąveikoje ir bendroje veikloje atsiskleidžiantis reiškinys, kurį galima empiriškai atpažinti, aprašyti ir struktūruoti. Tokiu būdu disertacija padeda užpildyti spragą Lietuvos edukologijos moksle ir sudaro prielaidas tolesniems kultūrinio raštingumo tyrimams bei šios ugdymo srities konceptualizavimui priešmokykliniame ugdyme.

Kultūrinio raštingumo sampratos teorinės prielaidos

Raštingumo samprata XX–XXI amžiuje reikšmingai išsiplėtė. Ilgą laiką raštingumas buvo siejamas pirmiausia su gebėjimu skaityti ir rašyti, tačiau šiuolaikinėje teorijoje jis vis dažniau suprantamas kaip socialinė ir kultūrinė praktika, priklausanti nuo situacijos, dalyvių, naudojamų ženklų sistemų ir konkretaus kultūrinio konteksto. Raštingumas nėra baigtinis, vieną kartą įgyjamas įgūdžių rinkinys. Jis plėtojamas žmogui veikiant skirtingose bendruomenėse, interpretuojant įvairius tekstus ir dalyvaujant prasmų kūrimo procesuose.

Kultūrinio raštingumo terminą išpopuliarino Hirschas (1987), kultūrinį raštingumą siejęs su bendrų žinių fondu, kuris leidžia visuomenės nariams suprasti vieniems kitus ir dalyvauti bendroje kultūrinėje erdvėje. Šio požiūrio reikšmė siejama su bendro kultūrinio pagrindo svarbos išryškinimu, tačiau jis taip pat kritikuotas dėl kultūros traktavimo kaip gana stabilaus, iš anksto apibrėžto žinių kanono.

Vėlesniuose kultūrinio raštingumo tyrimuose dėmesys nuo žinių turėjimo vis labiau kryo į kultūrinį veikimą, dialogą, interpretaciją ir santykį su kitu. Kultūrinis raštingumas pradėtas suprasti kaip gebėjimas orientuotis kultūriškai įvairiose situacijose, reflektuoti savo prielaidas, atpažinti skirtingas perspektyvas ir atsakingai dalyvauti visuomenės gyvenime (Banks, 2015; Cook & Maine, 2023; UNESCO, 2015). Ši samprata apima pažintinius, socialinius, emocinius, interpretacinius ir vertybinius dėmenis.

Mokslinės literatūros analizė leido išskirti keturis tarpusavyje susijusius kultūrinio

raštingumo aspektus. Pirmasis – kalbinės ir kultūrinės žinios, apimančios kultūrinių simbolių, tradicijų, vertybių ir komunikacinių kontekstų pažinimą. Antrasis – socialinių normų ir kultūrinių skirtumų suvokimas, leidžiantis suprasti, kad žmonių nuostatas ir elgesį veikia jų socialinė ir kultūrinė patirtis. Trečiasis – tarpkultūrinio bendravimo gebėjimai, susiję su pagarbiu klausymusi, dialogu, gebėjimu derinti skirtingas pozicijas ir konstruktyviai spręsti nesutarimus. Ketvirtasis – kultūrinių tekstų ir kūrinių interpretacija, leidžianti ne tik atpažinti vaizduojamus reiškinius, bet ir suvokti jų prasmes, vertybines prielaidas bei skirtingas galimas interpretacijas.

Šie aspektai nėra atskiri ir nekintantys kultūrinio raštingumo komponentai. Jie veikia kaip tarpusavyje susijusi sistema, kuri plėtojasi žmogui kaupiant patirtį, reflektuojant savo santykį su aplinka ir susiduriant su skirtingais požūriais. Todėl kultūrinis raštingumas disertacijoje apibrėžiamas kaip dinamiška žinių, nuostatų, interpretacinių ir socialinių gebėjimų sąveika, padedanti asmeniui jautriai, kritiškai ir atsakingai dalyvauti kultūriniame bei socialiniame gyvenime.

Kultūrinis raštingumas priešmokyklinio ugdymo kontekste

Priešmokyklinis amžius yra reikšmingas vaiko kultūrinės ir socialinės patirties formavimosi laikotarpis. Šiame amžiuje vaikai aktyviai mokosi atpažinti kitų žmonių emocijas, derinti savo poreikius su kitų poreikiais, suprasti grupės taisykles, spręsti nesutarimus ir kurti priklausymo bendruomenei jausmą (Žukauskienė, 2012). Šios patirtys sudaro kultūrinio raštingumo pagrindą, nors pats vaikas jų dar neįvardija abstrakčiomis kultūros, lygybės, įtraukties ar pilietinės atsakomybės sąvokomis.

Lietuvos priešmokyklinio ugdymo dokumentų analizė atskleidė, kad kultūrinio raštingumo turinys nėra siejamas tik su kultūrine kompetencija. Jis taip pat reiškiasi per pilietiškumo, komunikavimo, pažinimo bei socialinės, emocinės ir sveikos gyvenamosios kompetencijas. Kultūrinis išprusimas ir kultūrinė raiška tampa prasmingi tada, kai siejami su empatija, dialogu, pagarba kitam, gebėjimu bendradarbiauti ir atsakingai veikti bendroje aplinkoje. Todėl kultūrinį raštingumą tikslinga suprasti kaip integralią kelių kompetencijų sąveiką, o ne kaip vienos ugdymo srities rezultatą.

Teoriškai toks požiūris grindžiamas socialiniu konstruktyvizmu. Bergerio ir Luckmanno (1966) bei Vygotskio (1978) idėjos leidžia vaikų pažinimą ir kultūrinės prasmės traktuoti kaip socialinėje sąveikoje kuriamą reiškinį. Vaikas supratimą formuoja ne izoliuotai, bet kalbėdamasis, stebėdamas kitus, derindamas skirtingas interpretacijas ir dalyvaudamas bendroje veikloje. Mokytojas šiame procese veikia kaip dialogo fasilitatorius ir prasmų kūrimo tarpininkas, padedantis vaikams pastebėti, klausyti, palyginti ir reflektuoti, tačiau neprimetantis vienintelio atsakymo.

Bežodžių tekstų teorinis ir edukacinis potencialas

Bežodžiais tektais disertacijoje laikomi vizualūs pasakojimai, kuriuose prasmė kuriama nenaudojant rašytinio ar įgarsinto verbalinio teksto. Tyrime taikytos dvi tokių tekstų formos: nežodės paveikslėlių knygos ir nežodžiai animaciniai filmai. Šis terminologinis pasirinkimas grindžiamas semiotine ir multimodalumo perspektyva, pagal kurią tekstas nėra tik žodinė struktūra – prasmės galima kurti ir vaizdu, judesiu, kompozicija, spalva, erdve bei ženklų seka (Nodelman, 1988; Serafini, 2014).

Bežodžiai tekstai reikalauja aktyvaus skaitytojo dalyvavimo. Vaikas turi atpažinti

vaizdų sekos ryšius, suprasti veikėjų emocijas ir intencijas, nustatyti galimas veiksmų priežastis, numatyti tolesnę įvykių eigą ir sukurti nuoseklų pasakojimą. Kadangi žodinis pasakojimas nėra pateikiamas iš anksto, galimos kelios pagrįstos interpretacijos. Tai sudaro sąlygas vaikams pastebėti, kad tas pats vaizdas ar situacija skirtingų žmonių gali būti suprantama nevienodai.

Bežodžių tekstų edukacinis potencialas atsiskleidžia per penkias tarpusavyje susijusias dimensijas. Kalbinė dimensija siejama su pasakojimo kūrimu, žodyno plėtojimu, nuosekliu minčių formulavimu ir gebėjimu žodžiais išreikšti vaizdinę informaciją (Lindauer, 1988; Neuman ir Dickinson, 2003). Pažintinė dimensija apima stebėjimą, priežastinių ryšių nustatymą, hipotezių kėlimą ir interpretacijų tikrinimą (Von Glasersfeld, 1995; Arizpe, 2014; Serafini, 2014). Socialinė dimensija atsiskleidžia per klausymąsi, dalijimąsi mintimis, susitarimų paiešką ir bendrą pasakojimo kūrimą (Duoblienė, 2018; Alexander, 2020; Maine, 2020). Kritinio mąstymo dimensija apima klausimų kėlimą, skirtingų perspektyvų palyginimą ir savo nuomonės pagrindimą (Klooster, 2001; Indrašienė ir kt., 2018). Kultūrinė dimensija siejama su vertybių, normų, tapatybės, santykių, teisingumo ir įvairovės refleksija (Arizpe ir Styles, 2015; Kiefer, 2022; Goriot ir kt., 2024).

Bežodis tekstas pats savaime negarantuoja dialogiško ar kultūriškai jautraus ugdymo. Jo potencialas priklauso nuo mokytojo pasirinktų klausimų, gebėjimo išlaikyti interpretacinį atvirumą, priimti skirtingas vaikų mintis ir susieti pasakojimą su vaikų patirtimi. Kai mokytojas ieško vieno „teisingo“ atsakymo, vaizdinio pasakojimo daugiaprasmiškumas susiaurinamas. Kai vaikams leidžiama abejoti, papildyti vieniems kitus, tartis ir keisti savo interpretacijas, nežodis tekstas tampa dialogiško kultūrinio mokymosi terpe (Crawford ir Hade, 2000; Serafini, 2014).

Metodologinės nuostatos ir tyrimo eiga

Tyrimas grindžiamas socialinio konstruktyvizmo prieiga, pagal kurią vaikų žinios, santykiai ir kultūrinės prasmės formuojasi socialinėje sąveikoje, konkrečiame ugdymo ir kultūriniame kontekste. Ontologiniu požiūriu kultūrinio raštingumo raiška laikoma daugiasluoksniu ir kontekstuali reiškiniu. Epistemologiniu požiūriu remiamasi prielaida, kad žinios apie šį reiškinį kuriamos interpretuojant vaikų kalbą, veiksmus, santykius ir bendroje veikloje konstruojamas prasmės.

Pasirinkta kokybinio tyrimo paradigma ir kolektyvinės atvejo analizės strategija. Kolektyvinė atvejo analizė leidžia tą patį reiškinį tirti keliuose kontekstuose, atsižvelgiant į kiekvieno atvejo savitumą ir kartu ieškant juos jungiančių prasminių modelių (Merriam & Tisdell, 2016; Stake, 1995; Yin, 2018). Šiame tyrime bendras analizuotas reiškinys buvo priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raiška veiklose su nežodžiais tekstais, o atskiros vaikų grupės traktuotos kaip skirtingi šio reiškinio kontekstai.

Tyrimas atliktas keturiuose Lietuvos ugdymo įstaigose. Jame dalyvavo 58 priešmokyklinio amžiaus vaikai nuo penkerių iki septynerių metų ir aštuonios mokytojos. Dalyviai atrinkti tikslingai ir savanoriškai. Į tyrimą įtrauktos ugdymo įstaigos bei mokytojos, sutikusios dalyvauti visame tyrimo procese ir organizuoti kultūrinio raštingumo ugdymo veiklas su nežodžiais tekstais.

Empirinė tyrimo dalis įgyvendinta 2020–2021 mokslo metais. Kiekvienoje grupėje organizuotos veiklos su bežodėmis paveikslėlių knygomis ir bežodžiais animaciniais filmais. Mokytojoms iš anksto pateikti tekstai, veiklų organizavimo gairės, siūlomi scenarijai ir atviri klausimai. Tyrėja kiekvienoje grupėje vedė įvadinę veiklą, o tolesnės veiklas organizavo grupių mokytojos. Vaikai stebėjo vaizdinius pasakojimus, juos interpretavo, kūrė istorijas, aptarė veikėjų elgesį, aiškino savo pasirinkimus ir derino prasmes su kitais vaikais.

Pagrindinį empirinį duomenyną sudarė stebėjimo duomenys, veiklų garso įrašai ir vinječių užrašai. Stebėjimas leido fiksuoti ne tik vaikų pasakymus, bet ir emocines reakcijas, įsitraukimą, tarpusavio sąveikas bei veiklos dinamiką. Garso įrašai užtikrino tikslesnį vaikų kalbinės raiškos atkūrimą. Vinječių užrašai naudoti kaip sutankintos konkrečių ugdymo situacijų rekonstrukcijos, leidžiančios išsaugoti patirtinį ir situacinį stebėto reiškinių kontekstą. Toks vinječių naudojimas siejamas su fenomenologinės vinječių tyrimų tradicijos nuostata, kad trumpas, empiriškai pagrįstas situacijos aprašymas gali perteikti santykių, reakcijų ir patirties niuansus, kurie neišlieka vien transkribuojant kalbą (Agostini et al., 2018).

Papildomą interpretacinį sluoksnį sudarė aštuoni mokytojų refleksijų tekstai. Jie nebuvo traktuojami kaip savarankiškas teminės analizės duomenynas, tačiau padėjo patikslinti vaikų veiklose išryškėjusias temas, atskleisti pedagoginio organizavimo reikšmę ir įvertinti bežodžių tekstų taikymo galimybes.

Tyrimas vykdytas laikantis savanoriškumo, anonimiškumo, konfidencialumo, pagarbos vaiko orumui ir nekenkimo principų. Gautas ugdymo įstaigų vadovų leidimas, raštiškas vaikų tėvų arba globėjų sutikimas ir žodinis vaikų pritarimas. Iš pradžių planuota veiklas filmuoti, tačiau daliai tėvų nesutikus, visose grupėse nuspręsta naudoti tik garso įrašus ir vinječių užrašus. Taip išvengta vaikų atskyrimo ir užtikrintas vienas jų dalyvavimas. Visi asmenvardžiai pakeisti pseudonimais.

Duomenys analizuoti taikant Braun ir Clarke (2006, 2021) refleksyviąją teminę analizę. Analizė vyko iteratyviai: garso įrašai transkribuoti, prie jų prijungti vinječių užrašai, atliktas pradinis kodavimas, kodai grupuoti, formuotos ir tikslintos temos. Analizės metu nuolat grįžta prie pradinių duomenų, tikrinta temų vidinė darna ir jų sąsaja su tyrimo klausimu. Temos suprastos ne kaip savaime duomenyse esančios kategorijos, bet kaip tyrėjos analitinio darbo rezultatas, pagrįstas nuosekliu vaikų pasakymų, veiksmų ir sąveikų interpretavimu.

Tyrimo rezultatai

Empirinė analizė atskleidė keturias tarpusavyje susijusias kultūrinio raštingumo raiškos sritis: empatinio santykio su kitu plėtotę, priklausymo socialinei ir kultūrinei aplinkai konstravimą, dialogiškų santykių ir bendradarbiavimo plėtotę bei gyvenimo drauge įvairovėje konstravimą. Šios sritys analitiškai atskirtos, tačiau vaikų veiklose dažnai persidengė. Vienas pasakymas ar veiksmas galėjo kartu rodyti empatiją, priklausymą, bendradarbiavimą ir jautrumą teisingumui.

Empatinio santykio su kitu plėtotė

Pirmoji tema atskleidė, kad priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinis raštingumas glaudžiai susijęs su gebėjimu pastebėti, įvardyti ir interpretuoti kito žmogaus emocinę

būseną. Vaikai atpažino veikėjų liūdesį, džiaugsmą, baimę, vienišumą ar nusivylimą ir siejo šias emocijas su konkrečiais pasakojimo įvykiais bei tarpusavio santykiais.

Vaikų atsakymai neapsiribojo emocijos pavadinimu. Jie svarstė, kodėl veikėjas taip jaučiasi, kas galėtų jam padėti ir kaip patys elgtųsi panašioje situacijoje. Empatija reiškėsi per rūpestį, norą paguosti, apginti silpnesnį ar padėti atstumtam veikėjui. Ypač ryškiai vaikai reagavo į vienišumo, atstūmimo ir neteisingumo situacijas. Tokios reakcijos rodo, kad kultūrinis raštingumas priešmokykliniame amžiuje prasideda ne nuo abstrakčių žinių apie kultūrų skirtumus, bet nuo jautraus santykio su kitu.

Bežodžiai tekstai sustiprino šią raišką, nes emocijos juose nebuvo įvardytos žodžiais. Vaikai turėjo jas atpažinti iš veikėjų kūno padėties, veido išraiškos, tarpusavio atstumo ir veiksmų sekos. Dėl to emocijų interpretavimas tapo ne atsakymo atkartojimu, bet aktyviu prasmės kūrimo procesu.

Priklausymo socialinei ir kultūrinei aplinkai konstravimas

Antroji tema atskleidė vaikų poreikį priklausyti šeimai, namams, grupei ir platesnei bendruomenei. Vaikų pasakojimuose namai ir šeima dažnai buvo siejami su saugumu, šiluma, rūpesčiu, buvimu drauge ir pagalba. Priklausymas vaikams reiškė ne tik fizinę vietą, bet ir patirtį, kad esi priimamas, pastebimas ir svarbus kitiems.

Ši tema plėtojosi nuo artimiausios šeimos aplinkos link grupės ir bendruomenės. Vaikai kalbėjo apie tai, ką reiškia būti grupės nariu, laikytis susitarimų, išklausti kitą, laukti savo eilės ir padėti tiems, kuriems sunkiau. Grupės taisyklės jų pasisakymuose įgijo ne vien drausminę, bet ir socialinę prasmę – jos reikalingos tam, kad visiems būtų saugu ir gera.

Vaikai taip pat aktualizavo įvairius socialinius vaidmenis ir kasdienės bendruomenės praktikas. Jie aiškino, ką daro šeimos nariai, mokytojai, gydytojai, policijos pareigūnai ar kiti bendruomenės nariai, ir svarstė, kokia atsakomybė tenka skirtingiems žmonėms. Taip kultūrinis raštingumas reiškėsi per socialinės aplinkos pažinimą ir savo vietos joje konstravimą.

Dialogiškų santykių ir bendradarbiavimo plėtotė

Trečioji tema buvo viena ryškiausių empirinio tyrimo sričių. Veiklose su bežodžiais tekstaais vaikai nuolat kūrė bendrą pasakojimą, siūlė skirtingas įvykių versijas, papildė vieni kitų mintis, nesutiko, argumentavo ir ieškojo bendro sprendimo. Dialogas reiškėsi ne tik mandagiu kalbėjimu, bet ir gebėjimu atsižvelgti į kitą bei keisti savo pirminę interpretaciją.

Bežodžio teksto daugiaprasmiskumas sudarė sąlygas patirti, kad skirtingos nuomonės nebūtinai viena kitą paneigia. Vaikai galėjo remtis skirtingomis vaizdo detalėmis ir sukurti kelias pagrįstas pasakojimo versijas. Mokytojo atviri klausimai skatino juos aiškinti, kodėl mano būtent taip, o ne ieškoti vienintelio mokytojo laukiamo atsakymo.

Bendradarbiavimas reiškėsi vaikams kuriant bendras taisykles, planuojant veiksmus, dalijantis atsakomybe ir sprendžiant problemines situacijas. Vaikai svarstė, kaip reikėtų elgtis, kad visi galėtų dalyvauti, kaip pasidalyti turimais ištekliais ir ką daryti kilus nesutarimui. Tokios situacijos parodė, kad kultūrinis raštingumas ankstyvajame amžiuje atsiskleidžia per konkrečius kasdienio bendrabūvio veiksmus.

Šioje temoje išryškėjo ir pilietiškumo pradmenys. Vaikai kalbėjo apie aplinkos švarą, atliekų rūšiavimą, gyvūnų ir gamtos apsaugą, atsakomybę už miestą, parką ar mišką. Jie siūlė nelaukti, kol problemas išspręs suaugusieji, bet patiems rinkti šiukšles, rūšiuoti atliekas ir perspėti netinkamai besielgiančius. Tai leidžia kultūrinį raštingumą sieti su ankstyva orientacija į bendrąją gerį ir atsakingą dalyvavimą bendruomenėje.

Gyvenimo drauge įvairovėje konstravimas

Ketvirtoji tema atskleidė, kaip vaikai supranta skirtingumą, teisingumą, lygybę ir įtrauktį. Skirtingumas vaikų pasisakymuose buvo siejamas ne tik su išoriniais požymiais, bet ir su skirtingais pomėgiais, gebėjimais, vaidmenimis, galimybėmis ir pasirinkimais. Vaikai pastebėjo, kad veikėjas gali būti kitoks, tačiau tai neturėtų tapti jo atstūmimo priežastimi.

Vaikų kuriamuose pasakojimuose dažnai pasirodydavo silpnesnis, vienišas arba kitoks veikėjas, kuris iš pradžių būdavo atstumiamas, bet vėliau priimamas į bendrą veiklą. Vaikai siekė atkurti teisingumą, siūlė susidraugauti, pasidalyti, atsiprašyti ar padėti. Tai atskleidė jų jautrumą nelygiaverčiams santykiams ir intuityvų įtraukties siekį.

Kartu atsiskleidė vaikų smalsumas pasauliui. Jie klausė apie kitas šalis, vietas, gyvenimo būdus ir lygino vaizduojamas situacijas su savo patirtimi. Vis dėlto kultūrinė įvairovė vaikams nebuvo abstrakti kitų tautų charakteristika. Ji pirmiausia buvo patiriama per kasdienį susitikimą su kitokiu žmogumi, kitokia nuomone ar kitokiu pasirinkimu. Todėl gyvenimas drauge įvairovėje šiame tyrime suprantamas kaip anksčiau empatijos, priklausymo ir bendradarbiavimo patirtyse besiformuojantis kultūrinio raštingumo lygmuo.

Mokytojų refleksijų reikšmė

Mokytojų refleksijos papildė vaikų veiklų analizę ir padėjo geriau suprasti pedagogines kultūrinio raštingumo raiškos sąlygas. Jose ryškiausiai akcentuoti bendrojo gerio, bendradarbiavimo, dialogo ir įvairovės priėmimo aspektai.

Mokytojos pastebėjo, kad vaikų įsitraukimą sustiprino atviri klausimai, interpretacinė laisvė, galimybė remtis asmenine patirtimi ir skirtingų raiškos formų derinimas. Vaikai aktyviau kalbėjo tada, kai neįsijautė, kad jų atsakymas bus vertinamas kaip teisingas arba klaidingas. Refleksijos taip pat atskleidė temų tęstinumo reikšmę: kultūrinio raštingumo raiška stiprėjo tuomet, kai prie panašių klausimų buvo grįžtama skirtingose veiklose, o aptartos vertybės buvo siejamos su kasdieniu grupės gyvenimu.

Mokytojų refleksijos patvirtino, kad bežodžių tekstų ugdomasis potencialas neatskleidžia savaime. Svarbu, kaip mokytojas pateikia užduotį, kiek erdvės suteikia vaikų iniciatyvai, kaip reaguoja į netikėtą interpretaciją ir kaip valdo nesutarimus. Mokytojas šiame procese veikia kaip dialogo fasilitatorius, padedantis vaikams išgirsti vieniems kitus, plėtoti mintį ir ieškoti bendrų prasmių.

Priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raiškos modelis

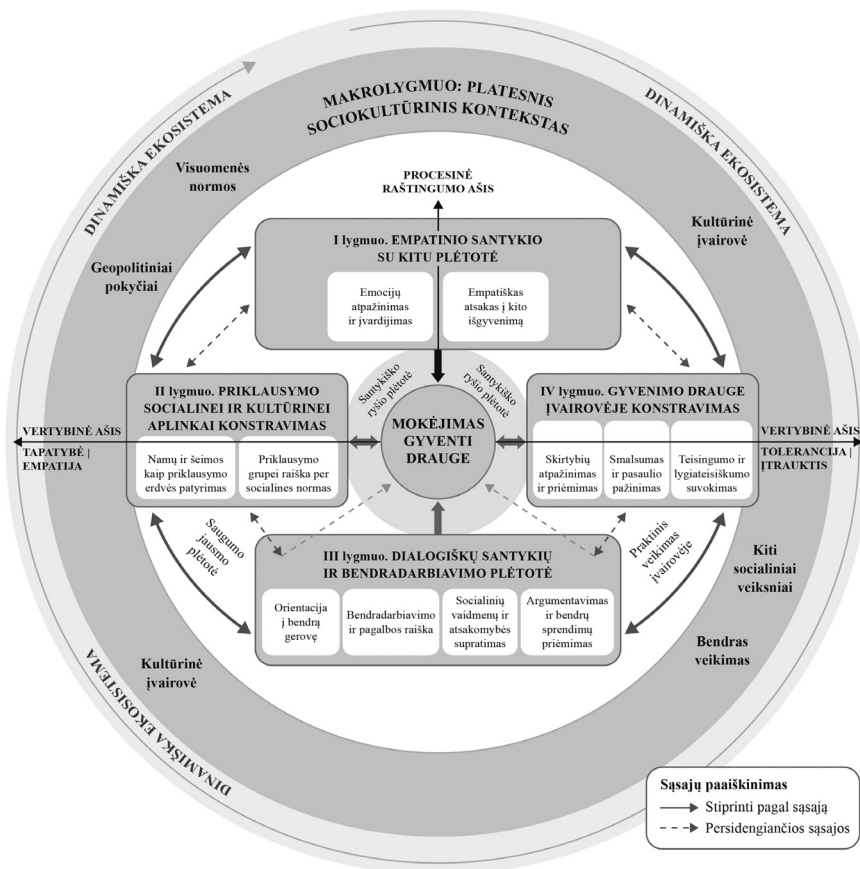
Remiantis teorine analize ir empiriniais duomenimis, sukonstruotas Lietuvos priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raiškos modelis. Jis atskleidžia kultūrinį raštingumą kaip dinamišką socialinę, emocinę ir vertybinę sistemą, kurios centre yra vaikas kaip aktyvus socialinis veikėjas.

Modelio centre įtvirtintas gebėjimas gyventi drauge. Jis formuojasi sąveikaujant

keturioms empiriniame tyrime išskirtoms raiškos sritims: empatiškam santykiui su kitu, priklausymui socialinei ir kultūrinei aplinkai, dialogiškiems santykiams ir bendradarbiavimui bei gyvenimui drauge įvairovėje. Šios sritys nėra linijiniai etapai. Jos persidengia, stiprina viena kitą ir gali skirtingai atsiskleisti priklausomai nuo situacijos.

Artimiausią modelio kontekstą sudaro vaiko sąveikos su bendraamžiais, mokytoju ir ugdymo aplinka. Mokytojas veikia kaip dialogo fasilitatorius ir kultūrinių prasių kūrimo tarpininkas. Platesnį kontekstą sudaro šeima, bendruomenė, socialinės normos, kultūrinė įvairovė ir visuomenėje vykstantys pokyčiai. Visą modelį persmelkia tolerancijos, įtraukties ir teisingumo vertybinė ašis.

Modelis rodo, kad kultūrinio raštingumo raiška plėtojasi nuo emocijų atpažinimo ir jautrumo kitam link priklausymo, dialogo, bendradarbiavimo, smalsumo, teisingumo ir orientacijos į bendrąjį gėrį. Tačiau šis judėjimas nėra vienakryptis. Naujos patirtys gali keisti vaiko ankstesnį supratimą, o gebėjimas bendradarbiauti gali sustiprinti empatiją ir priklausymo jausmą.



1 pav. Lietuvos priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raiškos modelis

Diskusija ir disertacijos indėlis

Disertacijoje sąmoningai vartojama kultūrinio raštingumo, o ne vien kultūrinės kompetencijos sąvoka. Kultūrinė kompetencija Lietuvos ugdymo dokumentuose sudaro tik dalį tiriamo reiškinių, nes vaikų empatija, socialinis atsakingumas, dialogas ir bendradarbiavimas siejami ir su kitomis kompetencijomis. Kultūrinio raštingumo sąvoka leidžia aiškiau atskleisti procesinį, santykinį ir interpretacinį reiškinių pobūdį.

Tyrimo rezultatai artimiausi DIALLS ir Shih kultūrinio raštingumo modeliams. DIALLS prieiga kultūrinį raštingumą sieja su dialogu, empatija, tolerancija, įtrauktimi ir mokymusi gyventi drauge (Cook & Maine, 2023). Shih (2022) modelyje pabrėžiama kultūrinė tapatybė, vietos kultūra, tarpusavio santykiai ir mokytojo kaip tarpininko vaidmuo. Tyrimo rezultatai šias prieigas papildė parodydami, kad priešmokykliniame amžiuje kultūrinis raštingumas reiškiasi ne tik argumentuota refleksija, bet ir spontanišku rūpesčiu kitu, jautrumu neteisingumui, priklausymo kūrimu bei konkrečiais bendro veikimo sprendimais.

Teorinį disertacijos indėlį sudaro kultūrinio raštingumo sampratos išplėtimas priešmokyklinio ugdymo kontekste. Kultūrinis raštingumas apibrėžiamas ne kaip kultūrinės informacijos turėjimas, bet kaip gebėjimas atvirai, jautriai ir atsakingai dalyvauti bendrame gyvenime. Empirinį indėlį sudaro atskleistos keturios kultūrinio raštingumo raiškos sritys ir jų tarpusavio sąsajos Lietuvos priešmokyklinio ugdymo grupėse. Metodologinį indėlį sudaro vaikų kalbos, veiksmų, sąveikų, garso įrašų ir vinjetų užrašų derinimas, leidęs tirti kultūrinį raštingumą natūralioje ugdymo aplinkoje. Praktinį indėlį sudaro sukurtas modelis, galintis būti naudojamas planuojant dialogiškas, įtraukias ir kultūriškai jautrias veiklas.

Tyrimo ribotumai susiję su pasirinktu mikrolygmeniu fokusu. Analizuota ugdymo įstaigos aplinka, tačiau sistemiškai neįtraukta šeimos perspektyva ir platesnis makrosocialinis kontekstas. Tyrime taikyti garso, o ne vaizdo įrašai, todėl dalis neverbalinių sąveikų galėjo būti užfiksuota tik tyrėjos vinjetėse. Kokybinio tyrimo rezultatai nėra statistiškai apibendrinami visai priešmokyklinio amžiaus vaikų populiacijai, tačiau pateikia kontekstualiai išsamų tiriamo reiškinių supratimą.

Tolesniuose tyrimuose tikslinga modelį tikrinti kituose priešmokyklinio ir pradinio ugdymo kontekstuose, įtraukti šeimos perspektyvą, analizuoti ilgalaikį kultūrinio raštingumo ugdymo poveikį ir tirti mokytojų pasirengimo fasilituoti dialogą reikšmę. Taip pat aktualu plėtoti kultūrinio raštingumo raiškos stebėjimo ir pedagoginės refleksijos priemones, kurios nebūtų naudojamos vaikams normatyviai klasifikuoti, bet padėtų mokytojams kryptingiau planuoti ugdymą.

IŠVADOS

1. Mokslinėje literatūroje kultūrinio raštingumo sąvoka neturi vieno visuotinai priimto apibrėžimo, tačiau dauguma tyrėjų pripažįsta, kad tai esminis asmens gebėjimas, būtinas siekiant daugiakultūrio supratimo ir dialogo. Pirmą kartą ši sąvoka išryškinta XX a. 9-ajame dešimtmetyje Hirscho (1987) darbuose – kultūrinis raštingumas čia sietas su bendrųjų žinių visuma, būtina asmeniui sėkmingai veikti visuomenėje. Per pastaruosius du dešimtmečius kultūrinio raštingumo samprata išsiplėtė – jis imtas siėti ne tik su faktinių žinių visuma, bet ir su gebėjimu interpretuoti kultūrinius reiškinius bei veikti kultūriškai įvairioje aplinkoje. Šiandien kultūrinio raštingumo ugdymas traktuojamas kaip tęstinis, cikliškas procesas, apimantis ne tik savo ir kitų kultūrų pažinimą, bet ir gebėjimą bendrauti su skirtingų kultūrų atstovais, plėsti savo supratimą bei reflektuoti asmenines nuostatas ir vertybes.

2. Remiantis mokslinės literatūros analize, išskirtini keturi pagrindiniai kultūrinio raštingumo aspektai. Pirmasis – *kalbinės ir kultūrinės žinios* – apima žinias apie įvairių kultūrų kalbas, istoriją, tradicijas ir vertybes, taip pat gebėjimą atpažinti kultūrinius simbolius bei nuorodas literatūroje, mene ir populiariojoje kultūroje. Antrasis – *socialinių normų suvokimas* – reiškia asmens gebėjimą suprasti skirtingų visuomenės grupių elgesio taisykles, pasaulėžiūrų skirtumus ir reflektuoti, kaip kultūrinis kontekstas veikia tiek jo paties, tiek kitų nuostatas bei elgesį. Trečiasis – *tarpkultūriniai bendravimo gebėjimai* – apima pagarbią, atsakingą ir atidžią komunikaciją su skirtingų kultūrų atstovais: gebėjimą prisitaikyti prie skirtingų bendravimo stilių, konstruktyviai spręsti problemines situacijas ir kurti abipusiu pasitikėjimu pagrįstus santykius. Ketvirtasis – *kultūrinių tekstų ir kūrinių interpretacija* – reiškia gebėjimą suprasti ir vertinti kitų tautų literatūros, dailės, muzikos ir kitų kultūros produktų giluminę prasmę, išvelgiant ją kultūriniame kontekste, taip plečiant akiratį ir stiprinant empatiją kitų kultūrų atžvilgiu.

3. Kultūrinis raštingumas yra dinamiška žinių ir gebėjimų visuma, nuolat plėtojama individui kaupiant patirtį ir mokantis. Tai nėra pasyvus informacijos žinojimas – kultūrinis raštingumas yra aktyvus procesas, reikalaujantis kritinio mąstymo, atvirumo ir nuolatinės saviugdos. Kultūriškai raštingas asmuo geba kritiškai vertinti kultūrinius reiškinius ir įvairias perspektyvas, formuoti savo asmeninę nuomonę ir gebėti ją atriboti nuo stereotipų. Kartu toks asmuo lengviau prisitaiko prie kintančių kultūrinių situacijų, suvokdamas, kad kultūra, kaip ir visa visuomenė, nuolat kinta veikiamą ekonominių, politinių ir ekologinių pokyčių, keičiančių žmonių nuostatas, supratimą ir elgesį. Dėl šių priežasčių kultūrinis raštingumas yra būtinas šiuolaikinei visuomenei: jis padeda žmonėms visavertiškai dalyvauti socialiniame gyvenime, veiksmingai bendradarbiauti su įvairiomis bendruomenėmis ir palaikyti pagarbų skirtingų kultūrų dialogą.

4. Bežodžiai tekstai yra minties laisvę suteikianti priemonė, įgalinanti vaikus savarankiškai kurti reikšmes ir plėtoti kultūrinių reiškinių supratimą. Šių tekstų taikymas ugdymo procese atskleidžia, kad priešmokykliniame amžiuje žinios ir prasmės nėra perduodamos vien iš išorės – jos kuriamos bendroje veikloje, remiantis asmenine

patirtimi ir aplinkos pažinimu. Bežodžiai tekstai sudaro sąlygas vaikams drauge kurti dialogą, reikšti savo nuostatas, vertybes ir supratimą atliekant kūrybines užduotis. Šiuo požiūriu bežodis tekstas tampa terpe, kurioje vaikai gali laisvai interpretuoti, lyginti, tartis ir diskutuoti, siedami kuriamas prasmes su savo patirtimi.

5. Atliktas kokybinis tyrimas, grindžiamas socialinio konstruktyvizmo prieiga ir įgyvendintas pasitelkiant bežodžius tekstus, išryškino kultūrinio raštingumo ugdymo svarbą priešmokykliniame amžiuje. Priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinis raštingumas pasireiškia kaip daugiasluoksni, tarpusavyje susijusi patirtis, apimanti emocinį santykį su kitu, priklausymo jausmo kūrimą, bendrą veikimą ir santykį su kitoniškumu. Bežodžių tekstų kontekste vaikų kalboje ir veiksmuose išryškėjo bandymai interpretuoti vaizdinius naratyvus, aiškinti veikėjų intencijas, socialinius vaidmenis ir santykius bei sieti vaizduojamas situacijas su savo patirtimi. Tai leidžia teigti, kad pažintiniai, vertybiniai ir veiklos kultūrinio raštingumo dėmenys priešmokykliniame amžiuje formuojasi integraliai, ypač tada, kai vaikams suteikiama interpretacijos laisvė ir kuriama dialogui palanki aplinka.

6. Tyrimo duomenų analizė išryškino keturias tarpusavyje susijusias kultūrinio raštingumo raiškos sritis: empatinio santykio su kitu plėtotę, priklausymo socialinei ir kultūrinei aplinkai konstravimą, dialogiškų santykių ir bendradarbiavimo plėtotę bei gyvenimo drauge įvairovę kūrimą. Šių sričių seka atspindi judėjimą nuo artimiausio vaiko patirties lauko prie vis platesnių socialinio ir kultūrinio santykio lygmenų. Pirmiausia kultūrinis raštingumas pasireiškia gebėjimu atpažinti kito emocinę būseną, ją suprasti ir į ją reaguoti. Vėliau šis santykis įsitvirtina priklausymo patirtyse: šeimoje, namuose, grupėje, kasdiniuose socialiniuose vaidmenyse. Toliau priklausymas virsta aktyviu dalyvavimu: vaikai tariaisi, bendradarbiauja, sprendžia nesutarimus, argumentuoja ir priima bendrus sprendimus. Galiausiai ši patirtis plečiasi į platesnį bendrabūvio lauką, kuriame atsiranda skirtingumo, įvairovės, pasirinkimo teisės, lygiateisiškumo ir gyvenimo drauge klausimai. Taip gyvenimas drauge įvairovėje atsiskleidžia ne kaip pavienė patirtis, bet kaip ankstesnėse santykio, priklausymo ir bendro veikimo patirtyse susiformavusių kultūrinio raštingumo pagrindų tąsa.

7. Tyrimas atskleidė, kad priešmokykliniame amžiuje kultūrinio raštingumo raiška veiksmingiausiai atsiskleidžia dialoginėje ugdymo aplinkoje, kurioje vaikai kviečiami interpretuoti, tartis, reflektuoti ir bendrai kurti prasmes. Mokytojų refleksijos parodė, kad šią raišką ypač stiprina atvirieji klausimai, grįžtamasis ryšys, dėmesys vaikų perspektyvoms, temų tęstinumas, įvairios raiškos formos ir mokytojo, kaip dialogo fasilitatoriaus, vaidmuo.

8. Remiantis tyrimo duomenimis, sukonstruotas Lietuvos priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo raiškos modelis atskleidžia, kad kultūrinis raštingumas šiame amžiaus tarpsnyje pasireiškia kaip dinamiška socialinė, emocinė ir vertybinė sistema, kurios centre yra vaikas – aktyvus socialinis veikėjas, savo kultūrinę tapatybę ir santykį su aplinka kuriantis per kasdienės patirtis. Modelis atskleidžia, kad kultūrinis raštingumas formuojasi mikrolygmeniu sąveikaujant su bendraamžiais, ugdymo aplinka ir mokytoju, kuris veikia kaip dialogo fasilitatorius ir prasmų kūrimo tarpininkas. Kultūrinio raštingumo raiška plėtojasi nuo emocijų atpažinimo ir

empatijos iki smalsumo, dialogo, bendradarbiavimo ir orientacijos į bendrą gerovę. Ši procesą persmelkia tolerancijos, įtraukties ir teisingumo vertybinė ašis, o platesnis sociokultūrinis kontekstas veikia kaip atvira, tačiau svarbi kultūrinio raštingumo raiškos sąlyga, todėl sukurtame modelyje kultūrinis raštingumas priešmokykliniame amžiuje apibrėžiamas ne kaip žinių turėjimas, bet kaip gebėjimas atvirai, jautriai ir atsakingai dalyvauti bendrame gyvenime.

9. Tyrimo rezultatai turi dvi aiškias kryptis. Teoriniu požiūriu jie pagrindžia kultūrinio raštingumo sampratą kaip daugiamatę (žinios, nuostatos ir įgūdžiai) bei dinamišką. Tyrimo rezultatai rodo, kad ankstyvajame amžiuje formuojasi gebėjimai, suvokimas ir išmanymas, kurie prasmingiausiai ugdomi sudarant sąlygas dialogui ir vaiko interpretacijos laisvei. Praktiniu požiūriu tyrimas patvirtino, kad bežodžių tekstų integravimas į ugdymo procesą yra veiksminga priemonė, skatinanti vaikų empatiją, toleranciją ir gebėjimą konstruktyviai bendrauti įvairiose situacijose. Tai dera su tarptautinėmis nuostatomis, pabrėžiančiomis ankstyvojo ugdymo vaidmenį ugdant atvirumą kultūrų įvairovei (Banks, 2015; UNESCO, 2015).

10. Mokslinės literatūros analizė ir empiriniai duomenys leidžia teigti, kad ankstyvasis kultūrinio raštingumo ugdymas, organizuojamas pasitelkiant bežodžius tekstus ir grindžiamas socialinio konstruktyvizmo principais, sudaro vaikams galimybes ne tik įgyti žinių apie kultūrą, bet ir patirti kultūrinę santykį, grindžiamą buvimu kartu, atsakomybe ir rūpesčiu kitu. Toks ugdymas padeda ugdyti atvirus, empatiškus ir pilietiškai aktyvius bendruomenės narius, pasirengusius veikti globalėjančiame pasaulyje, kuriame kultūrinės tapatybės persipina, kinta ir nuolat formuojasi.

REKOMENDACIJOS

Rekomendacijos parengtos remiantis kokybinio tyrimo duomenimis ir disertacijos autorės pastebėjimais. Tyrimas buvo kokybinis, todėl jo duomenys nėra statistiškai reprezentatyvūs visai populiacijai. Vis tik gauti rezultatai atskleidžia reikšmingas įžvalgas, leidžiančias siūlyti tolesnes Lietuvos švietimo stiprinimo kryptis. Rekomendacijos suskirstytos pagal adresatų grupes: mokytojams, švietimo politikos formuotojams, mokslininkams ir didaktikos specialistams, norint kiekvienai grupei pateikti konkrečias, jų veiklos laukui siūlomas priemones, siekiant stiprinti vaikų kultūrinio raštingumo ugdymą.

Mokytojams

Kurti saugią ir atvirą aplinką, kurioje vaikai laisvai galėtų reikšti savo asmeninę nuomonę. Emociškai saugioje erdvėje vaikai drąsiai išsako savo mintis ir jausmus net ir tada, kai jų nuomonės nesutampa su bendraamžių ar suaugusiųjų. Tyrimo metu pastebėta, kad tokia saugumo ir pagarbos atmosfera skatina aktyvesnį vaikų dalyvavimą diskusijose ir didina jų kūrybinę raišką, todėl svarbu kurti aplinką, kurioje vaikai nesibaimintų suklysti ar sulaukti nepritrimo ar net kritikos, vertinimo, kad viena ar kita nuomonė yra „neteisinga“. Tik emociškai saugioje, atviroje aplinkoje vaikai gali atvirai diskutuoti apie kultūrinius skirtumus, drąsiai klausti ir mokytis vieni iš kitų, nebijodami klysti ar būti neigiamai įvertinti. Atviros, pagarba grindžiamos atmosferos formavimas padeda ugdyti vaikų atvirumą įvairioms nuomonėms ir pasaulėžiūroms, o tai yra vienas iš esminių kultūrinio raštingumo elementų.

Mokyti bendravimo įgūdžių ir juos stiprinti: aktyvus klausymasis, aiškus kalbėjimas ir empatija. Vaikams būtinas nuoseklus palaikymas, kad jie išsiugdytų konstruktyvaus bendravimo įpročius. Tyrimo duomenys parodė, jog ugdymo procese taikant bežodžius tekstus, vaikai mokosi įvardyti tai, ką mato paveikslėliuose ar filmuose, formuluoti mintis žodžiu ir geriau suprasti skirtingas bežodžio teksto perspektyvas. Remiantis šiomis įžvalgomis, rekomenduojama sistemingai stiprinti ir ugdyti vaikų gebėjimą įsiklausyti (užduoti klausimus, parodyti dėmesį kalbančiajam), argumentuotai reikšti savo nuomonę ir ugdyti empatiją. Tokie bendravimo įgūdžiai padeda vaikams efektyviau diskutuoti ir konstruktyviai spręsti nesutarimus ar problemines situacijas. Be to, gebėjimas suprasti kito asmens poziciją ir jausmus yra būtinas siekiant ugdyti ir stiprinti pagarbą kultūrinei įvairovei.

Stiprinti gebėjimą ieškoti kompromisų ir konstruktyviai spręsti konfliktus. Svarbu ugdyti vaikų supratimą, kad, siekiant bendro sprendimo, kartais reikia nusileisti ir atsisakyti dalies savo norų. Atliekant tyrimą išryškėjo, kad, analizuojant neutralius pavyzdžius – bežodžių tekstų veikėjų istorijas, vaikams lengviau aptarti sudėtingas konfliktines situacijas. Taigi bežodžius tekstus galima pasitelkti kaip saugią diskusijų priemonę – vaikai, nejausdami baimės klysti ar būti „nepatogūs“ dėl kitokios nuomonės, gali aptarti veikėjų pasirinkimus, siūlyti galimus problemų sprendimus ir mokytis rasti kompromisą. Netiesioginis situacijų nagrinėjimas padeda vaikams perkelti išmokus konfliktų sprendimo modelius į realų gyvenimą. Ugdant įprotį konstruktyviai spręsti nesutarimus, kartu ugdomas ir vaikų gebėjimas taikiai sugyventi kultūriškai įvairoje aplinkoje.

Modeliuoti pagarbų elgesį savo pavyzdžiu. Vaikai mokosi stebėdami suaugusiųjų elgesį, todėl mokytojai turėtų demonstruoti pagarbų, argumentuotą bendravimą ir empatiją kasdienėse situacijose. Jei suaugusieji patys konstruktyviai sprendžia konfliktus, rodo atvirumą kitoms kultūroms ir nuostatoms, vaikai linkę perimti tuos elgesio modelius. Tyrimo metu pastebėta, kad mokinių tarpusavio bendravimas gerėja, kai mokytojai nuosekliai laikosi deklaruojamų vertybių, pavyzdžiui, skatina pagarbą kiekvienam vaikui ir patys vengia pašaipų ar stereotipinio vertinimo, priima skirtingas vaikų nuomones. Taigi suaugusieji tampa tarsi „gyvu vadovėliu“: rodydami vaikams realius pagarbos įvairovei ir dialogo pavyzdžius, jie padeda vaikams suprasti ir mokytis, kaip praktiškai pritaikyti kultūrinio raštingumo principus tarpusavio santykiuose.

Praktiškai įveikinti kultūriškai jautraus ugdymo principus. Kadangi priešmokyklinio ugdymo mokytojai turi pakankamai erdvės patys formuoti ugdymo turinį, siūlytina į jį sąmoningai įtraukti mokinių patirtis, daugiau dėmesio skiriant vaikų kultūrinio raštingumo stiprinimui ir numatant veiklas, sudariančias sąlygas tikslingai jo raiškai. Tam rekomenduojama sistemingai kaupti informaciją apie mokinių kalbines, šeimos ir kultūrinės (pavyzdžiui, tikėjimo, tautybės ar gimtosios kalbos) patirtis, pasitelkiant trumpus pokalbius, stebėjimą, tėvų įtraukimą į veiklas ir grupės užrašus. Ši informacija gali būti naudojama kaip ugdymo ištekliai (pavyzdžiui, iš fiksuotų situacijų gali būti sumodeliuotos diskusinės ar vaidybinės užduotys, projektai ir pan.). Kitaip tariant, svarbu stiprinti kiekvieno vaiko ir jo aplinkos pažinimą. Svarbu kas kartą „pasitikrinti“ jau naudotas priemones ir užduotis, jas aktualizuojant konkrečiai grupei, ir atkreipti dėmesį, ar aktualizuojamos skirtingos kultūros, ar vengiama stereotipų ir vienos tiesos pateikimo, ar pateikiamos kelių galimų perspektyvų istorijos. Šiuo atveju labai naudingi bežodžiai tekstai, leidžiantys vaikams patiems įvardyti matomas reikšmes. Kokybinio tyrimo duomenys ir disertacijos autorės pastebėjimai leidžia teigti, kad vaikai įsitraukia labiau, kai mokymosi turinys atliepia jiems atpažįstamas patirtis, taip pat kai jie atpažįsta „save“ ir „kitus“ pagarbiai atvaizduotus medžiagoje. Bežodžiai tekstai čia ypač veiksmingi – jie sudaro saugią erdvę skirtingoms interpretacijoms, skatina lyginti patirtis ir mokytis iš skirtumų, nesant išankstinių etikečių. Mokytojui svarbu pačiam ugdyti kultūriškai jautrios pedagogikos kompetencijas, nes be tinkamo dalykinio, emocinio ir moralinio pasirengimo kyla pavojus primesti vaikams iš anksto suformuotus požiūrius, užuot sudarius jiems galimybes patiems kurti savo tapatybę. Nuolatinė mokytojo savirefleksija ir savo profesinės veiklos įšivertinimas padeda išvengti siauro, tik vieną normą atkartojančio ugdymo turinio ir mažina stereotipizavimo riziką. Be to, remiantis tyrimo rezultatais, galima teigti, kad į vaikų patirtis orientuotas ugdymas stiprina jų priklausymo jausmą, motyvaciją, kalbinę ir kultūrinę raišką.

Švietimo politikos formuotojams

Itin svarbu aiškiau įtvirtinti kultūrinį raštingumą kaip vieną iš prioritetinių ugdymo krypčių. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijai, Nacionalinei švietimo agentūrai ir savivaldybėms siūloma, atnaujinant bendrąsias ugdymo programas, formuluojant nacionalinius, taip pat ir atskiros ugdymo įstaigos tikslus, aiškiai įvardyti kultūrinio raštingumo ugdymą kaip vieną iš prioritetų. Šiuo metu kultūrinio raštingumo sąvoka Lietuvos Respublikos bendrosiose ugdymo programose minima

fragmentiškai, todėl nėra užtikrinamas nuoseklus kultūrinio raštingumo ugdymas. Nors programos grįstos kompetencijų ugdymu, trūksta aiškaus integralumo ir sąryšingumo, todėl neretai mokytojų numatomos ugdyti kompetencijos priskiriamos tik formaliai. Įtraukus kultūrinį raštingumą kaip ugdymo tikslą, reikėtų parengti ir konkrečius mokinių pasiekimų aprašus bei vertinimo gaires, kurios atspindėtų mokinių kultūrinį supratingumą, pagarbą įvairovei ir gebėjimą orientuotis daugiakultūroje aplinkoje. Toks skirtingas kompetencijas sujungiantis tikslas padėtų mokytojams kryptingiau veikti sąmoningiau orientuojant ugdymo turinį į integruotą skirtingų kompetencijų ugdymą. Mokytojai gautų aiškesnes nuorodas ir kriterijus, kaip planuoti ugdymo turinį, kad mokiniai ne tik įgytų dalykinių žinių, bet ir ugdytųsi toleranciją bei platesnį kultūrinį akiratį.

Orientuoti ugdymo turinį į vaiko asmenybės brandą. Siūloma peržiūrėti bendrojo ugdymo rezultatų vertinimo rodiklius, kad juose atsispindėtų ne tik akademinės žinios, bet ir socialinė emocinė vaiko branda bei vertybinės nuostatos. Dabartinėje sistemoje daugiausia dėmesio skiriama standartizuotiems mokinių pasiekimams, aukštiems rezultatams tarptautiniuose tyrimuose (pavyzdžiui, PISA, TIMSS, PIRLS), tačiau toks sąlygiškai siauras dėmesio sutelkimas neužtikrina visapusiško asmenybės ugdymo. Kultūrinis raštingumas – tai ne vien testais pamatuojamos žinios, bet pirmiausia asmens vertybinės nuostatos, gebėjimas bendrauti ir bendradarbiauti su įvairiais žmonėmis. Vadinasi, ugdymo turinys turėtų būti planuojamas orientuojantis į vaiko poreikius ir jo asmeninį augimą, o ne vien į akademinius standartus. Pavyzdžiui, Bendrojo ugdymo programose, taip pat ir mokyklų rengiamuose ugdymo planuose tikslinga diegti iniciatyvas, kurios skatina emocinį intelektą, pilietiškumą, pagarbą žmogaus teisėms ir kultūriniam įvairumui. Ryškus balansas tarp akademinio ir vertybinio ugdymo padėtų išugdyti visapusiškai brandų, kultūriškai raštingą jauną žmogų.

Edukologijos mokslininkams ir didikams specialistams

Peržiūrėti ir standartizuoti edukologijos terminiją, drąsiau vartojant tarptautinius terminus. Rengiant disertaciją, ypač išryškėjo terminų „raštingumas“ ir „kompetencija“, taip pat su kultūrinio raštingumo ir daugiakultūrio ugdymo tematika susijusių sąvokų, tokių kaip „kultūrinis raštingumas“, „tarpkultūrinė kompetencija“, „daugiakultūriškumas“, „kultūrinė įvairovė“, vartojimo nevienareikšmiškumas. Skirtingi autoriai ir institucijos šias sąvokas supranta ir vartoja nevienodai, todėl kyla neaiškumų, galinčių apsunkinti tiek mokslinę komunikaciją, tiek ugdymo turinio įgyvendinimą praktikoje. Taigi tikslinga parengti aiškesnes šių sąvokų apibrėžtis, vartosenos ir sinonimiškumo gaires, jas siejant su tarptautine terminija. Kartu siūloma atviriau remtis tarptautiniais terminais, prireikus pateikiant jų originalo formą ir paaiškinimą, ypač tais atvejais, kai lietuviški atitikmenys nėra nusistovėję arba kelia interpretacinių neaiškumų. Tokia iniciatyva prisidėtų prie aiškesnės komunikacijos švietimo sistemoje ir sudarytų palankesnes sąlygas mokslinių tyrimų rezultatams taikyti ugdymo praktikoje.

Inicijuoti tyrimus, susijusius su kultūrinio raštingumo ugdymu, mokytojų pasirengimu ugdyti kultūrinį raštingumą, bežodžių tekstų metodiniu taikymu priešmokykliniame ir pradiniam ugdyme. Tikslingam kultūrinio raštingumo ugdymo plėtojimui Lietuvos ugdymo sistemoje svarbu inicijuoti sistemingus šios srities tyrimus, apimančius ne tik

priešmokyklinį, bet ir pradinį ugdymą. Tyrimo rezultatai atskleidžia, kad bežodžiai tekstai (paveikslėlių knygos ir animaciniai filmai) sudaro palankias prielaidas vaikų kultūriniam raštingumui ugdyti, nes skatina dialogą, vaizduotę, interpretaciją, empatiją ir atvirą santykį su skirtingomis patirtimis, kartu prisidedami ir prie kalbinių gebėjimų plėtotės. Taigi aktualu stiprinti mokytojų pasirengimą dirbti su tokio pobūdžio tektais: plėtoti didaktines kompetencijas, formuoti palankias nuostatas kultūriniam raštingumui ugdyti ir suteikti aiškius metodinius orientyrus, kaip kultūrinį raštingumą kryptingai ugdyti kasdienėje pedagoginėje praktikoje. Tikslinga inicijuoti nacionalinio lygmens tyrimus, skirtus kultūrinio raštingumo ir kalbinių įgūdžių sąsajoms tirti.

Parengti bežodžių tekstų naudojimo metodiką ir priemonių rinkinį. Siekiant įveiklinti bežodžių tekstų naudojimą Lietuvos ugdymo įstaigose, būtina parengti specialią kultūrinio raštingumo ugdymo, pasitelkiant bežodžius tekstus, metodinę medžiagą ir priemonių rinkinį. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad bežodės paveikslėlių knygos ir bežodžiai animaciniai filmai skatina vaikus diskutuoti, ugdo jų vaizduotę ir gebėjimą interpretuoti situacijas, nesant išankstinių stereotipų. Nepaisant to, kad Lietuvos autoriai yra išleidę tik keletą bežodžių knygų ir išleistas tik vienas bežodis animacinis filmas, siūloma ugdymo įstaigoms sudaryti sąlygas naudoti IBBY rekomenduojamus bežodžius tekstus ir pagal šias rekomendacijas parengti metodinę medžiagą pedagogams, pavyzdžiui, pamokų ar neformaliojo ugdymo veiklų scenarijus, diskusijų klausimynus, kūrybinių užduočių pavyzdžius ir pan. Tai galėtų būti iniciatyvos „Knygų startas“¹ tęsia, tik tokius rinkinius su metodine medžiaga ir knygomis gautų ne kiekvienas vaikas, o kiekviena Lietuvos priešmokyklinio ugdymo įstaiga. Priemonių rinkinys palengvintų mokytojų pasiruošimą diegti inovatyvius ugdymo metodus ir užtikrintų, kad kultūrinio raštingumo ugdymas vyktų kryptingai. Kartu tai prisidėtų prie vaikų kalbinių gebėjimų plėtojimo, nes, diskutuodami apie skaitytas ar matytas istorijas, mokiniai turtintų žodyną, lavintų rišlią kalbą. Toks rinkinys būtų naudingas ir kitakalbiamis vaikams ar užsienio lituanistinių mokyklų vaikams ugdyti.

Rengti ir diegti metodines priemones darbui su bežodžiais tektais. Atsižvelgiant į tyrimo rezultatus, tikslinga inicijuoti bežodžių tekstų taikymui ugdymo procese skirtų metodinių priemonių kūrimą. Tokios priemonės galėtų apimti pedagogams skirtus veiklų scenarijus, dialoginio skaitymo ir interpretavimo gaires, diskusijų klausimynus, kūrybinių užduočių pavyzdžius ir rekomenduojamų bežodžių tekstų rinkinius. Jų parengimas ir prieinamumas ugdymo įstaigoms sudarytų prielaidas nuoseklesniam kultūrinio raštingumo ugdymui, sustiprintų inovatyvių metodų taikymą pedagoginėje praktikoje ir būtų reikšmingas ne tik gimtakalbių, bet ir kitakalbių vaikų bei užsienio lituanistinių mokyklų vaikų ugdymui.

1 Plačiau apie iniciatyvą „Knygų startas“ žr. <https://skaitymometai.lnb.lt/index.php?2222564413>

TYRIMŲ REZULTATŲ SKLAIDA

Disertacijos tema publikuoti straipsniai

1. Maine, F., Brummernhenrich, B., Chatzianastasi, M., Juškienė, V., Lähdesmäki, T., Luna, J. ir Peck, J. (2021). Children's Exploration of the Concepts of Home and Belonging: Capturing Views from Five European Countries. *International Journal of Educational Research*, 110, 101876. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101876>
2. Юшкиене, В. ir Крайсвитня, Ю. (2021). *Диалог как важное условие качественного образования*. Полтава. УДК 34:316.613.5; П-68; ББК 67.9(4 УКР) 3. Р. 363–365.
3. Juškienė, V. ir Voidogaitė, V. (2021). Pedagogo ir ASD turinčio vaiko susitikimas ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 47, 143–155. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2021.47.10>
4. Juskiene, V. ir Merfeldaite, O. (2021). Dialogical Development of Cultural Literacy in Pre-school Children. *ICERI Proceedings*, 1, 4599–4605. <https://cris.mruni.eu/cris/handle/007/49718>
5. Юшкиене, В. ir Крайсвитня, Ю. (2023). *Діалогічне навчання як умова осмислення актуальних проблем історії*. Полтава. УДК 34:316.613.5 П-68 ББК 67.9(4 УКР) 3. Р. 207–208.
6. Juškienė, V. ir Voidogaitė, V. (2023). Barriers to Cooperation Between Teachers and Parents of Children with Autism Spectrum Disorder. In H. Küçüközer, S. Maltepe, D. Tüfekçi Can (eds.), *International Necatibey Education and Social Sciences Research Congress: Teacher Training in the 21st Century* (pp. 21–37). Balıkesir University. <https://cris.mruni.eu/cris/handle/007/49717>
7. Juškienė, V. (2023). The Changing of Cultural Literacy Concept. In *Proceedings Book ECLSS2023a* (e-ISBN 978-605-71963-5-4). ECLSS. <https://cris.mruni.eu/cris/handle/007/49716>

Mokslinės monografijos bendraautorė

1. Lähdesmäki, T., Baranova, J., Ylönen, S. C., Koistinen, A., Mäkinen, K., Juškiene, V. ir Zaleskiene, I. (2021). Learning Cultural Literacy through Creative Practices in Schools. In *Springer eBooks*. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-89236-4>

Disertacijos tema skaityti pranešimai mokslinėse konferencijose

1. 2019-11-08–09 Tarptautinė konferencija „Švietimo politika kultūriniuose kontekstuose: transmisija ir/ar transformacija“ (International conference „Education Policy in Cultural Context: to Transmit or/and to Transform“), Vilniaus universitetas (Lietuva). Pranešimas „Learning Cultural Literacy: Text and Context“. Vaiva Juškienė.
2. 2021-11-08–09 ICERI2021 (14th annual International Conference of Education, Research and Innovation), Sevilija (Ispanija). Žodinis pranešimas „Dialogical Development of Cultural Literacy in Pre-School Children“. Vaiva Juškienė, prof. Odeta Merfeldaitė.
3. 2021-12-02. VI tarptautinė mokslinė praktinė konferencija „Teisė ir visuomenė:

aktualūs plėtros klausimai ir perspektyvos“, Poltava (Ukraina). Žodinis pranešimas „Диалог как важное условие качественного образования“. Vaiva Juškienė, dr. Julija Kraisivitnia.

4. 2023-10-26. The International Necatibey Education and Social Sciences Research Congress (INESRC2023), Balikesir University Necatibey Faculty of Education in Balikesir (Turkija). Pranešimas „The Disruptions Occurring in the Co-operation of Teachers and Parents with ASD Children“. Vaiva Juškienė, Viktorija Voidogaitė.

5. 2024-10-18. VIII Lietuvos edukacinių tyrimų asociacijos konferencija „Švietimo neapibrėžtumai ir komunikacijos iššūkiai: praeities ir ateities sankirta“. Pranešimas „Etiškas veiksmas įtraukaus ugdymo tyrimų kontekste“. Vaiva Juškienė, dr. Viktorija Voidogaitė.

Disertacijos tema vesti praktiniai seminarai pedagogams

1. 2022-04-07 MRU organizuotoje tarptautinėje konferencijoje „ULCA – į besimokantįjį orientuotas požiūris – naujas požiūris į mokyklą šiolaikinėje visuomenėje“ organizuota ir moderuota sekcijos veikla, plėtojant temą „Kultūrinio raštingumo ugdymas pradiniam ugdyme“.

2. 2023-07-21 Klaipėdos universiteto Lietuvių kalbos ir kultūros centre vestas seminaras užsienio liuanistinių mokyklų mokytojams „Bežodžių tekstų naudojimas stiprinant vaikų komunikacinius gebėjimus“.

3. 2024-07-19 Klaipėdos universiteto Lietuvių kalbos ir kultūros centre vestas seminaras užsienio liuanistinių mokyklų mokytojams „Kaip vaikų literatūra skatina sąmoningą skaitymą ir padeda lavinti kalbėjimo įgūdžius?“.

4. 2025-07-11 Klaipėdos universiteto Lietuvių kalbos ir kultūros centre rengtos kūrybinės dirbtuvės „Tekstas kaip nuotykis: kaip skaityti, analizuoti ir kurti prasmingai“ užsienio liuanistinių mokyklų mokytojams.

5. 2025-09-03 mokymai Barselonos liuanistinės mokyklos mokytojams „Kaip dirbti su nežodžiais tekstais ugdant vaikus liuanistinėje mokykloje“.

6. 2026-06-20 Nacionalinės švietimo agentūros organizuotos liuanistinės edukacinės dirbtuvės „Bežodžių tekstų naudojimas stiprinant vaikų komunikacinius gebėjimus“ ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo mokytojams.

7. 2026-07-23 Klaipėdos universiteto Lietuvių kalbos ir kultūros centre rengtos kūrybinės dirbtuvės „Knygos, kurios įtraukia: nuo naujausių istorijų iki nežodžių pasakojimų“ užsienio liuanistinių mokyklų mokytojams.

Mokslinės stažuotės disertacijos rengimo metu

1. 2023 m. kovo 18–30 d., Barselonos universitetas (Ispanija). Prof. Mercè Garcia-Milà.

2. 2024 m. kovo 4–30 d., Liepojos universitetas (Latvija). Prof. Dina Bethere.

3. 2024 m. spalio 8–24 d., Naujasis Bulgarijos universitetas (Bulgarija). Prof. Galina Markova.

4. 2025 m. gegužės 3–18 d., Varmijos ir Mozūrų universitetas Olštynė (Lenkija). Prof. Monika Ryndzionek.

APIE AUTORE

Vaiva Juškienė – edukologijos krypties doktorantė Mykolo Romerio universitete, Vilniaus kolegijos Pedagogikos fakulteto dekanė ir lektorė. Akademinė ir profesinė veikla susijusi su vaikų ugdymu, lietuvių kalbos didaktika, vaikų literatūra, skaitymo skatinimu ir kultūrinio raštingumo ugdymu.

Autorės domėjimasis disertacijos tema atsiskleidžia tiek pedagoginėje, tiek mokslinėje veikloje. Nuo 2005 m. ji dėsto studijų dalykus „Vaikų literatūra ir raiškūs skaitymas“ bei „Kalbos ugdymo metodika ir vaikų literatūra“, o ankstesnė lietuvių kalbos ir literatūros mokytojos patirtis sustiprino profesinį dėmesį vaikų kalbiniam ir kultūriniam ugdymui.

Reikšmingą vietą autorės veikloje užima ankstyvojo ugdymo tematika. Ji yra vedusi mokymus ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogams, rengusi kompetencijų plėtros programas, skirtas lietuvių kalbai ugdyti ikimokykliniame ir priešmokykliniame amžiuje.

Autorės moksliniai interesai nuosekliai plėtojami kultūrinio raštingumo srityje. 2018–2021 m. ji dirbo jaunesniąja mokslo darbuotoja tarptautiniame projekte DIALLS, kuriame analizavo kultūrinio raštingumo dokumentus, dalyvavo atrenkant bežodės paveikslėlių knygas ir rengiant metodines rekomendacijas. Kultūrinio raštingumo tematika atsispindi ir jos publikacijose bei moksliniuose pranešimuose.

Autorė taip pat yra parengusi vaikų literatūros ir skaitymo ugdymui reikšmingų leidinių bei metodinių priemonių: skaitinius pradinių klasių mokiniams, lietuvių literatūros vadovėlių ir edukacinę programą „Knygų startas“, skirtą darbui su vaikais ir tėvais. Šių akademinių ir profesinių veiklų visuma pagrindžia autorės nuoseklų domėjimąsi priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo ugdymu.

Vaiva Juškienė

**DEVELOPING CULTURAL LITERACY IN
PREPRIMARY CHILDREN THROUGH USE OF
WORDLESS TEXTS**

Summary of Doctoral Dissertation
Social Sciences, Education Science (S 007)

Vilnius, 2026

The doctoral dissertation was prepared in 2019-2025 at Mykolas Romeris University in accordance with the right of doctoral studies granted to Vilnius University with Klaipėda University and Mykolas Romeris University by the Order of the Minister of Education, Science and Sport of the Republic of Lithuania No V-1237 of 12 August 2022.

Scientific Supervisor:

Prof. Dr. Odeta Merfeldaitė (Mykolas Romeris University, Social Sciences, Education Science, S 007).

The doctoral dissertation will be defended at the Education Science Board of Klaipėda University, Mykolas Romeris University and Vilnius University:

Chairperson:

Prof. Dr. Vida Gudžinskienė (Mykolas Romeris University, Social Sciences, Education Science, S 007).

Members:

Prof. Dr. Remigijus Bubnys (Vilnius University, Social Sciences, Education Science, S 007);

Prof. Dr. Rūta Girdzijauskienė (Klaipėda University, Social Sciences, Education Science, S 007);

Assoc. Prof. Dr. Daiva Penkauskienė (Mykolas Romeris University, Social Sciences, Education Science, S 007);

Assoc. Prof. Dr. Gintautas Šilinskas (University of Turku, Republic of Finland, Social Sciences, Psychology, S 006).

The doctoral dissertation will be defended in an open session of Education Science Board at Mykolas Romeris University, 414 auditorium on September 18, 2026 at 11 a. m.
Address: Ateities str. 20, LT-08303 Vilnius, Lithuania.

SUMMARY

This dissertation examines the development of cultural literacy in preschool children through the use of wordless texts - wordless picture books and wordless animated films. The study is grounded in the premise that cultural literacy in preschool education cannot be reduced to the recognition of cultural facts, symbols, or canonical works. In the dissertation, cultural literacy is understood as a dynamic, relational, and contextual ability to understand and interpret social and cultural situations, construct meanings, recognize oneself and the other, accept difference, participate in dialogue, cooperate, and act responsibly within a community.

This understanding of cultural literacy is particularly significant in the preschool years. Educational research over recent decades has shown that the concept of literacy has been gradually broadened: the focus has shifted from formal reading and writing skills toward the analysis of social, cultural, and multimodal practices. This direction is reflected in the work of Street (2003), Kellner and Share (2005), Duoblienė (2010; 2016), and Maine et al. (2022), in which literacy and cultural literacy are understood as the ability to create meanings, participate in dialogue, think critically, and act in culturally diverse social situations.

Although preschool children's formal reading and writing skills are still developing, they already actively participate in social life: they build relationships, encounter various norms of behavior, learn to recognize and understand emotions, evaluate their own and others' actions, and make decisions in shared activities. Therefore, at this age, cultural literacy manifests primarily not through traditional literacy skills, but through the child's ability to understand the social and cultural context, interpret diverse experiences, and construct meaning from them.

In contemporary understandings of childhood, the child is regarded not as a passive recipient of cultural information, but as an active social agent who constructs cultural meanings by interpreting everyday situations, images, other people's actions, language, and personal experience (Arizpe, 2013; Crawford & Hade, 2000; Serafini, 2014). In this way, cultural literacy becomes not only a body of knowledge about culture, but also the ability to participate meaningfully in social and cultural life.

The relevance of the dissertation is shaped by social, cultural, and communicative changes in the contemporary world. Globalization, migration, the diversity of cultural identities, and the intensification of visual communication increase the need to develop a person's ability not only to know their own culture, but also to interact dialogically with people who have different experiences, values, and worldviews. In international education documents, cultural understanding, respect for diversity, dialogue, empathy, and social responsibility are regarded as important directions of contemporary education (Banks, 2015; UNESCO, 2015). However, in the Lithuanian preschool education context, the content of cultural literacy is not concentrated in one clearly defined area. It is distributed across cultural, civic, communication, and social, emotional, and healthy lifestyle competencies. For this reason, there remains a need to provide theoretical and empirical justification for how cultural literacy can be

understood and developed in the preschool years.

Another premise of the study's relevance is related to children's lives in a visually intensive environment. Children receive increasing amounts of information through images, screens, and multimodal messages; however, their ability to express thoughts verbally, explain their decisions, and engage in extended dialogue does not always develop at the same pace (Kucker & Schneider, 2024; Salmerón-Ruiz et al., 2025). Education therefore requires tools that do not replace language with images, but encourage the child to verbalize, interpret, and discuss images together with others. Wordless texts were selected as such a tool in this study.

Wordless texts do not present a single story formulated in words and completed in advance. Their meaning is created through the sequence of images, composition, characters' actions, gazes, emotions, spatial relationships, and the reader's interpretation. The child is therefore not invited to reproduce an answer provided by the author or the teacher. Instead, the child must observe independently, formulate hypotheses, create a narrative, justify their interpretation, compare it with the ideas of other children, and, when necessary, revise it. For this reason, wordless texts provide favorable conditions for investigating cultural literacy as a process of meaning-making, dialogue, and joint action.

The problem of the dissertation, research question, aim, and object

The problem field of the dissertation consists of several interrelated questions. How can cultural literacy be conceptualized in preschool education in a way that does not reduce it solely to knowledge of cultural facts? How does this concept relate to the Lithuanian Preschool Education Program (Preschool Education Program, 2022) and the competencies established therein? What opportunities do wordless texts offer for the development of cultural literacy when a child is invited not to "answer correctly," but to create a narrative, interpret, feel, compare, question, negotiate, and reflect? Finally, how does cultural literacy actually manifest in children's activities - through what themes, relationships, actions, and interpretations?

The dissertation focuses on the development of cultural literacy in preschool children through wordless texts, as this educational medium allows for the exploration of how children construct meanings based on images, dialogue, and shared activity.

The research problem question is as follows: How does the cultural literacy of preschool children manifest when teachers purposefully organize cultural literacy development activities using wordless texts?

The object of the study is the expression of cultural literacy among preschool children in educational activities involving wordless texts.

The aim of the study is to investigate how the cultural literacy of preschool children manifests when teachers purposefully organize cultural literacy development activities using wordless texts and to identify the key elements of this expression.

The scientific novelty of the dissertation is revealed in several interrelated aspects. First, it investigates preschool children, whose cultural literacy has so far been analyzed relatively rarely in Lithuanian educational research. Second, the development of cultural literacy is examined through a specific educational tool - wordless texts - which

have been explored only fragmentarily from this perspective in Lithuanian educational studies. Third, the dissertation relies not only on adults' views of children's education, but also on empirical data that reveal children's own expression of cultural literacy in natural educational situations.

The lack of empirical research becomes especially evident as the importance of so-called soft skills - cooperation, empathy, self-regulation, dialogue, responsibility, and critical thinking - increases. Although recent educational research and dissertations have consistently emphasized the relevance of these abilities (Adomaitis, 2024; Giniota, 2024; Pečiulienė, 2024; Voidogaitė, 2024, among others), preschool education still lacks empirically grounded knowledge about how these competencies manifest in everyday educational practice and in what ways they can be developed purposefully.

An important starting point of the dissertation is the expanded concept of literacy as one of the key competencies for lifelong learning (Sulkunen, 2013). Here, literacy is understood not only as reading and writing skills, but also as cultural competence: the ability to build relationships, be part of a community, reconcile different perspectives, maintain respectful dialogue, and resolve conflicts. Therefore, cultural literacy is treated in the dissertation not as an additional area of education, but as a foundation of the child's social agency, significant for learning, well-being, and successful participation in a diverse society.

The dissertation contributes to knowledge in this field by systematically analyzing the interaction between the aims formulated in educational programs and the actual expression of children's cultural literacy in natural educational situations. Cultural literacy is studied not as an abstract educational value, but as a phenomenon that emerges in children's language, interaction, and shared activities, and that can be empirically recognized, described, and structured. In this way, the dissertation helps fill a gap in Lithuanian educational science and creates prerequisites for further research on cultural literacy and for the conceptualization of this educational field in preschool education.

Theoretical premises of the concept of cultural literacy

The concept of literacy expanded significantly in the twentieth and twenty-first centuries. For a long time, literacy was associated primarily with the ability to read and write; however, in contemporary theory it is increasingly understood as a social and cultural practice that depends on the situation, participants, sign systems used, and the specific cultural context. Literacy is not a finite set of skills acquired once and for all. It develops as a person acts in different communities, interprets various texts, and participates in processes of meaning-making.

The term cultural literacy was popularized by Hirsch (1987), who associated cultural literacy with a shared body of knowledge that enables members of society to understand one another and participate in a common cultural space. The significance of this approach lies in highlighting the importance of a shared cultural foundation; however, it has also been criticized for treating culture as a relatively stable, predefined canon of knowledge.

In later studies of cultural literacy, the focus increasingly shifted from the possession

of knowledge to cultural action, dialogue, interpretation, and the relationship with the other. Cultural literacy came to be understood as the ability to navigate culturally diverse situations, reflect on one's own assumptions, recognize different perspectives, and participate responsibly in social life (Banks, 2015; Cook & Maine, 2023; UNESCO, 2015). This understanding includes cognitive, social, emotional, interpretive, and value-based dimensions.

The analysis of the scholarly literature made it possible to distinguish four inter-related aspects of cultural literacy. The first is linguistic and cultural knowledge, which encompasses knowledge of cultural symbols, traditions, values, and communicative contexts. The second is an understanding of social norms and cultural differences, which enables one to recognize that people's attitudes and behavior are shaped by their social and cultural experience. The third is intercultural communication skills, related to respectful listening, dialogue, the ability to reconcile different positions, and the constructive resolution of disagreements. The fourth is the interpretation of cultural texts and works, which enables not only the recognition of represented phenomena, but also an understanding of their meanings, value assumptions, and different possible interpretations.

These aspects are not separate and fixed components of cultural literacy. They function as an interconnected system that develops as a person accumulates experience, reflects on their relationship with the environment, and encounters different viewpoints. Therefore, in the dissertation, cultural literacy is defined as a dynamic interaction of knowledge, attitudes, and interpretive and social abilities that helps a person participate in cultural and social life in a sensitive, critical, and responsible manner.

Cultural literacy in the context of preschool education

The preschool years constitute a significant period in the formation of a child's cultural and social experience. At this age, children actively learn to recognize other people's emotions, coordinate their own needs with the needs of others, understand group rules, resolve disagreements, and develop a sense of belonging to a community (Žukauskienė, 2012). These experiences form the foundation of cultural literacy, even though the child does not yet name them using abstract concepts such as culture, equality, inclusion, or civic responsibility.

The analysis of Lithuanian preschool education documents revealed that the content of cultural literacy is not linked solely to cultural competence. It also manifests through civic, communication, cognitive, and social, emotional, and healthy lifestyle competencies. Cultural awareness and cultural expression become meaningful when they are connected with empathy, dialogue, respect for others, the ability to cooperate, and responsible action in a shared environment. Therefore, cultural literacy should be understood as the integral interaction of several competencies rather than as the outcome of a single educational area.

Theoretically, this approach is grounded in social constructivism. The ideas of Berger and Luckmann (1966) and Vygotsky (1978) allow children's cognition and cultural meanings to be treated as phenomena constructed in social interaction. The child forms understanding not in isolation, but by talking, observing others, coordinating

different interpretations, and participating in shared activity. In this process, the teacher acts as a facilitator of dialogue and a mediator of meaning-making, helping children notice, ask, compare, and reflect without imposing a single answer.

Theoretical and educational potential of wordless texts

In the dissertation, wordless texts are understood as visual narratives in which meaning is created without written or voiced verbal text. Two forms of such texts were used in the study: wordless picture books and wordless animated films. This terminological choice is grounded in semiotic and multimodal perspectives, according to which a text is not only a verbal structure: meanings can also be created through image, movement, composition, color, space, and sequences of signs (Nodelman, 1988; Serafini, 2014).

Wordless texts require the active participation of the reader. The child must identify relationships within a sequence of images, understand the emotions and intentions of characters, determine possible causes of actions, anticipate the subsequent course of events, and create a coherent narrative. Because a verbal narrative is not provided in advance, several justified interpretations are possible. This creates conditions for children to notice that the same image or situation may be understood differently by different people.

The educational potential of wordless texts is revealed through five interrelated dimensions. The linguistic dimension is associated with narrative construction, vocabulary development, coherent formulation of ideas, and the ability to express visual information verbally (Lindauer, 1988; Neuman & Dickinson, 2003). The cognitive dimension includes observation, the identification of causal relationships, hypothesis formation, and the testing of interpretations (Arizpe, 2014; Serafini, 2014; Von Glasersfeld, 1995). The social dimension emerges through listening, sharing ideas, seeking agreements, and creating a shared narrative (Alexander, 2020; Duoblienė, 2018; Maine, 2020). The critical thinking dimension includes asking questions, comparing different perspectives, and substantiating one's opinion (Indrašienė et al., 2018; Klooster, 2001). The cultural dimension is related to reflection on values, norms, identity, relationships, justice, and diversity (Arizpe & Styles, 2015; Goriot et al., 2024; Kiefer, 2022).

A wordless text does not in itself guarantee dialogic or culturally sensitive education. Its potential depends on the questions selected by the teacher, the ability to maintain interpretive openness, accept different children's ideas, and connect the narrative with children's experience. When the teacher searches for one "correct" answer, the ambiguity of the visual narrative is narrowed. When children are allowed to question, supplement one another, negotiate, and revise their interpretations, the wordless text becomes a medium for dialogic cultural learning (Crawford & Hade, 2000; Serafini, 2014).

Methodological assumptions and research process

The study is grounded in a social constructivist approach, according to which children's knowledge, relationships, and cultural meanings are formed through social interaction in a specific educational and cultural context. From an ontological perspective, the expression of cultural literacy is regarded as a multi-layered and contextual phenomenon. From an epistemological perspective, the study is based on the premise

that knowledge about this phenomenon is created by interpreting children's language, actions, relationships, and the meanings constructed in shared activity.

A qualitative research paradigm and the strategy of a collective case study were selected. A collective case study allows the same phenomenon to be examined across several contexts while taking into account the specificity of each case and, at the same time, identifying meaningful patterns that connect them (Merriam & Tisdell, 2016; Stake, 1995; Yin, 2018). In this study, the common phenomenon analyzed was the expression of cultural literacy among preschool children in activities with wordless texts, while individual groups of children were treated as different contexts of this phenomenon.

The study was conducted in four educational institutions in Lithuania. It involved 58 preschool children aged five to seven and eight teachers. Participants were selected purposefully and voluntarily. The study included educational institutions and teachers who agreed to participate in the entire research process and to organize cultural literacy development activities using wordless texts.

The empirical part of the study was implemented during the 2020-2021 academic year. In each group, activities were organized using wordless picture books and wordless animated films. Teachers were provided in advance with the texts, guidelines for organizing the activities, suggested scenarios, and open-ended questions. The researcher led the introductory activity in each group, while the subsequent activities were organized by the group teachers. The children observed visual narratives, interpreted them, created stories, discussed the characters' behavior, explained their choices, and coordinated meanings with other children.

The primary empirical dataset consisted of observation data, audio recordings of the activities, and vignette notes. Observation made it possible to record not only children's verbal statements, but also their emotional reactions, engagement, interactions with one another, and the dynamics of the activity. Audio recordings ensured a more accurate reconstruction of children's verbal expression. Vignette notes were used as condensed reconstructions of specific educational situations, allowing the experiential and situational context of the observed phenomenon to be preserved. Such use of vignettes is related to the premise of the phenomenological tradition of vignette research that a short, empirically grounded description of a situation can convey nuances of relationships, reactions, and experience that are not retained by merely transcribing speech (Agostini et al., 2018).

An additional interpretive layer consisted of eight teachers' reflection texts. These were not treated as an independent dataset for thematic analysis; however, they helped refine the themes that emerged in the children's activities, reveal the significance of pedagogical organization, and assess the possibilities of using wordless texts.

The study was conducted in accordance with the principles of voluntariness, anonymity, confidentiality, respect for the child's dignity, and non-maleficence. Permission was obtained from the heads of the educational institutions, written consent from the children's parents or guardians, and verbal assent from the children. Initially, it was planned to video-record the activities; however, after some parents did not consent, it

was decided to use only audio recordings and vignette notes in all groups. This avoided singling out children and ensured equal participation. All personal names were replaced with pseudonyms.

The data were analyzed using Braun and Clarke's (2006, 2021) reflexive thematic analysis. The analysis was iterative: audio recordings were transcribed, vignette notes were added to them, initial coding was carried out, codes were grouped, and themes were developed and refined. During the analysis, the researcher repeatedly returned to the initial data, checking the internal coherence of the themes and their relationship to the research question. Themes were understood not as categories that exist in the data by themselves, but as the result of the researcher's analytical work, grounded in the systematic interpretation of children's statements, actions, and interactions.

Research findings

The empirical analysis revealed four interrelated domains of cultural literacy expression: the development of an empathetic relationship with others, the construction of belonging to a social and cultural environment, the development of dialogic relationships and cooperation, and the construction of living together in diversity. These domains are analytically distinguished, but they often overlapped in children's activities. A single statement or action could simultaneously indicate empathy, belonging, cooperation, and sensitivity to justice.

Development of an empathetic relationship with others

The first theme revealed that the cultural literacy of preschool children is closely related to the ability to notice, name, and interpret another person's emotional state. Children recognized characters' sadness, joy, fear, loneliness, or disappointment and connected these emotions with specific events in the narrative and with interpersonal relationships.

Children's responses were not limited to naming an emotion. They considered why a character felt that way, what might help the character, and how they themselves would act in a similar situation. Empathy was expressed through concern, the desire to comfort, defend someone weaker, or help a rejected character. Children responded especially strongly to situations of loneliness, rejection, and injustice. Such reactions show that cultural literacy in the preschool years begins not with abstract knowledge about cultural differences, but with a sensitive relationship with the other.

Wordless texts strengthened this expression because emotions in them were not named in words. Children had to recognize them from the characters' body posture, facial expressions, distance from one another, and sequence of actions. As a result, interpreting emotions became not a matter of reproducing an answer, but an active process of meaning-making.

Construction of belonging to a social and cultural environment

The second theme revealed children's need to belong to family, home, the group, and the wider community. In children's narratives, home and family were often associated with safety, warmth, care, togetherness, and help. For children, belonging meant not only a physical place, but also the experience of being accepted, noticed, and important to others.

This theme developed from the immediate family environment toward the group and the community. Children talked about what it means to be a member of a group, to follow agreements, to listen to another person, to wait for one's turn, and to help those for whom something is more difficult. In their statements, group rules acquired not only a disciplinary but also a social meaning: they are necessary so that everyone can feel safe and well.

Children also actualized various social roles and everyday community practices. They explained what family members, teachers, doctors, police officers, or other community members do, and considered what responsibilities belong to different people. In this way, cultural literacy manifested through knowledge of the social environment and the construction of one's own place within it.

Development of dialogic relationships and cooperation

The third theme was one of the most prominent areas of the empirical study. In activities with wordless texts, children constantly created a shared narrative, proposed different versions of events, supplemented one another's ideas, disagreed, argued, and searched for a common solution. Dialogue manifested not only as polite speaking, but also as the ability to take another person into account and revise one's initial interpretation.

The ambiguity of wordless texts created conditions for experiencing that different opinions do not necessarily negate one another. Children could rely on different visual details and create several justified versions of the narrative. The teacher's open-ended questions encouraged them to explain why they thought in a particular way, rather than to search for the single answer expected by the teacher.

Cooperation manifested as children created common rules, planned actions, shared responsibility, and solved problem situations. Children considered how one should behave so that everyone could participate, how to share available resources, and what to do when disagreements arise. Such situations showed that cultural literacy in preschool is revealed through concrete actions of everyday coexistence.

The beginnings of civic-mindedness also emerged in this theme. Children talked about environmental cleanliness, waste sorting, the protection of animals and nature, and responsibility for the city, park, or forest. They suggested not waiting until adults solve problems, but picking up litter themselves, sorting waste, and warning those who behave inappropriately. This allows cultural literacy to be linked with an early orientation toward the common good and responsible participation in the community.

Construction of living together in diversity

The fourth theme revealed how children understand difference, justice, equality, and inclusion. In children's statements, difference was associated not only with external characteristics, but also with different interests, abilities, roles, opportunities, and choices. Children noticed that a character might be different, yet this should not become a reason for rejection.

In the narratives created by children, a weaker, lonely, or different character often appeared who was initially rejected but later accepted into a shared activity. Children sought to restore justice, suggested becoming friends, sharing, apologizing, or helping.

This revealed their sensitivity to unequal relationships and an intuitive striving for inclusion.

At the same time, children's curiosity about the world became evident. They asked about other countries, places, and ways of life, and compared the depicted situations with their own experience. However, for children, cultural diversity was not an abstract characteristic of other nations. It was experienced primarily through everyday encounters with a different person, a different opinion, or a different choice. Therefore, in this study, living together in diversity is understood as a level of cultural literacy formed through prior experiences of empathy, belonging, and cooperation.

The significance of teachers' reflections

Teachers' reflections complemented the analysis of children's activities and helped to better understand the pedagogical conditions of cultural literacy expression. They most clearly emphasized aspects of the common good, cooperation, dialogue, and the acceptance of diversity.

The teachers observed that children's engagement was strengthened by open-ended questions, interpretive freedom, the opportunity to draw on personal experience, and the combination of different forms of expression. Children spoke more actively when they did not feel that their answer would be evaluated as correct or incorrect. The reflections also revealed the importance of thematic continuity: the expression of cultural literacy became stronger when similar questions were revisited across different activities and when the values discussed were connected with everyday group life.

The teachers' reflections confirmed that the educational potential of wordless texts does not emerge by itself. It matters how the teacher presents the task, how much space is given to children's initiative, how the teacher responds to an unexpected interpretation, and how disagreements are managed. In this process, the teacher acts as a facilitator of dialogue, helping children hear one another, develop their ideas, and search for shared meanings.

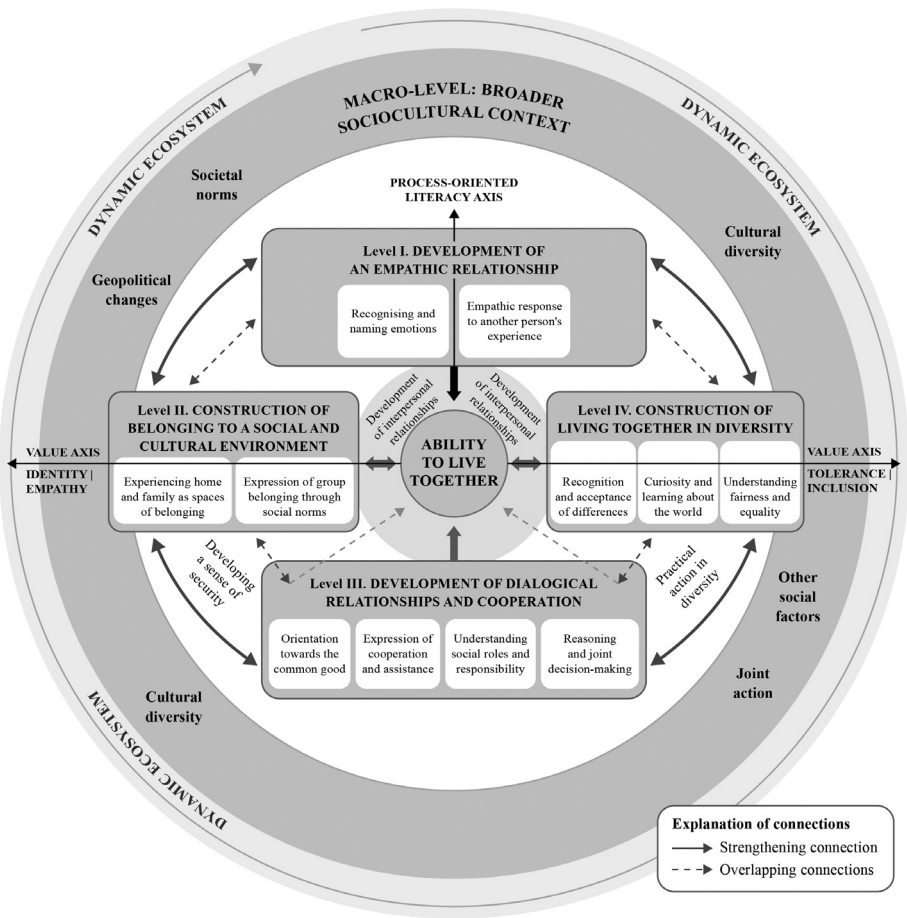
Model of cultural literacy expression among preschool children

Based on theoretical analysis and empirical data, a model of cultural literacy expression among Lithuanian preschool children was constructed. It reveals cultural literacy as a dynamic social, emotional, and value-based system at the center of which is the child as an active social agent.

At the center of the model is the ability to live together. It is formed through the interaction of the four domains of expression identified in the empirical study: an empathetic relationship with others, belonging to a social and cultural environment, dialogic relationships and cooperation, and living together in diversity. These domains are not linear stages. They overlap, strengthen one another, and may manifest differently depending on the situation.

The immediate context of the model consists of the child's interactions with peers, the teacher, and the educational environment. The teacher acts as a facilitator of dialogue and a mediator in the construction of cultural meanings. The broader context consists of family, community, social norms, cultural diversity, and ongoing changes in society. The entire model is permeated by the value axis of tolerance, inclusion, and justice.

The model shows that the expression of cultural literacy develops from emotional recognition and sensitivity to the other toward belonging, dialogue, cooperation, curiosity, justice, and orientation toward the common good. However, this movement is not unidirectional. New experiences can change the child's earlier understanding, and the ability to cooperate can strengthen empathy and the sense of belonging.



Discussion and dissertation contribution

The dissertation deliberately uses the concept of cultural literacy rather than cultural competence alone. Cultural competence in Lithuanian educational documents constitutes only part of the phenomenon under study, because children's empathy, social responsibility, dialogue, and cooperation are also linked to other competencies. The concept of cultural literacy allows the processual, relational, and interpretive

nature of the phenomenon to be revealed more clearly.

The study's results are closest to the DIALLS and Shih models of cultural literacy. The DIALLS approach links cultural literacy with dialogue, empathy, tolerance, inclusion, and learning to live together (Cook & Maine, 2023). Shih's (2022) model emphasizes cultural identity, local culture, interpersonal relationships, and the teacher's role as a mediator. The results of this study extend these approaches by showing that, in the preschool years, cultural literacy manifests not only through reasoned reflection, but also through spontaneous concern for others, sensitivity to injustice, the construction of belonging, and concrete decisions made in joint action.

The theoretical contribution of the dissertation lies in expanding the concept of cultural literacy in the context of preschool education. Cultural literacy is defined not as the possession of cultural information, but as the ability to participate in shared life in an open, sensitive, and responsible manner. The empirical contribution consists of the four revealed domains of cultural literacy expression and their interconnections in Lithuanian preschool education groups. The methodological contribution lies in combining children's language, actions, interactions, audio recordings, and vignette notes, which made it possible to study cultural literacy in a natural educational environment. The practical contribution is the developed model, which can be used when planning dialogic, inclusive, and culturally sensitive activities.

The limitations of the study are related to the selected micro-level focus. The educational institution environment was analyzed, but the family perspective and the broader macrosocial context were not systematically included. Audio rather than video recordings were used in the study; therefore, some nonverbal interactions may have been captured only in the researcher's vignettes. The findings of the qualitative study are not statistically generalizable to the entire population of preschool children; however, they provide a contextually rich understanding of the phenomenon under investigation.

Further research should examine the model in other preschool and primary education contexts, include the family perspective, analyze the long-term effects of cultural literacy education, and investigate the importance of teachers' preparedness to facilitate dialogue. It is also relevant to develop tools for observing cultural literacy expression and for pedagogical reflection that would not be used to classify children normatively, but would help teachers plan education more purposefully.

CONCLUSIONS

1. In the scholarly literature, the concept of cultural literacy does not have a single universally accepted definition; however, most researchers recognize it as an essential personal ability necessary for multicultural understanding and dialogue. The concept first became prominent in the 1980s in the work of Hirsch (1987), where cultural literacy was associated with a body of shared knowledge necessary for a person to function successfully in society. Over the past two decades, the concept of cultural literacy has expanded: it has come to be associated not only with a body of factual knowledge, but also with the ability to interpret cultural phenomena and act in culturally diverse environments. Today, cultural literacy education is treated as a continuous, cyclical process that includes not only knowledge of one's own and others' cultures, but also the ability to communicate with representatives of different cultures, broaden one's understanding, and reflect on personal attitudes and values.

2. Based on the analysis of the scholarly literature, four main aspects of cultural literacy can be distinguished. The first - linguistic and cultural knowledge - includes knowledge about the languages, history, traditions, and values of different cultures, as well as the ability to recognize cultural symbols and references in literature, art, and popular culture. The second - understanding of social norms - refers to a person's ability to understand the rules of behavior of different social groups, differences in worldviews, and to reflect on how cultural context affects both their own and others' attitudes and behavior. The third - intercultural communication skills - includes respectful, responsible, and attentive communication with representatives of different cultures: the ability to adapt to different communication styles, constructively resolve problem situations, and build relationships based on mutual trust. The fourth - interpretation of cultural texts and works - refers to the ability to understand and evaluate the deeper meaning of the literature, art, music, and other cultural products of other nations by perceiving it within its cultural context, thereby broadening one's outlook and strengthening empathy toward other cultures.

3. Cultural literacy is a dynamic set of knowledge and abilities that is continuously developed as an individual accumulates experience and learns. It is not passive possession of information: cultural literacy is an active process that requires critical thinking, openness, and continuous self-development. A culturally literate person is able to critically evaluate cultural phenomena and different perspectives, form a personal opinion, and distinguish it from stereotypes. Such a person also adapts more easily to changing cultural situations, understanding that culture, like society as a whole, is constantly changing under the influence of economic, political, and ecological changes that transform people's attitudes, understanding, and behavior. For these reasons, cultural literacy is necessary in contemporary society: it helps people participate fully in social life, cooperate effectively with diverse communities, and maintain respectful dialogue among different cultures.

4. Wordless texts are a tool that provides freedom of thought, enabling children to independently construct meanings and develop their understanding of cultural

phenomena. The use of these texts in the educational process reveals that, in the preschool years, knowledge and meanings are not transmitted solely from the outside: they are created in shared activity, based on personal experience and knowledge of the environment. Wordless texts create conditions for children to build dialogue together and express their attitudes, values, and understanding through creative tasks. From this perspective, a wordless text becomes a medium in which children can freely interpret, compare, negotiate, and discuss, connecting the meanings they create with their own experience.

5. The qualitative study, grounded in a social constructivist approach and implemented through wordless texts, highlighted the importance of cultural literacy education in the preschool years. The cultural literacy of preschool children manifests as a multi-layered, interconnected experience that includes an emotional relationship with the other, the construction of a sense of belonging, joint action, and a relationship with otherness. In the context of wordless texts, children's language and actions revealed attempts to interpret visual narratives, explain characters' intentions, social roles, and relationships, and connect the depicted situations with their own experience. This suggests that the cognitive, value-based, and action-related dimensions of cultural literacy in the preschool years develop integrally, especially when children are given interpretive freedom and a dialogue-friendly environment is created.

6. The analysis of the research data revealed four interrelated domains of cultural literacy expression: the development of an empathetic relationship with others, the construction of belonging to a social and cultural environment, the development of dialogic relationships and cooperation, and the construction of living together in diversity. The sequence of these domains reflects movement from the child's immediate field of experience toward increasingly broader levels of social and cultural relationships. First, cultural literacy manifests as the ability to recognize another person's emotional state, understand it, and respond to it. Later, this relationship becomes established in experiences of belonging: in the family, at home, in the group, and in everyday social roles. Belonging then turns into active participation: children negotiate, cooperate, resolve disagreements, argue, and make shared decisions. Finally, this experience expands into a broader field of coexistence, in which questions of difference, diversity, the right to choose, equality, and living together arise. Thus, living together in diversity emerges not as an isolated experience, but as a continuation of the foundations of cultural literacy formed through earlier experiences of relationship, belonging, and joint action.

7. The study revealed that, in the preschool years, the expression of cultural literacy emerges most effectively in a dialogic educational environment in which children are invited to interpret, negotiate, reflect, and construct meanings together. Teachers' reflections showed that this expression is especially strengthened by open-ended questions, feedback, attention to children's perspectives, thematic continuity, diverse forms of expression, and the teacher's role as a facilitator of dialogue.

8. Based on the research data, the constructed model of cultural literacy expression among Lithuanian preschool children reveals that cultural literacy at this

age manifests as a dynamic social, emotional, and value-based system, at the center of which is the child as an active social agent who constructs cultural identity and a relationship with the environment through everyday experiences. The model shows that cultural literacy is formed at the micro-level through interactions with peers, the educational environment, and the teacher, who acts as a facilitator of dialogue and a mediator of meaning-making. The expression of cultural literacy develops from emotional recognition and empathy toward curiosity, dialogue, cooperation, and orientation toward the common good. This process is permeated by the value axis of tolerance, inclusion, and justice, while the broader sociocultural context functions as an open but important condition for the expression of cultural literacy. Therefore, in the model developed in this dissertation, cultural literacy in the preschool years is defined not as the possession of knowledge, but as the ability to participate in shared life in an open, sensitive, and responsible manner.

9. The study's results have two clear directions. From a theoretical perspective, they substantiate the concept of cultural literacy as multidimensional (knowledge, attitudes, and skills) and dynamic. The findings show that abilities, understanding, and knowledge are formed in preschool and are developed most meaningfully by creating conditions for dialogue and the child's interpretive freedom. From a practical perspective, the study confirms that the integration of wordless texts into the educational process can meaningfully support children's empathy, tolerance, and ability to communicate constructively in various situations. This is consistent with international approaches that emphasize the role of preschool education in fostering openness to cultural diversity (Banks, 2015; UNESCO, 2015).

10. The analysis of the scholarly literature and the empirical data make it possible to state that early cultural literacy education, organized through wordless texts and grounded in the principles of social constructivism, provides children with opportunities not only to acquire knowledge about culture, but also to experience cultural relationships based on togetherness, responsibility, and care for the other. Such education helps develop open, empathetic, and civically active members of the community who are prepared to act in a globalizing world in which cultural identities intersect, change, and are constantly being formed.

RECOMMENDATIONS

The recommendations were developed on the basis of the qualitative research data and the dissertation author's observations. The study was qualitative; therefore, its data are not statistically representative of the entire population. Nevertheless, the findings provide significant insights that allow further directions for strengthening education in Lithuania to be proposed. The recommendations are organized by target groups: teachers, education policymakers, educational researchers, and didactics specialists, in order to provide each group with concrete measures relevant to its field of activity and aimed at strengthening children's cultural literacy education.

For Teachers

Create a safe and open environment in which children can freely express their personal opinions. In an emotionally safe space, children confidently express their thoughts and feelings even when their opinions differ from those of peers or adults. The study showed that such an atmosphere of safety and respect encourages children's more active participation in discussions and strengthens their creative expression. It is therefore important to create an environment in which children are not afraid of making mistakes, encountering disapproval or even criticism, or being judged as having a "wrong" opinion. Only in an emotionally safe and open environment can children discuss cultural differences openly, ask questions confidently, and learn from one another without fear of making mistakes or being evaluated negatively. Creating an open atmosphere grounded in respect helps develop children's openness to diverse opinions and worldviews, which is one of the essential elements of cultural literacy.

Teach and strengthen communication skills: active listening, clear verbal expression, and empathy. Children need consistent support in order to develop constructive communication habits. The research data showed that when wordless texts are used in the educational process, children learn to name what they see in pictures or films, formulate ideas verbally, and better understand different perspectives within a wordless text. Based on these insights, it is recommended to systematically strengthen and develop children's ability to listen attentively (ask questions, show attention to the speaker), express their opinions in a reasoned manner, and develop empathy. These communication skills help children discuss more effectively and resolve disagreements or problem situations constructively. In addition, the ability to understand another person's position and feelings is necessary for developing and strengthening respect for cultural diversity.

Strengthen the ability to seek compromise and resolve conflicts constructively. It is important to develop children's understanding that, in seeking a common solution, it is sometimes necessary to yield and give up part of one's own wishes. The study showed that when neutral examples - stories of characters in wordless texts - were analyzed, children found it easier to discuss complex conflict situations. Thus, wordless texts can be used as a safe medium for discussion: without feeling afraid of making mistakes or being "inconvenient" because of a different opinion, children can discuss characters' choices, suggest possible solutions to problems, and learn to find

compromise. The indirect examination of situations helps children transfer learned conflict-resolution models to real life. By developing the habit of resolving disagreements constructively, children's ability to live peacefully in a culturally diverse environment is also developed.

Model respectful behavior through personal example. Children learn by observing adults' behavior; therefore, teachers should demonstrate respectful, reasoned communication and empathy in everyday situations. When adults themselves resolve conflicts constructively and show openness to other cultures and perspectives, children tend to adopt these patterns of behavior. The study showed that children's interpersonal communication improves when teachers consistently adhere to the values they declare, for example, by encouraging respect for every child, avoiding ridicule or stereotypical judgment themselves, and accepting children's differing opinions. Thus, adults become a kind of "living textbook": by showing children real examples of respect for diversity and dialogue, they help children understand and learn how to apply the principles of cultural literacy in interpersonal relationships in practice.

Put the principles of culturally responsive education into practice. Since preschool teachers have considerable space to shape educational content themselves, it is advisable to consciously incorporate pupils' experiences into it, with greater attention to strengthening children's cultural literacy and planning activities that create conditions for its purposeful expression. For this purpose, it is recommended to systematically collect information about pupils' linguistic, family, and cultural experiences (for example, religion, nationality, or native language) through short conversations, observation, parental involvement in activities, and group notes. This information can be used as an educational resource; for example, discussion or role-play tasks, projects, and similar activities can be modeled from recorded situations. In other words, it is important to strengthen knowledge of each child and the child's environment. It is important to "check" previously used tools and tasks each time by updating them for the specific group and paying attention to whether different cultures are actualized, stereotypes and the presentation of a single truth are avoided, and stories with several possible perspectives are presented. In this respect, wordless texts are highly useful because they allow children to name visible meanings themselves. The qualitative research data and the dissertation author's observations suggest that children become more engaged when the learning content reflects experiences recognizable to them and when they recognize both "self" and "others" respectfully represented in the material. Wordless texts are especially effective here: they create a safe space for different interpretations, encourage the comparison of experiences and learning from differences, and do so without predetermined labels. It is important for the teacher to develop competencies in culturally responsive pedagogy, because without appropriate subject-related, emotional, and moral preparedness, there is a risk of imposing preconceived views on children instead of creating opportunities for them to construct their own identity. Continuous teacher self-reflection and self-evaluation of professional practice help avoid a narrow educational content that merely reproduces one norm and reduce the risk of stereotyping. In addition, based on the research results, it can be argued that

education oriented toward children's experiences strengthens their sense of belonging, motivation, and linguistic and cultural expression.

For Education Policymakers

It is especially important to more clearly establish cultural literacy as one of the priority directions of education. The Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Lithuania, the National Agency for Education, and municipalities are advised, when updating general curricula and formulating national aims as well as the aims of individual educational institutions, to explicitly identify cultural literacy education as one of the priorities. At present, the concept of cultural literacy is mentioned only fragmentarily in the general curricula of the Republic of Lithuania; therefore, the consistent development of cultural literacy is not ensured. Although the programs are based on competence development, there is a lack of clear integration and coherence, which often results in the competencies intended by teachers being assigned only formally. If cultural literacy is included as an educational aim, specific descriptions of learner achievement and assessment guidelines should also be prepared, reflecting learners' cultural understanding, respect for diversity, and ability to orient themselves in a multicultural environment. Such an aim, bringing together different competencies, would help teachers act more purposefully by consciously orienting educational content toward the integrated development of different competencies. Teachers would receive clearer guidance and criteria for planning educational content so that learners not only acquire subject knowledge but also develop tolerance and a broader cultural outlook.

Orient educational content toward the maturity of the child's personality. It is recommended to review the indicators for evaluating the outcomes of general education so that they reflect not only academic knowledge, but also children's social-emotional maturity and value-based attitudes. In the current system, the main focus is on standardized learner achievement and high results in international studies such as PISA, TIMSS, and PIRLS; however, this relatively narrow focus does not ensure the holistic development of the person. Cultural literacy is not merely knowledge that can be measured by tests; it is, above all, a person's value-based attitudes and the ability to communicate and cooperate with diverse people. Accordingly, educational content should be planned with a focus on the child's needs and personal growth rather than solely on academic standards. For example, in general education curricula as well as in educational plans prepared by schools, it would be appropriate to implement initiatives that promote emotional intelligence, civic-mindedness, respect for human rights, and cultural diversity. A clear balance between academic and value-based education would help develop a well-rounded, culturally literate young person.

For Educational Researchers and Didactics Specialists

Review and standardize educational terminology, with greater openness to international terms. In preparing the dissertation, ambiguity in the use of the terms "literacy" and "competence" became particularly evident, as did ambiguity in concepts related to cultural literacy and multicultural education, such as "cultural literacy," "intercultural competence," "multiculturalism," and "cultural diversity." Different authors

and institutions understand and use these concepts in different ways, which creates uncertainties that may complicate both scholarly communication and the practical implementation of educational content. It is therefore appropriate to prepare clearer definitions of these concepts, as well as guidelines for usage and synonymy, linking them with international terminology. At the same time, it is recommended to rely more openly on international terms by providing their original forms and explanations when necessary, especially in cases where Lithuanian equivalents are not established or cause interpretive uncertainties. Such an initiative would contribute to clearer communication in the education system and create more favorable conditions for applying research findings in educational practice.

Initiate research related to cultural literacy education, teachers' preparedness to develop cultural literacy, and the methodological use of wordless texts in preschool and primary education. For the purposeful development of cultural literacy education in the Lithuanian education system, it is important to initiate systematic research in this field, encompassing not only preschool but also primary education. The study's findings reveal that wordless texts (picture books and animated films) create favorable preconditions for developing children's cultural literacy because they promote dialogue, imagination, interpretation, empathy, and an open relationship with diverse experiences, while also contributing to the development of language abilities. It is therefore relevant to strengthen teachers' preparedness to work with texts of this type: to develop didactic competencies, form positive attitudes toward cultural literacy education, and provide clear methodological guidelines on how to purposefully foster cultural literacy in everyday pedagogical practice. It would be appropriate to initiate national-level studies devoted to examining the links between cultural literacy and language skills.

Prepare a methodology and a set of resources for using wordless texts. In order to operationalize the use of wordless texts in Lithuanian educational institutions, it is necessary to prepare specialized methodological materials and a resource set for developing cultural literacy through wordless texts. The study's findings revealed that wordless picture books and wordless animated films encourage children to discuss, develop their imagination, and strengthen their ability to interpret situations without predetermined stereotypes. Although Lithuanian authors have published only a few wordless books and only one wordless animated film has been released, it is recommended that educational institutions be enabled to use wordless texts recommended by IBBY and that methodological materials for educators be prepared on the basis of these recommendations, for example, scenarios for lessons or non-formal education activities, discussion questionnaires, examples of creative tasks, and similar resources. This could serve as a continuation of the "Book Start" initiative, except that such sets containing methodological materials and books would be received not by every child, but by every Lithuanian preschool education institution. The resource set would facilitate teachers' preparation for implementing innovative educational methods and would ensure that cultural literacy education proceeds purposefully. At the same time, it would contribute to the development of children's language abilities because, by discussing stories they have read or watched, learners would enrich their vocabulary and

develop coherent speech. Such a set would also be useful for educating children who speak other languages and children attending Lithuanian heritage schools abroad.

Develop and implement methodological resources for working with wordless texts. Taking into account the study's findings, it would be appropriate to initiate the creation of methodological resources for applying wordless texts in the educational process. Such resources could include activity scenarios for educators, guidelines for dialogic reading and interpretation, discussion questionnaires, examples of creative tasks, and collections of recommended wordless texts. Their preparation and availability to educational institutions would create preconditions for more consistent cultural literacy education, strengthen the application of innovative methods in pedagogical practice, and be significant not only for native-speaking children, but also for children who speak other languages and children attending Lithuanian heritage schools abroad.

DISSEMINATION OF RESEARCH RESULTS

Articles Published on the Dissertation Topic

1. Maine, F., Brummernhenrich, B., Chatzianastasi, M., Juškienė, V., Lähdesmäki, T., Luna, J. & Peck, J. (2021). Children's Exploration of the Concepts of Home and Belonging: Capturing Views from Five European Countries. *International Journal of Educational Research*, 110, 101876. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101876>
2. Юшкиене, В. & Крайсвитня, Ю. (2021). *Диалог как важное условие качественного образования*. Полтава. УДК 34:316.613.5; П-68; ББК 67.9(4 УКР) 3. Р. 363–365.
3. Juškienė, V. ir Voidogaitė, V. (2021). Pedagogo ir ASD turinčio vaiko susitikimas ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 47, 143–155. <https://www.journals.vu.lt/acta-paedagogica-vilnensia/en/article/view/26348>
4. Juskiene, V. & Merfeldaitė, O. (2021). Dialogical Development of Cultural Literacy in Pre-school Children. *ICERI Proceedings*, 1, 4599–4605. <https://cris.mruni.eu/cris/handle/007/49718>
5. Юшкиене, В. & Крайсвитня, Ю. (2023). *Діалогічне навчання як умова осмислення актуальних проблем історії*. Полтава. УДК 34:316.613.5 П-68 ББК 67.9(4 УКР) 3. Р. 207–208.
6. Juškienė, V. & Voidogaitė, V. (2023). Barriers to Cooperation Between Teachers and Parents of Children with Autism Spectrum Disorder. In H. Küçüközer, S. Maltepe, D. Tüfekçi Can (eds.), *International Necatibey Education and Social Sciences Research Congress: Teacher Training in the 21st Century* (pp. 21–37). Balikesir University. <https://cris.mruni.eu/cris/handle/007/49717>
7. Juškienė, V. (2023). The Changing of Cultural Literacy Concept. In *Proceedings Book ECLSS2023a* (e-ISBN 978-605-71963-5-4). ECLSS. <https://cris.mruni.eu/cris/handle/007/49716>

Co-author of a Scientific Monograph

1. Lähdesmäki, T., Baranova, J., Ylönen, S. C., Koistinen, A., Mäkinen, K., Juškiene, V. & Zaleskiene, I. (2021). Learning Cultural Literacy through Creative Practices in Schools. In *Springer eBooks*. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-89236-4>

Conference Presentations on the Dissertation Topic

1. 2019-11-08-09 International conference „Education Policy in Cultural Context: to Transmit or/and to Transform“, Vilnius University (Lithuania). Presentation „Learning Cultural Literacy: Text and Context“. Vaiva Juškienė.
2. 2021-11-08-09 ICERI2021 (14th annual International Conference of Education, Research and Innovation), Sevilija (Spain). Oral presentation „Dialogical Development of Cultural Literacy in Pre-School Children“. Vaiva Juškienė, prof. Odeta Merfeldaitė.

3. 2021-12-02. 6th International Scientific and Practical Conference “Law and Society: Current Development Issues and Prospects”, Poltava (Ukraine). Oral presentation „Диалог как важное условие качественного образования“. Vaiva Juškienė, dr. Julija Krašvitnina.

4. 2023-10-26. The International Necatibey Education and Social Sciences Research Congress (INESRC2023), Balıkesir University Necatibey Faculty of Education in Balıkesir (Turkija). Presentation „The Disruptions Occurring in the Co-operation of Teachers and Parents with ASD Children“. Vaiva Juškienė, Viktorija Voidogaitė.

5. 2024-10-18. 8th Conference of the Lithuanian Educational Research Association, “Uncertainty in Education and Communication Challenges: The Intersection of Past and Future”. Presentation “Ethical Action in the Context of Inclusive Education Research”. Vaiva Juškienė, dr. Viktorija Voidogaitė.

Practical Seminars for Educators on the Dissertation Topic

1. 2022-04-07 At the international conference organised by MRU, “ULCA – Learner-Centred Approach – A New Approach to School in Contemporary Society”, a section was organised and moderated, focusing on the topic “Developing Cultural Literacy in Primary Education”.

2. 2023-07-21 A seminar for teachers of Lithuanian schools abroad, “Using Wordless Texts to Strengthen Children’s Communication Skills”, was delivered at the Centre for Lithuanian Language and Culture at Klaipėda University.

3. 2024-07-19 A seminar for teachers of Lithuanian schools abroad, “How Does Children’s Literature Foster Mindful Reading and Help Develop Speaking Skills?”, was delivered at the Centre for Lithuanian Language and Culture at Klaipėda University.

4. 2025-07-11 A creative workshop for teachers of Lithuanian schools abroad, “Text as an Adventure: How to Read, Analyse, and Create Meaningfully”, was held at the Centre for Lithuanian Language and Culture at Klaipėda University.

5. 2025-09-03 Training for teachers of the Barcelona Lithuanian School.

6. 2026-06-20 A Lithuanian-language education workshop organised by the National Agency for Education, “Using Wordless Texts to Strengthen Children’s Communication Skills”, for preschool and pre-primary teachers.

7. 2026-07-23 A creative workshop for teachers of Lithuanian schools abroad, “Books That Engage: From the Latest Stories to Wordless Narratives”, was held at the Centre for Lithuanian Language and Culture at Klaipėda University.

Research Internships During the Preparation of the Dissertation

1. 18–30 March 2023, University of Barcelona (Spain). Prof. Mercè Garcia-Milà.

2. 4–30 March 2024, Liepāja University (Latvia). Prof. Dina Bethere.

3. 8–24 October 2024, New Bulgarian University (Bulgaria). Prof. Galina Markova.

4. 3–18 May 2025, University of Warmia and Mazury in Olsztyn (Poland). Prof. Monika Ryndzionek.

ABOUT THE AUTHOR

Vaiva Juškienė is a doctoral candidate in education at Mykolas Romeris University, as well as the dean and a lecturer at the Faculty of Pedagogy at Vilnius College. Her academic and professional activities focus on child education, the didactics of the Lithuanian language, children's literature, the promotion of reading, and the development of cultural literacy.

The author's interest in the dissertation topic is evident in both her pedagogical and research activities. Since 2005, she has taught the courses "Children's Literature and Expressive Reading" and "Language Education Methodology and Children's Literature", and her previous experience as a teacher of the Lithuanian language and literature has strengthened her professional focus on children's linguistic and cultural education.

The topic of early childhood education occupies a significant place in the author's work. She has conducted training sessions for preschool and pre-school educators and developed competency development programs focused on Lithuanian language education for preschool and pre-school-aged children.

The author's research interests have consistently expanded in the field of cultural literacy. From 2018 to 2021, she worked as a junior researcher on the international DIALLS project, where she analyzed cultural literacy materials, participated in the selection of wordless picture books, and helped develop methodological recommendations. The theme of cultural literacy is also reflected in her publications and research presentations.

The author has also developed publications and methodological tools significant for children's literature and reading education: reading materials for elementary school students, Lithuanian literature textbooks, and the educational program "Book Start", designed for work with children and parents. The sum of these academic and professional activities underscores the author's consistent interest in the development of cultural literacy among preschool-aged children.

PADĖKA

Disertacijos rengimas man buvo ne tik mokslinis darbas, bet ir gilaus asmeninio augimo kelias. Ši kelionė nebūtų buvusi įmanoma be žmonių, kurie lydėjo mane savo tikėjimu, palaikymu, išmintimi ir buvimu šalia. Nuoširdžiai dėkoju kiekvienam, kuris vienaip ar kitaip prisidėjo prie šio darbo gimimo.

Pirmiausia reiškiu nuoširdžią padėką savo mokslinei vadovei prof. dr. Odetai Merfeldaitei už profesionalų vadovavimą, dalijimąsi moksline patirtimi, kantrybę, vertingas pastabas ir padrąšinimą viso disertacijos rengimo metu. Jūsų ramus ir pagarbus lydėjimas padėjo ne tik kryptingai dirbti, bet ir išlaikyti tikėjimą šio darbo prasme.

Ypatingai dėkoju prof. Irenai Zaleskienei, kuri manimi patikėjo ir atvedė į doktorantūros kelią. Jūsų pasitikėjimas tapo labai svarbia šios kelionės pradžia, o parodytas tikėjimas manimi buvo vidinė atrama abejonės akimirkomis.

Širdingai dėkoju prof. dr. Lilijai Duoblienei už įžvalgas, akademinį jautrumą, intelektualinį atvirumą ir minties drąsą. Jūsų gebėjimas pastebėti esmę ir padrąsinti ieškoti gilesnės prasmės man buvo labai svarbus.

Nuoširdi padėka dr. Viktorijai Voidogaitei už buvimą šalia, už palaikymą, pokalbius, dalijimąsi, nuraminimą, žmogišką šilumą, rašymo bendrystę ir nuolatinį draugišką rūpestį. Kartais didžiausia pagalba doktorantūros kelyje yra ne garsūs žodžiai, o ištikimas buvimas greta.

Dėkoju už kantrybę, tiesumą ir reiklumą recenzentėms prof. dr. Vidai Gudžinskienei ir doc. dr. Daivai Penkauskienei. Taip pat dėkoju recenzentams prof. dr. Remigijui Bubniui ir prof. dr. Rūtai Girdzijauskienei už skirtą laiką, dėmesį ir akademinį įsigilinimą į mano darbą.

Ypatingą padėką skiriu Vilniaus kolegijos bendruomenei už palaikančią aplinką, supratingumą, paskatinimą ir bendrystę. Akademinė bendruomenė tampa tikra atrama tada, kai joje juntamas ne tik profesinis reiklumas, bet ir žmogiškas jautrumas.

Su dėkingumu prisimenu ir Nukryžiuotojo Kristaus seserų kongregacijos bendruomenę, kurios malda, tylus palaikymas ir dvasinė atrama man buvo labai svarbūs šios kelionės metu. Jūsų ramybė ir buvimas padėjo išlaikyti vidinę pusiausvyrą tada, kai jos labiausiai reikėjo, o rūpestis kūno gerove – nuostabiais pietumis ir vakarienėmis – leido susitelkti į tai, kas tuo metu buvo svarbiausia – rašymą.

Iš visos širdies dėkoju savo tėvams už tai, kad nuo pat pradžių mokė mane atkaklumo, atsakomybės ir pagarbos mokslui. Ačiū už meilę, kantrybę, pasitikėjimą ir tylą, bet labai stiprų palaikymą. Jūsų dėka turėjau jėgų, užsispyrimo augti ir nepasiduoti.

Didžiausia ir pati jautriausia padėka – mano šeimai: vyrui Romui ir sūnui Žygi mantui. Ačiū už jūsų meilę, supratingumą, kantrybę ir kasdienį buvimą šalia. Ačiū už laiką, kurį man dovanojote, už tyliai prisiimtus rūpesčius, už padrąšinimą, kai pavargdavau, ir už tikėjimą manimi net tada, kai pati savimi tikėjau mažiau. Ši disertacija yra ir jūsų meilės, kantrybės bei ištikimybės ženklas.

Nuoširdžiai dėkoju visiems, kurie lydėjo mane šiame kelyje. Šis darbas gimė ne vien iš mano pastangų, bet ir iš bendrystės, pasitikėjimo, palaikymo ir žmonių gerumo.

Juškienė, Vaiva

PRIEŠMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ KULTŪRINIO RAŠTINGUMO UGDYMAS PASITELKiant BEŽODŽIUS TEKSTUS: daktaro disertacija. – Vilnius: Mykolo Romerio universitetas, 2026. P. 256.

Bibliogr. 176-193 p.

Disertacijoje nagrinėjamas priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinio raštingumo ugdymas, pasitelkiant bežodžius tekstus – bežodes paveikslėlių knygas ir bežodžius animacinius filmus. Kultūrinis raštingumas darbe apibrėžiamas kaip dinamiškas gebėjimas kurti prasmes, interpretuoti situacijas, atpažinti save ir kitą, priimti kultūrinę įvairovę, dalyvauti dialoge ir atsakingai veikti bendruomenėje. Tyrimo tikslas – ištirti, kaip reiškiasi priešmokyklinio amžiaus vaikų kultūrinis raštingumas mokytojams tikslingai organizuojant ugdymo veiklas su bežodžiais teksta, ir nustatyti pagrindinius šios raiškos elementus. Tyrimas grindžiamas socialinio konstruktyvizmo prieiga; taikyta kokybinė kolektyvinė atvejo analizė. Empiriniai duomenys rinkti keturiose Lietuvos ugdymo įstaigose, stebint 58 vaikų veiklas, naudojant garso įrašus, vinječių užrašus ir mokytojų refleksijas. Duomenys analizuoti taikant refleksyviąją teminę analizę. Tyrimo rezultatai atskleidė keturias tarpusavyje susijusias kultūrinio raštingumo raiškos sritis: empatinio santykio su kitu plėtotę, priklausymo socialinei ir kultūrinei aplinkai konstravimą, dialogiškų santykių ir bendradarbiavimo plėtotę bei gyvenimo drauge įvairovėje konstravimą. Nustatyta, kad bežodžiai tekstai yra reikšminga edukacinė terpė, sudaranti sąlygas vaikų interpretacinių gebėjimų, dialogiškumo, empatijos ir bendro prasmų kūrimo plėtotei.

The dissertation investigates the development of cultural literacy in preschool-aged children through the use of wordless texts, specifically wordless picturebooks and wordless animated films. In this study, cultural literacy is conceptualized as a dynamic capacity to construct meaning, interpret situations, recognize oneself and others, accept cultural diversity, engage in dialogue, and act responsibly within a community. The aim of the study was to examine how cultural literacy is manifested when teachers purposefully organize educational activities based on wordless texts and to identify the key dimensions of this manifestation. The research is grounded in a social constructivist framework and employs a qualitative collective case study design. Empirical data were collected in four Lithuanian educational institutions through observations of 58 children, supported by audio recordings, vignette notes, and teachers' reflections. The data were analysed using reflexive thematic analysis. The findings revealed four inter-related domains of cultural literacy expression: the development of empathetic relationships with others, the construction of a sense of belonging within a social and cultural environment, the development of dialogic relationships and cooperation, and the

construction of living together in diversity. The study demonstrates that wordless texts constitute a significant educational medium that fosters children's interpretive abilities, dialogic engagement, empathy, and shared meaning-making.

Vaiva Juškienė

PRIEŠMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ KULTŪRINIO RAŠTINGUMO
UGDYMAS PASITELKIANČIEMS BEŽODŽIUS TEKSTUS

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (S 007)

Mykolo Romerio universitetas
Ateities g. 20, Vilnius
Puslapis internete www.mruni.eu
El. paštas roffice@mruni.eu
Tiražas 20 egz.

Parengė spaudai MB „Arhela“

Spausdino UAB „Ciklonas“
Žirmūnų g. 68, LT-09124, Vilnius
El. p. info@ciklonas.lt
<https://ciklonas.lt/>

