

KLAIPĖDOS UNIVERSITETAS

Vaida Žegunienė

**GLOBALAUS PILIETIŠKUMO UGDYMAS
PRIEŠMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ GRUPĖJE:
ETNOGRAFINIS TYRIMAS**

Mokslo daktaro disertacija

Socialinių mokslų sritis, edukologijos mokslo kryptis (S 007)

Klaipėda, 2025

Disertacija rengta 2018–2025 metais Klaipėdos universitete.
Disertacija ginama eksternu.

Mokslinė konsultantė

prof. dr. Liudmila Rupšienė (Klaipėdos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007)

Disertacija ginama viešame Gynimo tarybos posėdyje:

Pirmininkė – prof. dr. Rūta Girdzijauskienė (Lietuvos muzikos ir teatro akademija, Klaipėdos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007);

Nariai:

prof. dr. Dita Nimante (Latvijos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007);

doc. dr. Aida Norvilienė (Klaipėdos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007);

doc. dr. Rita Makarskaitė-Petkevičienė (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007);

doc. dr. Aelita Bredelytė (Klaipėdos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007).

Disertacija bus ginama viešame Gynimo tarybos posėdyje 2025 m. birželio 26 d. 9 val. Klaipėdos universiteto *Aula Magna* korpuso Konferencijų salėje.

Adresas: Herkaus Manto g. 90-2, LT – 92295 Klaipėda, Lietuva.

Tel.: (0 46) 398 932; el. p.: mokslas@ku.lt

Disertaciją galima peržiūrėti Klaipėdos universiteto, Mykolo Romerio universiteto, Vilniaus universiteto bibliotekose ir interneto svetainėje adresu:

<https://www.ku.lt/lt/doktoranturos-studijos>

KLAIPĖDA UNIVERSITY

Vaida Žegunienė

**GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION
IN THE GROUP OF PRE-PRIMARY AGE CHILDREN:
ETHNOGRAPHIC RESEARCH**

Doctoral Dissertation

Social Sciences, Education sciences (S 007)

Klaipėda, 2025

The dissertation was prepared between 2018 and 2025 at Klaipėda University.
The dissertation is defended externally.

Academic consultant

Prof. Dr. Liudmila Rupšienė (Klaipėda University, Social Sciences, Education Sciences, S 007).

The dissertation will be defended at the public meeting of the Dissertation Defence Panel:

Chairperson – Prof. Dr. Rūta Girdzijauskienė (Lithuanian Academy of Music and Theatre, Klaipėda University, Social Sciences, Education Sciences, S 007);

Members:

Prof. Dr. Dita Nimante (University of Latvia, Social Sciences, Education Sciences, S 007);

Assoc. Prof. Dr. Aida Norvilienė (Klaipėda University, Social Sciences, Education Sciences, S 007);

Assoc. Prof. Dr. Rita Makarskaitė-Petkevičienė (Vilnius University, Social Sciences, Education Sciences, S 007);

Assoc. Prof. Dr. Aelita Bredelytė (Klaipėda University, Social Sciences, Education Sciences, S 007).

The dissertation will be defended in the public meeting of the Dissertation Defence Panel at 9 a.m. on 26 June, 2025 in Klaipėda University, *Aula Magna* Conference room
Address: Herkaus Manto g. 90–2, LT-92295 Klaipėda, Lithuania.
Phone No.: +370 46 398932; E-mail: mokslas@ku.lt

The doctoral dissertation is available for review at the libraries of Klaipėda University, Mykolas Romeris University, Vilnius University and on the website of Klaipėda University: <https://www.ku.lt/lt/doktoranturos-studijos>

Turinys

IVADAS	7
1. LITERATŪROS APŽVALGA	15
1.1. Globalus pilietiškumas antropoceno ir globalizacijos kontekste	15
1.1.1 Antropocenas ir globalizacija	16
1.1.2. Globalus pilietiškumas kaip pilietiškumo transformacijos rezultatas	22
1.2. Globalaus pilietiškumo ugdymas	30
1.2.1. Globalaus pilietiškumo ugdymo samprata	30
1.2.2. Globalaus pilietiškumo ugdymo priešmokykliniame amžiuje antropoceno epochoje reikmė	34
1.2.3. Priešmokyklinio amžiaus vaikų raidos bruožai, reikšmingi globalaus pilietiškumo ugdymui	38
1.3 UNESCO globalaus pilietiškumo ugdymo gairių ir Lietuvos priešmokyklinio ugdymo programų lyginamoji analizė globalaus pilietiškumo ugdymo požiūriu	43
1.3.1 Priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymo tikslai ir principai, jų sąsajos su globalaus pilietiškumo ugdymu	44
1.3.2. Priešmokyklinio amžiaus vaikų kompetencijos globalaus pilietiškumo ugdymo atžvilgiu	47
1.3.3. Priešmokyklinio amžiaus vaikų pilietiškumo ugdymo turinys ir jo sąsajos su globalaus pilietiškumo ugdymu	54
1.3.4. Priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymo metodai globalaus pilietiškumo ugdymo aspektu	62
2. TYRIMO EPISTEMOLOGIJA IR METODOLOGIJA	65
2.1. Tyrimo vieta ir dalyviai	65
2.2. Etnografija kaip tyrimo epistemologija ir metodologija	69
2.3. Duomenų rinkimo metodai	70
2.3.1. Stebėjimas	71
2.3.2. Interviu	78
2.4. Duomenų analizė	86
2.4.1. Teminė analizė	88
2.4.2. Taksonominė analizė	94
2.4.3. Komponentinė analizė	96
2.5. Tyrėjos vaidmuo	99
2.6. Tyrimo etika, patikimumas ir validumas	102
3. RADINIAI	105
3.1. Tema <i>Tapatybės formavimas(-sis): nuo individualios iki pasaulio</i>	105
3.1.1. Potemė <i>Savęs supratimas</i>	106
3.1.2. Potemė <i>Dorybės: svarbios sau, kitiems ir visam pasauliui</i>	110

3.1.3. Potemė <i>Savęs supratimo ir dorybių ugdymo priemonės ir metodai</i>	114
3.2. Tema <i>Gamtos ir kultūros pažinimas: nuo artimiausios iki pasaulio</i>	119
3.2.1. Potemė <i>Gamtos pažinimas</i>	120
3.2.2. Potemė <i>Kultūros pažinimas</i>	128
3.2.3. Potemė <i>Gamtos ir kultūros pažinimo būdai ir metodai</i>	132
3.3. Tema <i>Mokymasis veikti vardan gimtinės ir pasaulio</i>	135
3.3.1. Potemė <i>Santykiai su aplinkiniais</i>	136
3.3.2. Potemė <i>Paskatinimas veikti</i>	139
3.3.3. Potemė <i>Vietos, nacionalinės ir pasaulio bendruomenės problemos</i>	141
3.3.4. Potemė <i>Taikios aplinkos kūrimas</i>	145
4. DISKUSIJA. IŠVADOS. REKOMENDACIJOS	149
LITERATŪRA	161
PRIEDAI	185
SUMMARY	189
APIE AUTOREĮ	203
ABOUT AUTHOR	204
TYRIMO REZULTATŲ APROBAVIMAS	205

Įvadas

Temos aktualumas. Stiprėjantis globalizacijos reiškiny bei vykstantys globalūs socialiniai aplinkos pokyčiai (klimato kaita, aplinkos apsauga, tolerancija įvairovei ir pan.), aplinkos konfliktiškumas, gyvenimas daugiaetninėje ir daugiakultūrinėje visuomenėje skatina žmoniją atsigręžti į prasidėjusios antropoceno epochos aspektus: ekologiją, pasaulio žmonių bendruomenę, gyvybės formų susisaistymą, globalų mąstymą (Crutzen, Stoermer, 2000; Spierts, 2003). Antropocene žmogus mokosi gyventi ne tik pasaulyje, bet ir būti su pasauliu (Gough, 2021), ne naikinti, bet saugoti Žemės gyvybę, rūpintis, būti už ją atsakingais (Kardelis, 2019), kiekvienas tobulėja kaip asmenybė, kurianti bendrą ateitį vardan žmonių, bendruomenės ir planetos gerovės (OEDC, 2018).

Tarptautiniuose dokumentuose aktualizuojamas ne tik suaugusiųjų, bet ir vaikų, kaip aktyvių tvarios veiklos dalyvių, vaidmuo (United Nations, 2015; Chavan, Yoshikawa, 2014) ir vis labiau diskutuojama dėl globalaus pilietiškumo ugdymo idėjos plėtojimo ir įgyvendinimo, pradedant ikimokykliniu ir priešmokykliniu amžiumi (UNESCO, 2014).

Tradiciskai pilietiškumas siejamas su priklausymu savo šaliai, socialiniu ir politiniu dalyvavimu veikiant gimtos šalies vardan, tačiau šiuolaikinėje pilietiškumo sampratoje išskiriama nauja forma – globalus pilietiškumas, kuris peržengia tradicinio pilietiškumo ribas ir atsigręžia į žmogaus buvimą ne tik savo šalies, bet viso pasaulio piliečiu (Childeste, 2004). Nacionalinis pilietiškumas vis dar išlieka svarbus ugdymo

tikslas, tačiau šiuolaikinėje visuomenėje neišvengiamai stiprėja poreikis ugdyti globalų pilietiškumą (Atkins, 2017; Bosio, 2017). Globalus pilietiškumas apima atsakomybės už kitus piliečius prisiėmimą nacionaliniu ir tarptautiniu lygmeniu, susitapatinimą su pasaulio bendruomenės nariais bei dalyvavimą viso pasaulio piliečiams naudingoje veikloje (Morais ir Ogden, 2010; Pykett, 2009; Tupper, 2009 ir kt.).

Globalaus pilietiškumo ugdymas yra „skėtinė“ sąvoka (angl. *umbrella term*), apimanti taikos palaikymo ir konfliktų sprendimo, įvairovės pažinimo ir tolerancijos ugdymo, žmogaus teisių ir pilietinės atsakomybės sritis, plėtojamas nacionaliniu ir tarptautiniu lygmeniu (Wintersteiner, et al, 2015). Joje išskiriamos šiuolaikinei visuomenei aktualios vertybės, kurios svarbios kuriant teisingesnę, taikesnę, ekologiškai subalansuotą ir kultūriškai jautrią aplinką (Delors, Bosio ir Torres, 2019, p.1).

Atsižvelgiant į poreikį integruoti globalaus pilietiškumo ugdymo sritį į švietimo sistemas, kad įvairaus amžiaus besimokantieji taptų informuotais, kritiškai raštingais, socialinius ryšius palaikančiais, etiškais ir įsitraukusiais pasaulio piliečiais, 2015 metais UNESCO priėmė dokumentą GCE: Topics and Learning Objectives. Šiame dokumente pateikiami pasiūlymai pedagogams, ugdymo programų rengėjams, švietimo politikos veikėjams bei neformaliojo švietimo ir savišvietos sričių atstovams, kaip globalaus pilietiškumo ugdymo koncepciją bei idėjas įgyvendinti praktikoje (Castle, Ruprecht, Chavatzia, 2015). Įvairiose šalyse švietimo sistemos, švietimo lygiai, ugdytinių skirstymas į amžiaus grupes skiriasi, todėl įgyvendinant gairių nuostatas kiekviena šalis gali rinktis, kaip organizuoti globalaus pilietiškumo ugdymo procesą, atsižvelgiant į konkretų kontekstą ir ugdytinių pasirengimą (UNESCO, 2015, p. 25).

Lietuvos švietimo sistemoje neprivalu vadovautis GCE: Topics and Learning Objectives (UNESCO, 2015), tačiau yra nacionalinių dokumentų, kuriuose minimi globalaus pilietiškumo ugdymo elementai. *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas* (2011) numato „<...> sudaryti sąlygas asmeniui išplėtoti gebėjimus ir patirtį, būtiną kompetentingam <...> Europos ir pasaulio bendrijos, daugiakultūrės visuomenės nariui“ (LR švietimo įstatymas, 2011, 2020). 2015 metais Lietuvoje buvo parengtas *Globalaus švietimo koncepcijos projektas*, kuriame išryškintas šiuolaikinės visuomenės narių globalaus pilietiškumo ugdymo aktualumas. Pasak projekto kūrėjų, globalaus pilietiškumo ugdymas neprieštarauja Lietuvos piliečio tapatybės formavimuisi, bet papildo jį globaliuoju aspektu, jis gali būti pradėtas įgyvendinti ikimokykliniame ir priešmokykliniame amžiuje (ten pat).

Ši nuostata įžvelgiama kitame dokumente Lietuvos Respublikos Seimo *Rezoliucijoje dėl Jungtinių Tautų Darnaus vystymosi tikslų įgyvendinimo Lietuvoje* (2018), be to, pastarajame dokumente taip pat pažymima, kad viena iš globalaus pilietiškumo ugdymo tikslinių grupių yra priešmokyklinio amžiaus vaikai. Tai atitinka UNESCO (2008) poziciją dėl globalaus pilietiškumo ugdymo priešmokykliniame amžiuje, kuri išreiškiama citatoje: „<...> vaikų darželiai yra tarptautinio ugdymo, tarpkultūrinio dialogo pradžios ir sėkmingos plėtotės erdvė, čia dedami atvirumo kitoms kultūroms,

empatijos, pagarbos pagrindai, būtini tolesniam gyvenimui globaliame pasaulyje” (p. 45). Lietuvos Respublikos Seimo *Rezoliucijoje dėl Jungtinių Tautų Darnaus vystymosi tikslų įgyvendinimo Lietuvoje* (2018) taip pat nurodoma, kad jau vaikų darželyje tikslinga pradėti plėtoti tarpkultūrinį dialogą, atvirumą kitoms kultūroms, ugdyti vaikų empatijos, pagarbos, tolerancijos savybes, svarbias tolimesniam žmogaus gyvenimui globaliame pasaulyje.

Lietuvoje priešmokyklinis 5-6 metų vaikų ugdymas yra privalomas, jį gali vykdyti ikimokyklinio ugdymo ir bendrojo ugdymo mokyklos, laisvasis mokytojas ar kitas valstybės/savivaldybės ar privatus švietimo paslaugų teikėjas (Lietuvos Švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2023). Priešmokyklinis ugdymas turi būti vykdomas pagal švietimo ir mokslo ministro patvirtintą Priešmokyklinio ugdymo programą, kuri veikia nuo 2022 m. Prieš tai priešmokyklinis ugdymas vyko vadovaujantis 2014 metų Bendrąją priešmokyklinio ugdymo programa.

Toliau glaustai aptariama, kas žinoma apie priešmokyklinio amžiaus vaikų globalaus pilietiškumo ugdymą, Lietuvoje, nacionalinių priešmokyklinio ugdymo programų ir tarptautinių rekomendacijų bei globalaus pilietiškumo ugdymo poreikio aktualizavimo sandūroje.

Tyrimo mokslinė problema. Mokslinių tyrimų analizė rodo, kad globalaus pilietiškumo ugdymas dažniau tyrinėjamas bendrojo ugdymo (pradinio, pagrindinio) kontekste (Symeonidis, 2015; Pudas, 2015; Chaput ir kt., 2010; Jorgenson, 2010; ir kt.), tačiau, mokslininkai pateikia argumentų kuo anksčiau pradėti globalaus pilietiškumo ugdymą (Truong-White, McLean, 2015; Tarozzi, 2016; Hainsworth, 2017; Sy, 2017, Bosio, Torres, 2019; ir kt.). H. Truong-White ir L. McLean (2015) pažymi, kad priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymas, orientuojantis į globalių problemų analizę ir jų sprendimų paiešką, sudaro prielaidas globalaus pilietiškumo formavimuisi, todėl jį tikslinga pradėti jau šiame amžiaus tarpsnyje.

I. Zaleckienė (2003, 2004, 2006), J. Morkūnienė (2015), V. P. Glăveanu ir kt. (2020) pabrėžia, kad priešmokykliniame amžiuje ugdomas vaikų gebėjimas vertinti vietos, Europos ir pasaulio lygmeniu vykstančius procesus ir problemas, daro įtaką nuostatų į įvairius gyvenimo reiškinius formavimuisi ir vaiko socializacijai plačiaja prasme. Globalus pilietiškumas ir atitinkamų įgūdžių, vertybių formavimas turi būti įtrauktas į formalųjį ir neformalųjį ugdymą kaip galima anksčiau, padedant vaikams įgyti pasitikėjimo savimi ir kitais, įsitraukti į tarpkultūrinį dialogą ir bendradarbiavimą, prisidėti prie „socialinio kapitalo kūrimo” (Sy, 2017, p.43). I. Tarozzi (2016) ir J. Hainsworth (2017) pažymi, kad dėl aštrėjančių socialinių problemų (nelygybė, izoliacija, migracija ir pan.) kyla būtinybė jau priešmokykliniame amžiuje vaikus supažindinti su opiomis socialinėmis problemomis, nuo mažens vaikai turi mokytis suprasti globalaus pasaulio įvairovę, jos įtaką gyvenimo kokybei bei žmogaus teisėms. A. Augustinienės ir T. Pocienės (2016) požiūriu, priešmokyklinis ugdymas turi apimti platesnį tarptautinį kontekstą, tautinį ir kultūrinį tapatumą siejant su domėjimusi

kitomis kultūromis, gamta ir kultūros objektais, mokant vaikus pažinti pasaulį, žmones ir jų emocijas, vertybes, papročius, tradicijas ir ugdytis jiems pagarbą.

Nepaisant to, kad daugėja įrodymų apie globalaus pilietiškumo ugdymo priešmokykliniame amžiuje reikmę, ši sritis Lietuvoje nesulaukia tyrėjų dėmesio. Apie tai byloja ir 2020 metais atlikta globalaus švietimo situacijos analizė, kuri atskleidė, kad Lietuvoje nėra paskelbta tyrimų, leidžiančių įvertinti šalies gyventojų globaliojo pilietiškumo kompetenciją ir jos ugdymo poreikį priešmokykliniame amžiuje (*Globalusis švietimas – esama situacija, poreikiai ir galimybės*, 2020, p.14). Kai kurie Lietuvos mokslininkų tyrimai atskleidžia pavienius globalaus pilietiškumo ugdymo aspektus, nors globalaus pilietiškumo ugdymas tiesiogiai jų darbuose neminimas. Tai įvardijama kaip poreikis mokytis mąstyti ir veikti ne tik savo šalies mastu, bet ir už jos ribų (Zaleskienė; 2006); supažindinimas su opiomis visuomenės problemomis ir jų sprendimu (Augutienė, Pakutinskas, 2020); teigiamų nuostatų į didėjančią įvairovę formavimas bei tolerancijos visoms globalios visuomenės grupėms ugdymas (Klanienė, Rupšienė ir kt., 2014.); domėjimasis kitomis kultūromis ir pozityvus bendravimas su jų atstovais (Augustinienė, Pocienė, 2016). Taigi galima konstatuoti, kad Lietuvoje yra žinių ir supratimo trūkumas apie globalaus pilietiškumo ugdymą, ir ypač – priešmokykliniame amžiuje. Todėl keliama klausimai: Kokia yra globalaus pilietiškumo samprata ir jos reikšmė priešmokykliniame amžiuje? Kaip priešmokyklinio amžiaus vaikai mokomi suprasti temas, susijusias su globalaus pilietiškumo ugdymu? Kokie veiksniai daro įtaką globalaus pilietiškumo ugdymui priešmokykliniame amžiuje? Kaip priešmokyklinio ugdymo mokytojai supranta globalaus pilietiškumo ugdymą ir jo teorines bei praktines įgyvendinimo galimybes priešmokykliniame amžiuje? Kaip galima tobulinti priešmokyklinio ugdymo turinį ir pedagogų kompetencijas globalaus pilietiškumo ugdymo srityje?

Disertacijoje dėmesys sutelktas į vieną iš minėtų probleminių klausimų – globalaus pilietiškumo ugdymą priešmokyklinio amžiaus vaikų grupėje, kuris ir tapo **tyrimo objektu**. Disertacinio tyrimo metu priešmokyklinis ugdymas vyko vadovaujantis 2014 metų PU programa, tačiau 2022 metais pradėjo veikti atnaujinta PU programa. Todėl kyla klausimai kaip šiose programose atsispindi globalaus pilietiškumo ugdymo idėjos? Kaip šių programų sankirtoje ugdomas globalus pilietiškumas priešmokyklinio ugdymo grupėje? Kiek realiaame ugdymo procese skiriama dėmesio platesnio pasaulio pažinimui bei vaiko savo vietos pasaulyje suvokimui? Kaip formuojamas pasaulio piliečio tapatybės supratimas? Kaip vaikai supažindinami su globaliomis problemomis bei galimais jų sprendimo būdais? Kaip stiprinama tolerancija kitų kultūrų atstovams bei skatinama bendrystė? Kaip mokytojos skatina vaikus įsitraukti į pilietines veiklas ir pan. Atsižvelgiant į probleminius klausimus suformuluotas **disertacinio tyrimo tikslas** – atskleisti, kaip ugdomas globalus pilietiškumas priešmokyklinio amžiaus vaikų grupėje tarptautinio globalaus pilietiškumo aktualizavimo ir nacionalinio (ne)reguliavimo sankirtoje.

Tyrimo uždaviniai:

1. Apžvelgti literatūrą ir teoriškai išanalizuoti globalaus pilietiškumo sampratą ir jo ugdymo galimybes priešmokykliniame amžiuje;
2. Teoriškai ir metodologiškai pagrįsti ir atlikti priešmokyklinio amžiaus vaikų grupėje organizuojamos ugdomosios veiklos empirinį tyrimą, identifikuojant globalaus pilietiškumo elementų raišką ugdymo procese;
3. Parengti rekomendacijas apie globalaus pilietiškumo ugdymo galimybes priešmokykliniame amžiuje.

Teorinį tyrimo pagrindą sudaro Socialinio konstruktyvizmo teorija (angl. *Social Constructivism*) (Berger, Luckman, 1999). Šioje teorijoje aiškinama (Vygotsky, 1978), kad ugdymo proceso dalyvių (ugdytinių ir mokytojų) sąveika skatina vaikų refleksijas, įgytų žinių interpretacijas, žinių pritaikymą formalioje ir neformalioje ugdomojoje veikloje. Veikdami kartu su vaikais, mokytojai formuoja naujus elgsenos modelius, stiprina bendrystės pajautimą bei gebėjimą veikti atsakingai bendruomenės labui, ugdo bendražmogiškas vertybes, skatinančias kurti taikią ir tvarią aplinką ir pan. Dėl to socialinis ugdomosios aplinkos kontekstas tampa svarbiu ugdymo proceso elementu, padedančiu konstruoti naujas žinias, plėsti pažinimo ribas, kurti socialinę sąveiką ir dialogą su aplinkiniais.

Tyrimui svarbi J. Tajfel ir J. H. Turner (1974) Socialinio tapatumo teorijos idėja (angl. *Social Identity Approach*), kad globalios visuomenės nariai turi formuoti savo tapatybę, atrasti savo vietą visuomenėje, pažinti juos supančią aplinką bei kurti socialinę sąveiką bei dialogą su aplinkiniais, priklausyti socialinei grupei ir kurti teigiamus santykius su grupės nariais. Ši teorija svarbi suprasti, kaip mokytojai formuoja vaikų tapatybės supratimą bei papildo ją globaliais aspektais, kaip mokytojai moko vaikus pažinti juos supančią artimą ir tolimą aplinką, kaip kuriama ir palaikoma teigiama socialinė sąveika su aplinkiniais, padedanti vaikams būti atsakingais individualiai bei grupės, vietos ir pasaulio bendruomenės nariais, kaip mokytojai motyvuoja priešmokyklinio amžiaus vaikus prisidėti ir dalyvauti bendruomenės gyvenime sprendžiant aktualias problemas (nelygybė, diskriminacija, neturtas, badas ir pan.).

Tyrimas grindžiamas D. Morais ir C. A. Ogden (2011) globalaus pilietiškumo samprata, kurioje autoriai išskiria tris dėmenis – socialinę atsakomybę, globalią kompetenciją ir globalų pilietinį įsitraukimą. Socialinė atsakomybė suprantama kaip socialinis susirūpinimas kitais, visuomene ir aplinka, ir reiškia, kad asmenys geba vertinti socialines problemas ir neteisybės/nelygybės atvejus, gerbia įvairias tarpkultūrines perspektyvas ir kuria savo etinius principus sprenddami globalius ir vietinius klausimus, supranta vietinių veiksmų ir padarinių sąsajas pasauliniu mastu (Morais, Ogden, 2011). Globali kompetencija, pasak autorių, reiškia atvirą mąstymą ir aktyvų įsitraukimą konstruojant ir suprantant skirtingas kultūrines vertybes ir įsitikinimus, rodant susidomėjimą globaliomis problemomis ir įvykiais (ten pat). Globalus pilietinis

įsitraukimas siejamas su aktyviu dalyvavimu bendruomenių veikloje, sprendžiant vietos, nacionalinius ar globalius klausimus (ten pat). Šios idėjos svarbios suprasti, kokioje socialinėje kultūrinėje priešmokyklinės grupės aplinkoje ir ugdomojoje veikloje, ugdytinių ir mokytojų sąveikoje išvelgiamos globalaus pilietiškumo ugdymo apraiškos, kaip konstruojamos žinios apie pasaulį, kultūras ir jų savitumą, kaip stiprinamas priešmokyklinio amžiaus vaikų pilietinis įsitraukimas į ugdymo įstaigos bendruomenės pilietinę veiklą ir pan.

Tyrimo epistemologija ir metodologija. Disertacinis tyrimas grindžiamas etnografijos epistemologija ir metodologija (Hammersley, 2006; Walford 2008). Iš tiesų etnografija yra natūraliai vykstančios žmogaus veiklos analizė (LeBaron, 2006). Analizuojant žmonių veiklą, kai taikomas etnografinis tyrimas, siekiama suprasti kas ir kaip vyksta žmonių sąveikos metu (Erickson, Wilson, 1982; Streeck, Mehus, 2005). Kaip etnografijos reikšmę aiškina D. Silverman (2005), tai „rašymas apie tam tikrą žmonių grupę ir grupės kultūrą“ (p. 434). Tęsiant mintį, etnografija nėra vien tik duomenų rinkimo ar tyrimo lauko metodas, tai būdas matyti (Frank, 1999; Wolcott, 2008), būti (Heath ir Street, 2008), kalbėti (Beach ir Bloome, 2019), stebint ir tiriant tam tikrą kultūrinę grupę, konceptualizuoti kultūrą (-as) remiantis tam tikromis teorinėmis ir disciplininėmis perspektyvomis (Bloome ir kt., 2005), gyventi (Skukauskaitė, 2021) ir žinoti (Agar, 2019)

Tyrimo metu gaunami duomenys analizuojami pagal J.P. Spradley (1979, 1980) metodiką: atlikta teminė analizė; detali pasirinktų temų (potemių rinkinio) giluminė taksonominė analizė, atskleidžiant susijusias potemes ir prasminius ryšius tarp jų; komponentinė analizė, siekiant suprasti ne tik panašumus, bet ir prasminius skirtumus tarp temų ir jas sudarančių potemių.

Disertacinio darbo teorinis reikšmingumas. Disertacinis tyrimas prisideda prie globalaus pilietiškumo sampratos plėtojimo – sistema ir konceptualizuoja globalaus pilietiškumo ugdymo idėjas priešmokyklinio amžiaus vaikams Lietuvos švietimo sistemos kontekste. Tuo pat metu praplečiamos esamos teorinės įžvalgos apie priešmokyklinio amžiaus vaikų kognityvinį, socialinį, emocinį ir moralinį vystymąsi antropoceno epochos ir globalizacijos kontekste.

Formuojama nauja edukologijos tyrimų kryptis apie priešmokyklinį ugdymą, nes dauguma tyrimų apie globalų pilietiškumą yra orientuoti į vyresnius mokinius ar suaugusiuosius, todėl ši disertacija analizuodama, kaip globalus pilietiškumas ugdomas priešmokykliniame amžiuje, užpildo šią spragą.

Tyrimas atskleidžia, kad priešmokyklinio amžiaus vaikų grupėje realiai vyksta globalaus pilietiškumo ugdymas, nepaisant to, kad globalaus pilietiškumo sąvoka neaptikta Bendrojoje priešmokyklinio ugdymo programoje (2014), kuria priešmokyklinio amžiaus vaikų mokytojos vadovavosi atliekamo tyrimo metu. Paaiškėjo, kaip ugdymo įstaigoje priešmokyklinio ugdymo mokytojos formalios ir neformalios veiklos metu moko vaikus suprasti, kad jie yra ne tik savo šeimos, bet ir darželio grupės,

ugdymo įstaigos, gimtojo miesto, šalies ir pasaulio žmonių bendruomenės nariai. Vaikų tapatybės supratimo ribos plečiamos mokytojoms kalbant apie pasaulio struktūrą, žemynus ir šalis, ten gyvenančius žmones bei jų išskirtinumą. Ugdomas požiūris, kad skirtingų šalių žmonės yra žemės gyventojai, sudaro pasaulio žmonių bendruomenę, kurios nariai formuojasi aktualias vertybes, vienodai atsakingi už savo ir kitų gerovę. Mokytojos naudoja žodinius, vaizdinius, aktyvius, patyriminius ugdymo metodus, išmaniąsias technologijas bei įvairius pažintinei veiklai skirtus daiktus, kad padėtų vaikams išmokyti pažinti save, bendradarbiauti, sugyventi; išsiaiškinti, kokios šiuolaikinės visuomenės problemos aktualios ne tik artimai aplinkai, bet ir pasauliui, bei prisidėti prie visiems opių problemų sprendimo.

Šie radiniai patvirtina, kad realioje pedagoginėje praktikoje „peržengiamos“ 2014 metų *PU* programoje numatytos gairės ir labiau atspindimos globalaus pilietiškumo ugdymo nuostatos, aprašytos *GCE: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015). Nors globalaus pilietiškumo sąvoka vis dar neaptinkama 2022 metų *PU* programoje, radiniai iš dalies atliepia nuostatas, pagal kurias vaikai turi būti mokomi gyventi ne tik tautinėje bendruomenėje, bet ir daugiakultūroje aplinkoje.

Disertacinio darbo praktinė reikšmė. Empiriniu tyrimu atkreiptas dėmesys į priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymo realijas globalaus pilietiškumo ugdymo aspektu. Disertacinio tyrimo radiniai atskleidžia priešmokyklinio amžiaus vaikų globalaus pilietiškumo ugdymo praktines įgyvendinimo galimybes formalioje ir neformalioje ugdymo srityje ir yra naudingi rengiant rekomendacijas bei metodikas, papildančias priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymo programą globaliais aspektais.

Praktinės išvalgos skatina pedagogus kurti aplinką, kurioje vaikai ugdytųsi empatiją, mokytųsi suprasti skirtingas kultūras ir spręsti socialinius klausimus, mokytųsi būti atsakingais pasaulio piliečiais nuo priešmokyklinio amžiaus. Disertaciniame darbe atskleista, kuo gali būti naudingas globalaus pilietiškumo ugdymas priešmokykliniame amžiuje (žinios apie pasaulį bei kylančias problemas ne tik vietos, bet ir pasaulio lygmeniu; tarpkultūrinės aplinkos bei jos įvairovės pažinimas; bendrystės puoselėjimas, pilietinis įsitraukimas į vietos, nacionalinės ir globalios bendruomenės veiklas). Tyrimas išryškina efektyviausius ugdymo metodus ir priemones, skatinančias priešmokyklinio amžiaus vaikų globalų sąmoningumą, toleranciją, atsakomybę ir socialinį teisingumą, taip prisideda prie inovatyvių ugdymo praktikų plėtojimo. Praktinis globalaus pilietiškumo ugdymo įgyvendinimas praplečia priešmokyklinio ugdymo mokytojų rengimo ir profesinio tobulinimosi galimybes. Tyrimo rezultatai padės pedagogams geriau suprasti globalaus pilietiškumo ugdymo svarbą ir suteiks gaires, kaip į ugdomąsias veiklas veiksmingai įtraukti su globalaus pilietiškumo ugdymu susijusias temas.

Tyrimas reikšmingas, nes padeda suprasti praktikų, mokslininkų ir švietimo politikų sutelktumo svarbą, efektyvinant priešmokyklinio ugdymo procesą ir įgyvendinant globalaus pilietiškumo ugdymo idėjas praktikoje. Naujai atliekamų tyrimų radiniai

paskatintų priešmokyklinio ugdymo kaitą, atliepiančią visuomenėje vykstančius pokyčius. Tyrimas gali paskatinti aktyvesnį tėvų dalyvavimą vaikų ugdyme, supažindinant juos su globalaus pilietiškumo idėjomis, jų svarba vaikų ateičiai bei būtų užtikrinama, kad priešmokyklinio amžiaus vaikai bus ruošiami gyventi tarpusavyje susijusiame pasaulyje.

Sudaromos prielaidos tolimesnei mokslinei veiklai ir tyrimams, orientuotiems į globalaus pilietiškumo ugdymą priešmokykliniame amžiuje bei ugdymo programos tobulinimui. Be to, tyrimo radiniai aktualūs pedagogams, švietimo politikos formuotojams, siekiantiems kurti inovatyvias ir efektyvias ankstyvojo ugdymo strategijas, skatinančias globalaus pilietiškumo ugdymą ir tuo pat metu pagerinti ikimokyklinio/priešmokyklinio ugdymo kokybę. Mokytojų patirtis skatina naujas išvalgas, skatinančias formuluoti naujus pedagogų kvalifikacinius reikalavimus bei tobulinti priešmokyklinio ugdymo organizavimo ir įgyvendinimo strategijas.

Darbo struktūra. Disertaciją sudaro įvadas, literatūros apžvalga, tyrimo metodologija, tyrimo radiniai, diskusija, išvados, rekomendacijos, literatūros sąrašas. Apimtis: 184 puslapiai, 13 lentelių, 15 paveikslų, panaudotų 319 literatūros šaltinių.

Doktorantūros studijų ir disertacijos rengimo metu mokslinių ieškojimų radiniai buvo publikuojami mokslo leidiniuose, pristatomi moksliniuose renginiuose. Rengdama disertaciją kompetencijas tobulinau dalyvaujant įvairiuose seminaruose ir mokymuose.

I.

Literatūros apžvalga

Šiame disertacinio darbo skyriuje aptariami teoriniai globalaus pilietiškumo ugdymo priešmokykliniame amžiuje aspektai. Tikslinama globalizacijos sąvokos samprata, apžvelgiami globalizacijos reiškiniui būdingi požymiai, turintys įtakos žmonių santykiams bei kiekvienos pasaulio šalies kultūriniams savitumams. Atskleidžiami antropoceno epochoje vykstančios permainos bei globalizacijos reiškiniai bei jų daroma įtaka naujoms galimybėms pažinti pasaulio šalis ir jų kultūras, prisitaikyti prie kintančios aplinkos. Taip pat apžvelgiamos globalizacijos grėsmės, lemiančios kultūrų unikalumo bei išskirtinumo praradimą. Šiame skyriuje aptariamos pilietiškumo formos, antropoceno epochoje intensyvėjančios globalizacijos paskatinto globalaus pilietiškumo samprata, pagrindžiamas globalaus pilietiškumo ugdymo aktualumas, atskleidžiamos globalaus pilietiškumo ugdymo priešmokykliniame amžiuje prielaidos.

1.1. Globalus pilietiškumas antropoceno ir globalizacijos kontekste

Šiame disertacinio darbo poskyryje aptariama antropoceno epochos sąvokos samprata, kreipiamas dėmesys į antropoceno epochoje vykstančią žmogaus veiklą, jos metu stipriau pasireiškiančią globalizaciją. Dėl šio reiškinio šiuolaikinėje visuomenėje vykstantys socialiniai procesai bei dėl jų atsirandantys kultūriniai skirtumai ir kiti teigiamą/neigiamą įtaką pilietiškumui darantys reiškiniai, skatinantys formuotis naują globalaus pilietiškumo formą.

1.1.1 Antropocenas ir globalizacija

Poskyryje apžvelgiamos mokslininkų ir tyrėjų antropoceno epochos apibūdinimai, globalizacijos reiškinių interpretacijos bei šiai epochai globalizacijos reiškinių daroma įtaka.

Antropoceno epochoje siekiama sumažinti globalizacijos daromą įtaką Žemės planetai ir globaliai žmonių bendruomenei. Pabrėžiama būtinybė veikti išvien, bendradarbiauti, prisiimti atsakomybę už planetos išsaugojimą, vadovautis bendradarbiavimo, vienybės ir demokratijos principais, leidžiančiais pajusti globalios žmonių bendruomenės svarbą.

Antropocenas užbaigia 10 000 metų trukusią geologinę epochą – holoceną, kurios metu žmonės džiaugėsi stabilium, sveiku ir saugiu gyvenimo būdu. Esant naujoje epochoje, gyvenimo reiškiniai keičiasi nenusipėjamai, žmonės apibūdinami kaip planetos „valdytojai“, atsakingi už visas Žemės ekosistemas (Rockström ir kt., 2009).

Antropoceno sąvoka, kaip aiškina E. C. Ellis (2018), sudaryta iš dviejų graikiškos kilmės morfologinių sandų: pirmasis nurodo žmogų (gr. *anthropos*), o antrasis reiškia „naujas“ (gr. *kainos*) (Ellis, 2018, p. 7). Ši sąvoka žymi šiuolaikinės žmonijos, kaip geologinio veiksnio, daromą įtaką planetai (Crutzen, Stoermer, 2001, cit. iš Kardelis, 2019, p. 3). Antropoceno sąvoką XXI a. pr. išpopuliarino danų chemikas, P. J. Crutzen (2006), pastebėjęs, jog žmogaus veikla nustelbė natūralius gamtinius veiksmus, padarė poveikį Žemės sistemoms ir sukėlė nepageidaujamus pokyčius, todėl šį virsmą siūlė įamžinti kaip naują geologinę epochą. Antropoceno kaip geologijos terminą naudojo P. J. Crutzen ir E. F. Stoermer (2000), akcentuodami antropoceno epochai svarbius aspektus: ekologiją, pasaulio žmonių bendruomenę, gyvybės formų susisąstymą, globalų mąstymą. Šie autoriai patvirtina, jog antropoceno epochoje socialinės-ekologinės sistemos ir jų sąsajos laikomos svarbiausiomis globaliomis problemomis, kurias išspręsti gali visi planetos žmonės (Crutzen, Stoermer, 2000).

J. Sholtz (2018), N. Snaza (2018), M. Gutauskas (2021) antropoceną supranta panašiai, kaip atskirą geologinę, „žmogaus amžiaus“ epochą, kurioje žmogus reiskiasi ne tik kaip biologinis, bet ir kaip geologinis veikėjas, ir būtent jo veikla nulemia žemėje vykstančius destruktinius gamtinius ir geologinius procesus. Autorius teigia, jog antropocene vyksta pokyčiai, kurie keičia žmogaus ir gamtos santykį: nuo žmogaus kaip gamtos valdovo ir šeimininko pereinama prie žmogaus, kuris pamato savo nekontroliuojamos veiklos pasekmes (oro sudėties pokyčiai, tarša ir pan.). Nauja žmogaus savivoka skatina ieškoti būdų kaip atsikratyti šeimininkiško požiūrio ir galimybių sugyventi kitomis gyvomis būtybėmis (Gutauskas ir kt., 2021). Šiai minčiai pritaria geologinės draugijos komisijos vadovas J. Zalasiewicz, teigdamas, jog žmogaus poveikis planetai pralenkia natūralius procesus, pvz., išsiskiria daugiau nuodingų dujų, mažėja deguonies, vykdoma erozija, Žemės paviršius bus suardytas ir pan., ir tai išliks kaip dabartinės antropoceno epochos palikimas (cit. iš S. Sinkevičius,

2012). S. Sinkevičiaus nuomone, „<...> biologinės įvairovės nykimas, klimato kaita, gamtinių išteklių išsekvojimas, aplinkos tarša ir žmonių sveikatingumas yra glaudžiai susijusios su skurdo, ekosistemų tvarumo, kartu ir su išteklių apsauga bei politiniu stabilumu. Visa tai dar gali sustiprėti dėl išaugusių vienos ar kitos išteklių rūšies pasaulyje, sumažėjusio jų tiekimo ar stabilumo“ (ten pat).

N. Kardelis (2019) antropoceną taip pat apibrėžia kaip geologinę epochą. Autoriaus nuomone, šioje epochoje gyvenančio žmogaus samprata pagrįsta klasikiniu humanistiniu siekiu išgryninti etinę žmogaus prigimtį, pabrėžti tai, kas žmogaus savybėje yra geriausia ir kilniausia, pakylėti žmogų virš gamtos, suteikiant etinį įsipareigojimą, kad visa likusi gamta būtų išsaugota (Kardelis, 2019, p. 19). Antropoceno sąvoką N. Kardelis (2019) sieja su etiniu žmogaus tobulėjimu, t. y., virtęs „nauju žmogumi“ (anthropos kainos), žmogus kreiptų dėmesį į visą planetos gyvybę, į vis didesnę sąmoningumą, tobulumą ir etinį išsipildymą (p. 20).

Panašias mintis išsako Merilando universiteto (angl. *University of Maryland*, JAV) profesorius E. C. Ellis (2018) teigdamas, jog „<...> antropocene (žmonių amžiuje) privalu pradėti mąstyti globaliai ir prisiimti atsakomybę už Žemę“ (p. 5). Mokslininko supratimu, kai aplinkosaugos aktyvistai ragina „saugoti planetą“, iš tikrųjų jie turi omeny „saugokite žmoniją“, net jei žmonija visiškai sutrikdys planetoje vykstančius cheminius ir biologinius procesus, palaikančius gyvybę, Žemė pati nusistatys naują pusiausvyrą, o žmonėms prisitaikyti prie pokyčių gali būti labai nelengva (p. 18).

R. Leinfelder (2013, p.10) supratimu, antropoceno epochoje žmonės tampa kolektyviai atsakingi už pasaulio ateitį, kuri priklauso nuo veikimo kartu, bendrystės, reiškiasi tiek individualiuoju, tiek socialiniu lygmeniu. Kiti mokslininkai (Brondizio, O'Brien, Bai, Biermann, Steffen, Berkhout, Cudennec, Lemos, Wolfe, Palma-Oliveira, Chen, 2016) pritaria, kad globalios bendruomenės narių bendradarbiavimas padeda geriau suprasti Žemės sistemos sudėtingumą ir jos daromą įtaką socialinėms bei aplinkosaugos problemoms.

Antropocenas apibūdinamas kaip epocha, kurioje vyksta intensyvesnė globalizacija, skatinanti sąveiką tarp geografiškai nutolusių vietovių (Liu ir kt., 2007); epocha, kurioje globalūs socialiniai ir aplinkos pokyčiai sąveikauja ir pasireiškia įvairiose gyvenimo srityse: tarptautiniuose sandoriuose, technologijų kūrimo ir naudojimo, gyventojų migracijoje ir pan. (Young, 2006). O. Young (2006) pastebėjimu, antropoceno epochoje vykstanti globalizacija kuria globalias problemas, tokias kaip biologinės įvairovės mažėjimas, nepakankamas žmonių aprūpinimas maistu, skurdas, visuomenės sveikatos problemos, socialiniai neramumai ir vandens trūkumas. Antropoceno epochoje žmonės raginami imtis prevencinių veiksmų, t. y. susirūpinti saugios ir sveikos aplinkos kūrimu (Kriebel et al. 2001). J. Barry (2002) išsako mintį, kad pirmiausia žmonės turi tapti atsakingais vartotojais, tinkamai besirūpinančiais žemės gamtiniais ištekliais. W. Steffenas ir M. Smith (2013) nuomone, antropoceno epochoje žmonės turi tapti Žemės sistemų prižiūrėtojais. J. Knight (2015) pritaria, kad žmogus turi ge-

riau suprasti ir valdyti Žemės sistemas, nes pasaulio žmonių bendruomenei svarbu išgyventi ne tik dabar, bet ir ateityje, kurti ir išlaikyti darnią sąveiką tarp socialinio ir gamtos pasaulio.

Antropoceno kaip epochos, kurioje vyksta intensyvesnė globalizacija, skatina apmąstyti globalizacijos sampratą. Globalizacijos sąvoka yra kilusi iš anglų kalbos žodžio „globalization“, reiškiančio tarptautinio ekonominio ir socialinio tinklo atsiradimą (Online Etymology Dictionary, 2001-2023). M. Albrow ir E. King (1990, p. 8) globalizaciją apibrėžia kaip „<...> pasaulyje vykstančius procesus, dėl kurių pasaulio tautos suvienijamos, formuojami nauji tarpvalstybiniai dariniai ir struktūros“. Aberden universiteto (angl. *Aberdeen University*, Jungtinė Karalystė) sociologijos profesorius R. Robertson (1992) globalizaciją susiejo su pasaulio visumos suvokimu. T. Lawson ir J. Garrod (2001) supranta globalizaciją kaip vis stiprėjančią tarpusavio priklausomybę tarp pasaulyje gyvenančių žmonių. J. Morkūnienė (2003) aiškina globalizaciją kaip globalaus, pasaulinio visuomeninės tikrovės lygmens formavimosi procesą - internacionalizaciją, kuomet sparčiai formuojasi daugiavalstybiniai ir tarpvalstybiniai dariniai, pasauliniai režimai, struktūros ir institucijos. Autorės supratimu, tai nereiškia individualaus, lokalinio, valstybinio, regioninio lygmens nykimo, šie lygmenys išlieka, tačiau virš jų iškyla kitas – globalus lygmuo (p. 44).

Mokslininkai, nagrinėję globalizacijos procesą (Giddensas, 1991; Bauman, 2002; Tomlinson, 2002; Robertson, 1992; Hannerz, 1990; ir kt.) aiškina globalizaciją kaip „liberalizaciją“, atviros, pasaulinės ekonominės erdvės „be sienų“ sukūrimą, todėl globalizacijos įtakoje pasaulis transformuojasi į vientisąją erdvęje organizuojamus socialinius santykius, ir tai yra neišvengiamas procesas. Z. Bauman (2002) išsako mintį, kad „<...> globalizacija yra ne tai, ką mes visi norime daryti, globalizacija yra tai, kas su mumis vyksta“ (Bauman, 2002, p. 62). Z. Bauman (2002, p. 24) supratimu, globalizacijos procesas yra įvairialypis, neišvengiamas ir negrįžtamas procesas, veikiantis kiekvieną pasaulio individą bei pakeičiantis žmonių tarpusavio santykius.

Globalizacijos kontekste išryškėja priešprieša tarp „savito/lokalaus“ ir „bendro/globalaus“ (Robertson 1992, p. 8), kartu pabrėžiama, kad žmonių „<...> fenomenalieji pasauliai lieka lokalūs, bet jie dažniausiai ištis yra globalūs“ (Giddens, 1991, p. 67). Žmogus gali pasirinkti įvairius savikūros kelius, rinktis ir iš globalizacijos paskatintų, naujų tapatybės modelių (Bauman, 1996; Giddens, 1990, 1991, 2000, 2005; Donskis, 2000, 2002, 2005, 2008). Anot A. Giddens (2005), globalizacija skatina žmones gyventi atviriau ne tik artimoje (vietos), bet ir tarptautinėje aplinkoje, kurti tarpkultūrinį dialogą, refleksyviai reaguoti į besikeičiančią aplinką, sieti savo supratimą su seniau vyravusiomis ir naujai atsirandančiomis pilietiškumo apraiškomis. Autoriaus supratimu, nusistovėjęs pilietinės savasties individualumas vystosi platesniame ir kintančiame pasaulio kontekste. Toliau plėtojant mintį, žmogaus kasdieniai gyvenimo pasirinkimai – tradicijos, įpročiai, nuostatos į aplinką ir šeimą, kt., yra jo savimonės, identiteto kūrimo ir perkūrimo priežastys. Naujų informacinių technologijų atsiradi-

mas, tarptautinės žiniasklaidos, pasaulinės migracijos plėtra, laisva kultūros sklaida tarpvalstybiniu mastu, taip pat ir kitos priežastys lemia, kad globalizacijos procese vis dažniau atmetamas įsitikinimas, jog tapatybė yra paveldima ir nekintama, o žmonės galima priskirti vienai ar kitai tautinei grupei (Giddens, 2005).

Globalizacijos tyrinėtojai D. Held (2002), A. Giddens (1994, 1996, 2005), Z. Bauman (1998), J. Tomlinson (2002), J. Morkūnienė (2003) ir kt. išskiria šio fenomeno požymius (žr. 1 lentelė).

1 lentelė. Globalizacijos požymiai

Požymiai	Teiginiai	Autoriai
<i>Ryšiai</i> (<i>susisaistymas</i>)	Globalizacija nusako greitai besiplėtojančią ir nuolat tankėjančią tarpusavio ryšį, tarpusavio priklausomybės tinklą, būdingą šiuolaikiniam socialiniam gyvenimui	J. Tomlinson (2002, p. 20)
	Susisaistymas siejamas su vis labiau didėjančiu <i>globaliniu-erdviniu</i> artumu	J. Tomlinson (2002, p. 13)
	Globalizacija apibrėžiama kaip internacionalizacija. Šiuo požiūriu, <i>globalus</i> reiškia šalių tarpusavio ryšius, o <i>globalizacija</i> – tarptautinių mainų augimą ir tarpusavio priklausomybę	J. Morkūnienė (2003)
	Globalizacija nusako faktą, kad žmonės gyvena viename pasaulyje, todėl stiprėja individų, grupių ir tautų tarpusavio priklausomybė	A. Giddens (2005)
	Visuomenės nariai, nepriklausomai nuo jų amžiaus, tarpusavyje yra susieti ryšiais – atsiranda pareigos, atsakomybė, veiklų pasiskirstymas. Ryšiai turi savybę stiprėti, glaudūs ryšiai labiau įpareigoja veikti atsakingiau, produktyviau	R. Bilbokaite (2012, p. 157)
	<...> individų, grupių ir tautų tarpusavio priklausomybė stiprėja dėl gyvenimo viename pasaulyje	A. Giddens (2005, p. 87)
<i>Homogenizacija</i> [gr. homogenēs – vienodas]	<...> tapatinama su universalizacija, pasauline kultūrų sinteze, apjungiančia planetos gyventojus į vieną bendriją, formuojasi socialinės erdvės, apimančios visą pasaulį; <...> greta sąvokos <i>šalies visuomenė</i> atsiranda kita – <i>makrokosminės visuomenės</i> samprata	J. Morkūnienė (2003, p. 8)
	Globalizacija sustiprina pasaulio kaip visumos suvokimą	R. Robertson (1992, p. 8)

Požymiai	Teiginiai	Autoriai
<i>Pokyčiai</i>	Globalizacija – nuolatinis <i>pokyčių</i> vyksmas, dėl globalizacijos nepaliaujamai keičiasi visuomenės bei asmeniniai žmonių gyvenimai ir tai vyksta chaotiškai, neplanuotai	X. Bao (2008)
	Globalizacija yra šiuolaikinės kultūros esmė, o kultūrinė veikla yra globalizacijos esmė. Ji griaua <i>kultūros</i> suvokimą, <i>kintanti kultūrinė patirtis</i> veikia žmonių supratimą apie kultūrą šiuolaikiniame pasaulyje	J. Tomlinson (2002, p. 39)
	Globalizacija keičia žmonių požiūrius, vertybes, gyvenimo stilius, papročius, ritualus. Visa tai, kas sieja ir jungia žmones į grupes.	A.A. Abdi (2010)

1-oje lentelėje išskirti globalizacijos požymiai leidžia išvelgti globalizacijos fenomeno kompleksiskumą ir suprasti jos įtaką įvairioms gyvenimo sritims. Dėl globalizacijos keičiasi ryšiai tarp žmonių, didėja tarpusavio priklausomybė, spartėja kultūriniai mainai, natūraliai atsiranda poreikis naujoms pareigoms ir atsakomybėms. Pasaulyje gyvenančių žmonių bendrystė siejama su atsakomybe ne tik už savo vietos bendruomenę ir jos gerovę, bet ir pasaulio bendruomenės gerovę, o dėl kultūrų sintezės ir bendrai kuriamos socialinės erdvės pasaulis suvokiamas kaip visuma. J. Morkūnienė (2003) pateikia vaizdų apibūdinimą, kad dėl globalizacijos pastebimas planetos gyventojų jungimasis į vieną bendruomenę – „globalinį kaimą“ (globalinis – apimančias visą Žemę, visuotinis, pasaulinis, cit. Dabartinės lietuvių kalbos žodynas, 2021). Autorė išsako mintį, kad žmonių sąmonėje greta sąvokos šalies visuomenė formuojasi naujos makrokosminės, globalios visuomenės sąvokos ir jų sampratos (Morkūnienė, 2003, p. 8).

J. Tomlinson (2002) akcentuoja glaudų ryšį tarp globalizacijos ir kultūros, globalizaciją supranta kaip šiuolaikinės kultūros šerdį, kartu pažymi, kad globalizacija kyla iš kultūrinės veiklos. Autorius atkreipia dėmesį į nuo seno vyravusią nuostatą, jog kiekvienos šalies, tautos kultūra yra nekintama ir pastovi, norint išlikti globalizacijos sąlygomis, reikia atsigręžti į savąją kultūrą, ją toliau puoselėti. J. Tomlinson (2002) siūlo neužsidaryti savo kultūroje, bet skleisti ją kitiems globalios visuomenės nariams, stiprintis globalios tapatybės jausmą, nes negalima ignoruoti greitai besikeičiančios aplinkos, kurioje nuolatos susiduriama su naujais globalizacijos reiškiniais.

Išskirtas globalizacijos požymis – pokyčiai liudija, kad globalizacijos procesas yra nenutrūkstamas, nes nepaliaujamai keičiasi žmonių gyvenimo būdas, pajaučiamas bendrumas kultūrinėje srityje, keičiasi žmonių požiūriai į vertybes, tradicijas bei papročius, „<...> klojami pamatai pasaulio bendrijai“, kuri sudaro sąlygas nevaržomai pažinti atokiausius pasaulio kampelius ir dalintis savo kultūra su kitais (Morkūnienė,

2003, p. 10). J. Tomlinson (2002) supratimu, „<...> globalus bendrumas nereiškia supaprastinto vienodumo – kažkokios pasaulinės kultūros, tai veikiau sudėtingas, bet visiems žinomas, gyvenimo būdas – globali žmogiškoji būseną, kai įvairios žmonių grupės reiškiasi viena per kitą“ (p.7).

Globalios visuomenės stiprėjančiame apsijungime ir besiformuojančiame bendrumo mokslininkai (Tomlinson, 2002; Morkūnienė, 2003, 2012, 2015; ir kt.) išvelgia teigiamus aspektus: būnant globalios visuomenės nariu galima veikti ir tobulėti skirtingose šalyse; įgyti daugiau patirties; greičiau susiorientuoti skirtingose kultūrose ir suvokti kultūrinius pokyčius. Taigi globalizacija mažina tautų, kultūrų ir kitų gyvenimo sričių skirtybes ir kreipia į pasaulio bendrumą. J. Tomlinson (2002) pripažįsta, jog pasaulį apimantis bendrumo jausmas laikomas privalumu, nes padeda suvokti savastį ir perduoti kitiems savosios kultūros unikalumą, tokiu būdu sudaromos palankesnės galimybės kultūros sklaidai, globalios visuomenės tapsmui. Bendrumo jausmas skatina megzti naujus socialinius ryšius tarp pavienių žmonių bei kolektyvų visame pasaulyje, o žmonių susisaistymas daro poveikį įvairioms socialinės būties sritims (Tomlinson, 2002, p. 12). V. Tumėno (2018) supratimu, globalizacija skatina geriau suvokti universaliuosius savo kultūros pradus, tarptautinius panašumus, ir savosios kultūros unikalumą, išskirtinumą, atveria platesnes savosios kultūros sklaidos, garsinimo galimybes.

Globalizacijos procese išvelgiami ne tik privalumai, bet ir keliamos grėsmės. Šiuolaikinių globalių procesų kontekste S. Magu (2015) aptaria „kultūrinės globalizacijos“ fenomeną, kuris suprantamas kaip atskirų nacionalinių kultūrų integracija į vieną pasaulinę kultūrą, kaip kultūrinių vertybių asimiliacija, kai žmonės „perkeliama“ iš vienos kultūros į kitą (Magu, 2015, p. 632). Autorius, remdamasis J. Tomlinson (1999), aiškina, kad terminas „kultūrinė globalizacija“ atsirado XX a. aštuntojo dešimtmečio pabaigoje, šio reiškinių atsiradimą lėmė vykstantis tautų suartėjimas, vienodėjimas ir tarpkultūrinio bendravimo stiprėjimas. Daugelis mokslininkų (Held, 2002; Giddens, 1994, 1996, 2005; Bauman, 1998; Tomlinson, 2002; ir kt.) kultūros globalizaciją sieja su vesternizacijos procesais, tai yra Vakarų šalių kultūrinių vertybių ir normų plitimu tarp vyraujančios pasaulio gyventojų dalies, arba amerikanizacija, tai yra amerikietiškos kultūros plitimu. Taigi autorių nuomone, dėl globalizacijos susiformuoja bendras kultūros supratimas, naikinantis tradicinių gyvenimo schemų, papročių ir kultūrinio tapatumo įvairovę. Globalizacijos reiškinių tyrinėtojai (Held, McGrew, Goldblatt, Perraton, 1999) kultūros globalizaciją supranta kaip nacionalinių kultūros vertybių praradimą, kuris kelia didelę grėsmę šiuolaikinei visuomenei. J. Morkūnienė (2003, p. 8) sutinka, kad globalizacija keičia valstybių likimus, provokuoja kultūrų smukimą, naikina kultūrų tapatumą ir įvairovę, skirtumus tarp tautų, skatina hibridizaciją. V. Tumėnas (2018) išreiškia susirūpinimą, jog globalizacija kelia grėsmę tautos ir valstybės gyvavimo prasmei, skatina emigraciją. Autoriaus supratimu, etninės kultūros puoselėjimas šiandien yra aktualus, nes ji tiesiogiai lemia

pilietinės ir tautinės tapatybės, savigarbos ir tausojančio požiūrio į gamtinę aplinką stiprinimą, toleranciją kitoms kultūroms, mažina nuokrypius į kraštutinumus, skatina darnesnį globalizacijos vyksmą (ten pat).

Apibendrinant teigtina, jog antropocenas žymi naują planetos raidos etapą bei keičia žmonių gyvenimo būdą. Žemės planetoje gyvenantys žmonės tampa jos „valdytojais“, nuo kurių priklauso planetos gerovė, gyvenimo sąlygos bei pasiruošimas išgyventi ateityje, taigi antropoceno sampratoje išryškinama ne tik individuali, bet ir kolektyvinė atsakomybė už visą planetos gyvybę, žmogaus susisaistymas su kitomis gyvybės formomis (gyvūnais, augalais ir žemėje vykstančiais procesais), santykis su pasaulyje iškylančiais iššūkiais (klimato kaita, aplinkos apsauga, tolerancija įvairovei ir pan.). Antropoceno epochoje intensyviau vykstanti globalizacija sukelia globalius socialinius ir aplinkos pokyčius, kurie įveikiami tik susitelkus visiems planetos žmonėms. Apžvelgus globalizacijos reiškinio tyrinėtojų mintis, teigtina, jog globalizacija yra kompleksiškas, neišvengiamas procesas, vykstantis bet kurioje pasaulio šalyje ir kultūroje, veikiantis atskirą žmogų ir keičiantis žmonių tarpusavio santykius. Globalizacija traktuojama skirtingai, bet pripažįstama, kad tai reiškinys, apimantis visas gyvenimiškos egzistencijos sritis. Globalizacijos sampratoje išskirtas barjerų tarp kultūrų mažėjimas. Stiprėjantis bendrumas suprantamas kaip globalinė žmogiškoji būseną, kai įvairios žmonių grupės reiškiasi viena per kitą, kuria tarpkultūrinį dialogą, reflektuoja besikeičiančią aplinką. Globalizacija atveria platesnes galimybes skleisti savo kultūrą, megzti prasmingus socialinius ryšius su pasaulio bendruomenės nariais. Globalizacijos procese atskleidžiamas ir neigiamas jos poveikis kultūriniam tapatumui, skirtumų tarp tautų išsaugojimui, hibridizacijos pavojai ir pan. Kartu globalizacijos keliamų problemų įveika susiejama ir su asmens pilietinės tapatybės formavimu, ir su teigiamų nuostatų į artimą bei ir pasaulio aplinką, tolerancijos kitoms kultūroms formavimusi.

1.1.2. Globalus pilietiškumas kaip pilietiškumo transformacijos rezultatas

Aptarus antropoceno epochą ir šioje epochoje vykstančius globalizacijos procesus bei jų daromą įtaką pasaulio žmonių visuomenei, gilinamasi į globalizacijos reiškinio veikiamos pilietiškumo sampratos transformaciją, kurios pasėkoje formuojasi nauji pilietiškumo dėmenys ir formos. Šiame disertacinio darbo poskyryje apžvelgiama pilietiškumo samprata, pilietiškumo dėmenys ir formos, pagrindinį dėmesį skiriant globaliam pilietiškumui.

Literatūros apžvalga parodė, kad yra įvairių pilietiškumo sąvokos apibrėžčių. T. H. Marshall (1950) pilietiškumą apibrėžia kaip visateisę narystę bendruomenėje. A. Heywood (1994) pilietiškumą aiškina kaip teisinį statusą ir tapatybę. Autoriaus supratimu, statusas išreiškiamas konkrečiomis teisėmis ir pareigomis, kurias valstybė suteikia savo piliečiams, tapatybė prilyginama lojalumo ir priklausymo šaliai jausmui (Heywo-

od, 1994, p. 155). T. McCowan (2009) pabrėžia, kad pilietiškumas atspindi asmens santykį su valstybe, o pagal B. Turner (1993), pilietiškumas – tai teisinių, ekonominių ir kultūrinių elementų visuma, padedant individui tapti kompetentingu visuomenės nariu. K. K. Abo-witz ir J. Harnish (2006) pilietiškumo apibrėžtyje išskiria kelis aspektus: asmens narystės politiniame vienete statusas, tapatybė, vertybės, įsipareigojimas bendram gėriui, dalyvavimas visuomeniniame gyvenime. Pilietiškumas aiškinamas ir kaip įsitraukimo būdas vietos lygmeniu, kaip socialinio ir politinio dalyvavimo išraiška, apimanti naujų reikalavimų formulavimą ir esamų teisių gynimą (Eizaguirre, Pradel-Miquel, Garcia, 2017).

Pilietiškumas suprantamas kaip socialinė kategorija, apimanti asmeninius, tarpasmeninius ir tarpkultūrinius įgūdžius, būtinus veiksmingam dalyvavimui visuomenės gyvenime (Zaleckienė, 2003). Autorės požiūriu, pilietiškumas reiškia, kad žmogus kartu su kitais domisi vietos ir platesnės bendruomenės problemomis, sprendimus priima įvairiais lygmenimis – nuo nacionalinio iki Europos ir pasaulio, konstruktyviai dalyvauja visuomeninėje veikloje, pasižymi kritišku ir kūrybišku mąstymu, yra solidarus su kitais (ten pat).

Pilietiškumas dar gali būti aiškinamas kaip bet kurios valstybės piliečių pažintinė (kognityvinė) veikla ir vertybinės moralinės (socio-emocinės) nuostatos, išreiškiamos žmonijai priimtais veiklos (elgsenos) modeliais (domėjimasis bendrais šalies/visuomenės reikalais, įsipareigojimai sau ir aplinkiniams, atsakomybė, esamų ar galimų problemų supratimas ir sprendimas, dalyvavimas visuomeninėje veikloje šalies labai ir pan.). (Radžvilas, 2011). Tęsdamas savo samprotavimus apie pilietiškumą, autorius pabrėžė, kad pilietiškumas yra vienas iš aktyvios visuomenės bruožų, grindžiamas humanišku, lygybe, laisve, pagarba, žmonių teisėmis ir noru kurti palankią aplinką ne tik sau, bet ir aplinkiniams. Pažymima, kad būti piliečiu reiškia priimti esamą tos valstybės teisinę kultūrą ir prisiimti tam tikras įstatyme apibrėžtas pareigas, prisiimti daugiau atsakomybės nei įpareigoja įstatymai, domėtis šalies socialine, kultūrine ir politine aplinka, dalyvauti visuomeninėje veikloje, sprendimų priėmimo procesuose (ten pat). Kitaip tariant, V. Radžvilo (2011) manymu, būti aktyviu piliečiu reiškia tiesioginį prisidėjimą prie bendruomenės gyvenimo kūrimo, pokyčių ar jų valdymo.

Panašiai pilietiškumą supranta G. Kvieskienė ir M. Vyšniauskaitė (2017) teig-damos, jog pilietiškumas yra vienas iš visuomenės raidos veiksnių, siekiant bendrų tikslų visuomenės gerovei, reiškiamas dalyvaujant visuomenės gyvenime. B. Bitino (2013) supratimu, pilietiškumo pagrindas yra asmeninė atsakomybė už tai, kas vyksta valstybėje, pilietiškumas svarbus siekiant, kad asmuo išmoktų ir įprastų savanoriškai derinti asmeninius siekius su šalies poreikiais.

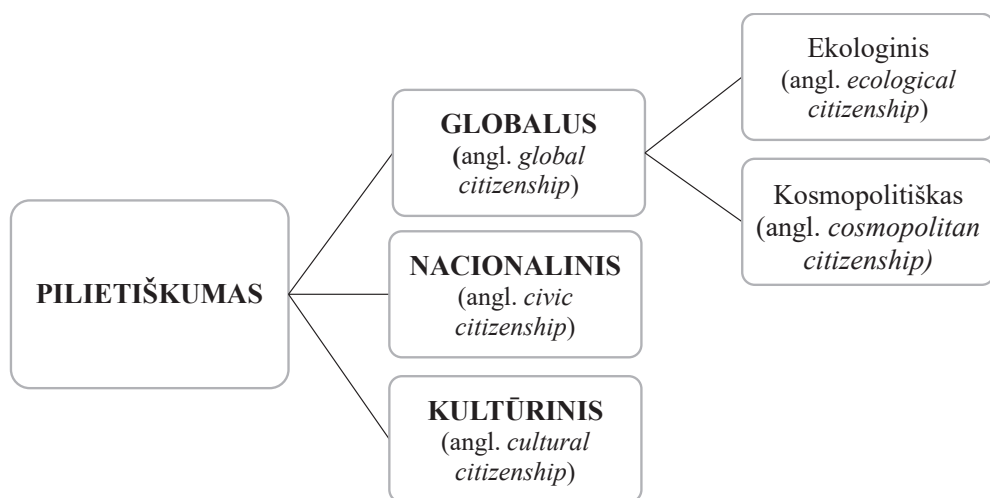
Autorių (Marshall, 1950; Heywood, 1994; Turner, 1993; McCowan, 2009; Zaleckienė, 2003; Radžvilas, 2011; ir kt.) pilietiškumo sampratą ir esmę atskleidžia ir jo dėmenys. Vienas iš pilietiškumo dėmenų, kurį išskiria J. Dewey (1997, p. 66), yra atsakomybė, t. y. kiekvieno žmogaus atsakomybė už visos visuomenės likimą. Mokslininkas pilietiškumą susieja su gebėjimu kitame žmoguje matyti bendražygį,

suprasti, jog egzistuojantys kultūriniai skirtumai nėra kliūtis bendradarbiauti, bet priešingai, skirtingumo suvokimas ir kritiškas vertinimas padidina galimybę suprasti kitą ir būti kito suprastam (Dewey, 1997, p. 66). D. L. Boggs (2007) supratimu, yra trys pilietiškumo dėmenys: kognityvinis (pažinimo), normatyvinis (vertybinis, moralinis) ir veiklos (elgsenos). Panašiai pilietiškumą aiškina D. Kiwan (2005) ir D. Schugurensky (2010), tačiau autoriai išskiria daugiau pilietiškumo dėmenų: statusas, tapatybė, pilietinės dorybės, veiksnumas (Kiwan 2005; Schugurensky, 2010). Pilietiškumo dėmuo tapatybė siejamas su priklausymo šaliai ir bendruomenei jausmu, kuris gali reikštis įvairiai, ypač daugiakultūrinėse ir/ar daugiatautėse šalyse (Schugurensky 2010). Pilietiškumas kaip pilietinė dorybė (moralinė samprata) yra ne mažiau sudėtingas, nes nurodo vertybes ir nuostatas, kurių tikimasi iš piliečių (pvz., patriotizmas, dalyvavimas ir t. t.) (Kiwan, 2005; Schugurensky, 2010). Kalbant apie pilietiškumą kaip veiksnumą, D. Kiwan (2005) pabrėžia piliečio kaip socialinio veikėjo vaidmenį – žmogaus pagalba bendruomenei, savanorystė ir atsidavimas šaliai.

I. Balčiūnienė (2007) išskiria penkis pilietiškumo dėmenis: identiteto, žinių, vertybių, gebėjimų ir politinio-socialinio aktyvumo. S. P. Huntington (2004) aiškina, kad žodis „tapatybė“ kilęs iš lotynų kalbos žodžio *idem*, reiškiančio tą patį arba identišką. Panašiai, kaip kalbėta apie tapatybę (Kiwan, 2005; Schugurensky, 2010), I. Balčiūnienė (2007) identitetą supranta kaip tapatinimąsi su savo šalimi, kultūra, tauta, kaip meilę, atsidavimą tėvynei, kultūrai, šaliai, kaip emocinį prisirišimą prie grupės ir ištikimybę bendruomenei, kaip pagarbą savo tautos papročiams, gyvenimo būdai, kalbai, simboliams, kultūrinėms vertybėms, ir viso to praktikavimas. E. H. Eriksono (1959, 1963) supratimu, norint išsiaiškinti savo tapatybę, asmuo turi atsakyti į klausimą „kas aš esu?“, todėl „identifikacija“ yra individo ir kitų asmenų sąveikos procesas, atspindintis žmonių tarpusavio santykius. Tapatybės suvokimas neapsiriboja vien individu, bet apima ir socialinę, ir grupinę tapatybę. Klausimas „kas aš esu?“ tampa klausimu „kas mes esame?“.

Žinių dėmuo, pasak I. Balčiūnienės (2007), apima tas žinias, kurios skatina žmogų veikti aktyviai, tapti atsakingu piliečiu. Vertybių dėmuo, autorės supratimu, siejamas su tokiais piliečiui svarbiomis vertybėmis ir nuostatomis kaip pagarpa įstatymui, kitų teisėms ir įvairovei, tolerancija kitai patirčiai ir nuomonei, bendro gėrio ir brolybės suvokimas, empatija, rūpinimasis kitais bendruomenės nariais, atsakomybė už savo aplinką, gamtą, šalį, pasaulį, pagalba kitam, savanorystė. I. Balčiūnienės (2007, p. 12) išskirtas gebėjimų dėmuo, apima pagarbaus mąstymo, socialinius, tarpkultūrinius gebėjimus, įgalinančius asmenį būti sąmoningu visuomenės nariu ir aktyviu piliečiu, veikti etninėje, įvairoje sociokultūrinėje, lingvistinėje ir tarpkultūrinėje aplinkoje.

Pilietiškumo samprata ir jo dėmenys atskleidžia vykstančią pilietiškumo sampratos transformaciją ir globalaus pilietiškumo dėmens atsiradimą joje, kuris reiškiasi kaip ekologinis ir kosmopolitiškas pilietiškumas. J. Tully (2014) siūlo labiau įtraukią pilietiškumo sampratą, atsižvelgiant į globalizaciją, aplinkosaugos problemas ir kultūrinę įvairovę (žr. 1 pav.).



1 pav. Pilietiško formos (sudaryta autorės, remiantis J. Tully, 2014)

J. Tully (2014, p. 3) aiškinimu, globalus pilietiškas kildinamas iš dvejų sąvokų „globalizacija” ir „pilietiškas” sąsajos. L. Stewart (2008) globalaus pilietiško sąvokos sampratoje įžvelgia „<...> asmens sąsajas su pasaulyje vykstančiais procesais, susisaistymą tarp viso pasaulio žmonių“ (Stewart, 2008, p. 6). Autorius globalų pilietišumą supranta kaip veiksnį, skatinantį socialinį teisingumą ir lygybę, žmonių santykių ir saugios bei taikios aplinkos kūrimą, kitaip tariant, globalus pilietiškas padeda spręsti tapatybės, religijos, dvasingumo, etniškumo, kultūros, politikos, ekonomikos, visuomenės XXI amžiuje klausimus (Stewart, 2008, p. 7).

Globalaus pilietiško apibrėžčių randama įvairių autorių darbuose. D. Morais ir A. Ogden (2010) globalų pilietišumą apibrėžė kaip atsakomybės už kitus piliečius prisiėmimą nacionaliniu ir tarptautiniu lygmenimis bei dalyvavimą viso pasaulio piliečiams naudingoje veikloje. J. Pykett (2009) ir J. Tupper (2009) papildė, kad globalus pilietiškas gali būti lyg susitapatinimas su pasaulio bendruomenės nariais, kai nebepastebimi kultūriniai skirtumai tarp žmonių. B. Parekh (2003) globalų pilietišumą apibrėžia kaip žmogaus polinkį aktyviai dalyvauti sprendžiant pasaulinius socialinius, ekonominius ir politinius klausimus. Kiti autoriai papildė globalaus pilietiško sampratą, teigdami, jog globalus pilietiškas, apima socialinę atsakomybę bei individo ir bendruomenės tarpusavio ryšių supratimą (Andrzejewski, Alessio, 1999; Osler, Vincent, 2002; Torres, 2002; ir kt.).

Gilinantis į N. Bacon (2003), D. Childerster (2004), R. Jackson (2004) globalaus pilietiško sampratą, įžvelgiami šios pilietiško formos bruožai: atvirumas sau ir

pasauliui, moralus ir socialiai (globaliai) atsakingas veikimas bei sprendimų priėmimas; nuolatinis mokymasis, žinių apie pasaulio sistemas (politines, ekonomines ir kt.) įgijimas, analizavimas, interpretavimas ir sklaida; pagarbos žmogaus teisėms, solidarumo, empatiškumo, tolerancijos vertybių puoselėjimas; tarpkultūrinio bendravimo ir bendradarbiavimo, kritinio-analitinio mąstymo, komunikacinių gebėjimų formavimas; atsakingas vartojimas, aktyvumas, inovatyvumas. Mokslininkai pabrėžia, kad globalaus pilietiškumo formai būdinga atsakomybė, peržengianti savo šalies ribas, asmens gebėjimas dalyvauti nuolat kintančios visuomenės gyvenime, spręsti vietinės, regioninės, nacionalinės ir tarptautinės bendruomenės problemas (Bacon, 2003; Childester, 2004; Jackson, 2004; kt.).

Globalaus pilietiškumo sampratoje (Atkins, 2017; Bosio, 2017; Stein, 2017; kt.) išryškėja priklausymas platesnei bendruomenei – visai žmonijai; atsakingas veikimas ir įsitraukimas į politikos, ekonomikos, socialinių ir kultūros sričių klausimų sprendimą; darnios aplinkos kūrimas nacionaliniu ir tarptautiniu lygmeniu. Mokslininkai (Atkins, 2017; Bosio, 2017; Stein, 2017; kt.) išsako mintį, kad globalus pilietiškumas turi būti išreikštas per socialinį žmogaus indėlį į visuomenės veiklas, pilietinį įsipareigojimą ir globalią dispoziciją (žinių gilinimas, įgūdžiai ir vertybės), taip sudarant prielaidas asmeninei transformacijai, kuri svarbi visuomenės raidai atpažįstant globalias problemas (klimato kaita, aplinkos apsauga, skurdas, nelygybė, karas, migracija, ligos, kt.) bei ieškant jų sprendimų (Pashby, 2013; Reilly, Niens, 2014; Nakata, 2015; kt.).

Globalus pilietiškumas siejamas su ekologiniu ir kosmopolitiniu pilietiškumu (žr. 2 pav.). Mokslininkai į globalų pilietiškumą žvelgia ir per ekologinio pilietiškumo prizmę (Armoure, 2011; Dobson, 2005; Krogman, Foote, 2011; Shiva, 2005; Valencia, 2005). Globalus pilietiškumas gali reikštis kaip ekologinis pilietiškumas, numatantis žmonių atsakomybę aplinkai, už jos išsaugojimą, taršos mažinimą ir klimato pokyčių problemų sprendimą (Armoure, 2011). Remiantis šiuo teiginiu, pasaulyje, kuriame sutinkamos įvairios kultūrinės tradicijos, papročiai bei nuostatos, žmonių išlikimas ir jų gerovė yra glaudžiai susiję su gebėjimu suprasti gamtą ir atsakingai su ja elgtis. Be to, globalios problemos (pvz., tarša ir visuotinis klimato atšilimas), skatina žmones jungtis į globalią bendruomenę ir veikti išvien (Armoure, 2011; Valencia, 2005). Tęsiant mintį, verta paminėti, jog ekologinis pilietiškumas svarbus ne tik dėl žmogaus poveikio gamtai, bet ir dėl taikos, teisingumo bei gerovės kūrimo ir palaikymo visame pasaulyje (Armoure, 2011; Shiva, 2005). Globalus pilietiškumas gali reikštis ir kaip kosmopolitiškas pilietiškumas (Dannreuther, Hutchings, 1999; Held, 2013), kuris siejamas su augančiu, nuolat judančiu žmonių srautu, naujai kuriamomis ir vis intensyviau naudojamomis technologijomis bei didėjančiomis žmonių galimybėmis veikti globaliame pasaulyje.

N. Dower (2000), D. Morais ir A. Ogden (2010) supratimu, dėl naujai atsirandančių globalaus pilietiškumo formų kinta asmens tapatybės formavimasis, didėja socialinė piliečių atsakomybė, aktyvus pilietinis dalyvavimas veiksmingai sprendžiant nacionalines, regionines ir globalias problemas besikeičiančiame pasaulyje. Globalus pilietišk-

kumas ir jo formos (kosmopolitiškas ir ekologinis pilietiškumas) susijusios su asmens tapatybės formavimusi, kur svarbus savęs ir savo vietos lokaliaje ar pasaulio visuomenėje supratimas bei skirtumų tarp savų ir kitų pastebėjimas (Banks, 2009, p. 343). Autoriaus pastebėjimu, kiti suprantami kaip tolimesnės aplinkos atstovai su skirtingu kultūriniu paveldu, kalba, gyvenimo būdu, vertybėmis, elgsena ir pan., todėl plečiant savo tapatybės ribas, asmens dėmesys kreipiamas į vis stipriau pasireiškiančią tarpkultūrinę sąveiką. Tęsiant autoriaus mintį, pastebima, kad globalizacijos kontekste asmuo ima svarstyti, kokiai šaliai priklauso, kokia kultūrinė aplinka jį (ją) supa, kokios aplinka atrodo patrauklesnė, ar būtina keisti tai, kas jau suformuota nuo pat vaikystės. Vis tik, tradicinių nuostatų laikymasis, savo kaip gimtos šalies piliečio tapatybės supratimas, netrukdo/negali trukdyti asmeniui formuoti savo tapatybę atsižvelgiant į platesnį kontekstą, įgyti naujų tapatybės bruožų, ugdyti savęs kaip pasaulio piliečio suvokimą, veikti neatsižvelgiant į sienas ir/ar geografinius skirtumus (Banks, 2009, p. 343).

Analizuojant globalaus pilietiškumo formą, išryškėja jos sąsajos su naujai besiformuojančia pasaulio piliečio sąvoka. Žvelgiant retrospektyviai, dar graikų filosofas Diogenas Sinopietis (apie 412 pr. Kr. – 323 pr. Kr.) teigė, kad jis yra „pasaulio pilietis». Pasak filosofo, būti pasaulio piliečiu reiškia išsilaisvinti iš savo artimos aplinkos (miesto, šalies) apribojimų (Ruin, 2008).

Šiuolaikiniai mokslininkai, aiškindami šią sąvoką, pabrėžia vieningus viso pasaulio žmonių (globalios bendruomenės narių) ryšius ir santykius (Goren, Yemini, 2017). Skirtinguose kontekstuose vartojama sąvoka pasaulio pilietis įgyja skirtingus reikšminius atspalvius, pavyzdžiui, ši sąvoka siejama su kosmopolitizmu (Pichler, 2012) arba su globalia tapatybe ir pilietiškumu (Goren, Yemini, 2017). Remiantis mokslininkų (Goren, Yemini, 2017; Pichler, 2009; kt.) samprotavimais, pasaulio piliečiais vadinami asmenys, pritariantys kosmopolitizmui, kuriems įtaką daro įvairios kultūros ir kurie priskiria save pasaulinei žmonių bendruomenei ir sėkmingai veikia sudėtingose šiuolaikinės globalizuotos visuomenės situacijose.

Remiantis Socialinės tapatybės teorija (Turner ir kt., 1987) (angl. *Social Identity Approach*), sąvoka pasaulio pilietis apibrėžiama kaip asmens tapatybė, priklausomybė pasaulio žmonėms, pasaulio gyventojams. Pasaulio piliečio sąvoka aiškinama kaip asmens socialinės identifikacijos forma (Inglehart et al., 2014). M. Carmona, D. Sindic, R. Guerra ir J. Hofhuis (2020) supratimu, sąvokų pasaulio pilietis, pasaulio piliečiai ir pasaulio bendruomenės nariai reikšmė yra conceptualiai panaši, jos naudojamos atsižvelgiant į asmens nuostatas (pvz., mobilumas; kosmopolitizmas; atvirumas) ir intelektualinius gebėjimus (pvz., mokymasis, žinios), kuriais žmonės dalijasi su kitais pasaulio piliečių bendruomenės nariais.

Aktyvus ir sąmoningas pasaulio pilietis pasižymi savybėmis, kurios yra aktualios kaip dabartyje, taip ir ateityje: kultūros normų ir vertybių išmanymas, siekimas veikti kartu, aktyviai dalyvauti ne tik vietos, bet ir pasaulio žmonių bendruomenės veikloje mažinant socialinę nelygybę tarp įvairių kultūrų atstovų (Carmona ir kt., 2020).

Atsižvelgiant į švietimo iki 2050 metų gaires, žmogaus orumas, asmenybės pripažinimas, žmogaus teisės, solidarumas ir kitos vertybės turi tapti pamatu kuriant teisingesnę, glaudžiau bendradarbiaujančią visuomenę (Haste, Chopra, 2020, p. 4-5). Panašią mintį yra išsakęs ir J. Tomlinson (2002) „<...> pasaulio pilietis yra atviras kultūrų įvairovei, jam svarbus kultūrinio įsipareigojimo jausmas ir suvokimas savęs pasaulyje kaip visumoje, kur nėra kitų. Pažinimas ir žavėjimasis kultūriniais skirtumais, <...> platesnis vaizdas“ paskatina asmenį puoselėti etinę atsakomybę globaliam pasauliui“ (p. 192). Tęsiant autoriaus mintį, pasaulio piliečiui pirmiausia svarbu suprasti, kad tapatybė nėra apribota savo vieta, ji gali būti siejama su visu pasauliu, kad globaliame pasaulyje nėra kitų. Nors esama nuomonių, kad pasaulį sudaro daug kultūrinių kitų, pasaulio pilietis turi pažinti kultūrinę įvairovę, kultūrų samplaiką ir rodyti atvirumą kultūriniais skirtumams, jo sąmoningumas turi būti refleksyvus, jis neturi abejoti savo nuostatomis, jomis remiantis kurti dialogą tarp savęs ir kitų kultūrų žmonių (ten pat).

Šiam disertaciniam tyrimui aktualus P. Kemp (2005) pastebėjimas, kad jau priešmokykliniame amžiuje vaikai gali pradėti formuotis bent dvi tapatybes: vieną – vietos bendruomenės nario, kitą – pasaulio piliečio, gebančio suvokti save globalios bendruomenės nariu, pažinti supantį pasaulį ir priimti atsakomybę už jį. Vaikų pasaulio piliečių tapatybės formavimosi procese aktualiomis tampa žinios tiek apie artimą ir pažįstamą aplinką, tiek apie tolimą aplinką – globalų pasaulį, tokios vertybės kaip rūpestis visuotine gerove, teisingumas, žmonių teisės, solidarumas ir kitos (Johansson, 2009, p. 85).

J. Banks (2008, p. 133) išsako mintį, kad atsakingas pasaulio pilietis turi gebėti suderinti globalų pilietiškumą su nacionaliniu. G. Casper (2008, p. 3) nacionalinio pilietiškumo (angl. *civic citizenship*) sampratoje pirmiausia pabrėžia sąsajas su tauta ar valstybe, t. y. teritorija, žmonėmis, valstybine struktūra, kartu šiems žodžiams suteikia kitą reikšmę, t. y. nacionalinis pilietiškumas siejamas su žmonėmis, turinčiais bendrą kultūrą, kartais net etninę priklausomybę. Nacionalinis pilietiškumas pagal R. Yarwood (2016) reiškia asmens ir politinio vieneto santykį. Tęsiant autoriaus mintį, šis santykis siejamas su tam tikromis valstybės užtikrinamomis asmens pareigomis, pvz., valstybės piliečiai gali naudotis tam tikromis politinėmis, socialinėmis ir pilietinėmis teisėmis, kurias nustato ir užtikrina nacionalinė ir tarptautinė teisė (Yarwood, 2016). J. Anderson ir kt. (2008) nacionalinį pilietiškumą apibrėžia kaip „<...> žmonių priklausymą tam tikrai vietai, atsakomybės jausmą už buvimą toje vietoje, santykių formavimąsi tarp individų, esančių toje vietoje, ir suvokimą, kad individualūs ir kolektyviniai veiksmai padeda formuoti pasaulį, kuriame gyvename“ (p. 35). I. Balčiūnienės (2007) supratimu, nacionaliniam pilietiškumui yra reikšmingos teigiamos nuostatos valstybės, tautos, nacionalinės kultūros atžvilgiu, kai puoselėjama tautinė tapatybė ir saugoma tautinė savastis, išreiškiama pagarba tautos istorijai, tautinei ir etninei kultūrai, religijai, kalbai, tradicijoms. Autorė nacionalinio pilietiškumo sampratoje esminiu laiko įsipareigojimą ir lojalumą savo tautai, visuomenei, valstybei, teisių ir pareigų žinojimą, dalyvavimą visuomenės bei valstybės gyvenime,

bendruomeniškumo jausmą, atsakomybę, patriotizmą, tvirtų dorovinių pagrindų formavimą (p.15). Tapatybė svarbi bet kuriai bendruomenei kaip jos telkimosi ašis. Tautinė tapatybė, kaip ir kiekviena kolektyvinė tapatybė, grindžiama pirmiausia bendru tautos narių priklausymo jausmu, savo kultūrinio savitumo ir skirtingumo suvokimu (Savicka, 2019, p. 68). Individas formuojasi priklausomybę ir lojalumą nacionalinei bendruomenei, tautinę ir pilietinę tapatybę, pagrįstą racionalių pasirinkimu, priima savo, kaip šalies nario, tapatybę, patvirtindamas šalies, kuriai priklauso, suverenitetą, sistemą, istorinę tradiciją ir vertybes, puoselėja nacionalinį pasididžiavimą ir aktyviai dalyvauja šalies kūrime (Eriksonas, 1963). Anot J. Morkūnienės (2003), jei žmogus pirmiausia jaučiasi savo gimtos šalies piliečiu, vėliau plečia žinias apie artimą aplinką ir apie pasaulį, atitinkamai formuojasi jo suvokimas apie priklausymą visai žmonijai (p. 36). Kaip pažymi Z. Bauman (2002), globalios visuomenės nariai tampa vis labiau atsakingi už savo tapatybę, kurios suvokimas yra pakitęs – nuo paveldėto ir išmoktamo fenomeno iki sąmoningo pasirinkimo.

Tapatybės suvokimas kinta, atsižvelgiant į platesnį, pasaulio kontekstą. Pasaulio pilietis apibūdinamas kaip asmuo, suvokiantis savo priklausymą ne tik gimtajai šaliai, bet ir platesniam pasauliui, pripažįstantis vietos ir pasaulio etines ir kultūrines normas, bendražmogiškas vertybes, gebantis prisidėti prie globalių problemų sprendimo, atpažinti kultūrinius skirtumus, įsitraukti į tarpkultūrinį dialogą ir mažinti atskirtį su kitais. Pasaulio piliečio tapatybei formotis svarbus asmens sąmoningas savęs ir savo vietos lokaliaje ir/ar pasaulio visuomenėje suvokimas, sudarantis prielaidas ugdytis naujus, pasaulio piliečiui būdingus bruožus ir elgesio modelius.

Apibendrinant pažymėtina, kad skirtingų autorių išskirti pilietiškumo dėmenys atskleidžia, kad pilietiškumas reiškiasi per atsidavimą tautai, šaliai ir jos žmonėms. Antropoceno epochos ir globalizacijos kontekste tampa aktualu tapatintis su savo šalimi ir jos gyventojų bendruomene bei kultūra; formotis aktualias pilietines vertybes (empatija, bendro gėrio supratimas, pagarba, pagalba, atsakomybė, patriotizmas ir pan.); tobulinti socialinius, tarpkultūrinius gebėjimus ir aktyviai veikti sociokultūrinėje bei tarpkultūrinėje aplinkoje. Naujai besiformuojanti globalaus pilietiškumo forma labai plati sąvoka, apimanti pasaulio visuomenei aktualias sritis (bendražmogiškos vertybės, globalios problemos ir jų sprendimas, žmonių teisės, pilietinė atsakomybė ir pan.). Ši sąvoka siejasi su tautų bendryste, vienijimusi, harmonija, asmens pasaulio pažinimu bei tobulinimu, skatinančiu veikti išvien su tarptautinės bendruomenės nariais. Globalus pilietiškumas atspindi ne tik įsipareigojimą savo šaliai, bet ir teigiamas nuostatas į pasaulį, tarpkultūriškumą, gebėjimą veikti ne tik nacionaliniu, bet ir pasaulio lygmeniu. Naujai besiformuojantis globalus pilietiškumas ir jo raiškos formos skatina asmenis formotis ne tik tautinę tapatybę, bet ir plėsti tapatybės/identiteto supratimo ribas. Prisidėjimas prie globalios žmonių bendruomenės gyvenimo kūrimo, gebėjimas kritiškai mąstyti, bendrauti ir bendradarbiauti, prisiimti atsakomybę už veiksmus ir priimtus sprendimus dėl visuomenės likimo skatina ne tik pasijusti

pasaulio piliečiais, bet gebėti derinti globalų ir nacionalinį pilietiškumą. Globalus pilietiškumas susijęs su bendražmogiškomis vertybėmis (tolerancija, empatija, pagarba kitiems ir pan.); ne tik gimtosios šalies, bet ir pasaulio pažinimu; socialiai atsakinga veikla globalios bendruomenės gerovei; motyvacija veikti išvien su pasaulyje gyvenančiais žmonėmis, prisidėti prie globalios bendruomenės gerovės kūrimo, globalių problemų sprendimo.

1.2. Globalaus pilietiškumo ugdymas

Antropoceno epochoje vykstančios globalizacijos sąlygomis gyvenanti visuomenė ir veikianti švietimo sistema inicijuoja globalaus pilietiškumo ugdymą, siekiant padėti ugdytiniams formuoti visuomeninių vertybių sistemą, požiūrį į savo šalį ir visą pasaulį, vietos, nacionalinę ir pasaulio bendruomenę, ugdytis pilietiškumą, kritinį mąstymą, empatiją ir pan. Šiame disertacinio darbo poskyryje apžvelgiamos globalaus pilietiškumo ugdymo reiškinių ištakos ir šiuolaikinės sampratos, atskleidžiama, kodėl aktualu ugdyti šiuolaikinės visuomenės narių globalų pilietiškumą ir kokiame amžiaus tarpsnyje rekomenduojama jį pradėti.

1.2.1. Globalaus pilietiškumo ugdymo samprata

Šiame poskyryje apžvelgiama kintanti globalaus pilietiškumo ugdymo samprata ir jos ištakos. Aktualizuojamas globalaus pilietiškumo ugdymo aktualumas antropoceno epochoje.

Antropoceno epochoje, globalizacijos sąlygomis vienoje planetoje – bendruose namuose gyvenantiems globalios bendruomenės nariams iškyla reikmė ugdytis globalų pilietiškumą. Globalizacijos poveikyje nelieka daug galimybių išsaugoti planetos gyvybę, jos biologinę įvairovę ir gyvybingumą ateities kartoms, todėl tampa aktualu veikti išvien globalios žmonių bendruomenės vardan. C. A. Torres ir E. Bosio (2020) išsako viltį, kad tik veikiant išvien ir ugdant žmonių globalų pilietiškumą, globalios bendruomenės nariams gali pavykti išsaugoti Žemę. Autorių supratimu, gyvenant įvairialypiame pasaulyje, gebėjimas vadovautis demokratijos principais, grindžiamais lygiomis žmonių teisėmis, sudaro galimybes patenkinti globalios bendruomenės narių individualius ir kultūrinius interesus bei lūkesčius, išmokti vadovautis idėja, jog visuotinė taika yra neįkainojama žmonijos kultūrinė vertybė bei žmonijos turtas (ten pat).

UNESCO (2014) pripažįsta, kad globalus pilietiškumas neatsiranda savaime, jis yra ugdomas/išugdomas, visuomenė, švietimo teikėjas (švietimo sistema, ugdymo programos), ugdytojai ir ugdytiniai yra globalaus pilietiškumo ugdymo proceso veikėjai. Visuomenė, kaip globalaus pilietiškumo ugdymo iniciatorė (dėl kintančių gyvenimo sąlygų ir kitų priežasčių), formuoja ugdytinių visuomeninių vertybių sistemą,

požiūrį į ugdymo įstaigą, bendruomenę, savo šalį ir visą pasaulį, ir elgseną; ugdymo įstaigoje (pvz., vykdant priešmokyklinį ugdymą pagal patvirtintą programą) ugdytiniai formaliojo ir neformaliojo ugdymo aplinkoje įgyja žinių apie besikeičiančią aplinką ir visuomenės gyvenimą, ugdomi vertybės ir gebėjimus, mokosi bendrauti su kitais, mąstyti apie save ir suprasti pasaulį; ugdytiniai ne tik paskatinti ugdytojo, bet ir patys mokosi socialiai veikti/reikštis artimoje aplinkoje, bendruomenėje, savo šalyje ir pasaulyje (UNESCO, Measurement of Global Citizenship Education, 2014).

Mokslininkai W. Wintersteiner, H. Grobbauer, G. Diendorfer ir S. Reitmair-Juarez (2015) pateikia platesnį globalaus pilietiškumo ugdymo paaiškinimą. Autorių supratimu, globalaus pilietiškumo ugdymas yra „skėtinė“ sąvoka (angl. *umbrella term*), apimanti taikos palaikymo ir konfliktų sprendimo, įvairovės pažinimo ir tolerancijos ugdymo, humanitarinės pagalbos, žmogaus teisių ir pilietinės atsakomybės sritis, nagrinėjamas nacionaliniu ir tarpvalstybiniu lygmeniu (Wintersteiner ir kt. 2015). H. Schattle, (2009) aiškina, jog globalaus pilietiškumo ugdymas „reiškia asmens atsakomybės už artimiausios bendruomenės ribų prisiėmimas ir gebėjimas efektyviai veikti ne tik artimoje aplinkoje, bet ir pasaulyje, atitinkamai keičiant įpročius ir elgesio modelius“ (p. 12).

Pedagoginio diskurso istorijos požiūriu, globalaus pilietiškumo ugdymo idėja kildintina iš XVII amžiaus teologo ir pedagogo J. A. Komenskio (1592-1670) svarstymų apie pasaulio piliečius, pilietiškumą ir ugdymą. J.A. Komenskis savo veikale „De rerum humanarum emendatione consultatio catholica“ (1702) išsako minį, kad Europos gyventojų sandrauga gali piliečius „<...> išgydyti nuo socialinių negalavimų“, nes žmonės yra to paties pasaulio piliečiai ir niekas netrukdo jiems susivienyti žmogiško solidarumo, religijos, bendrų žinių, teisės pagrindu. Beprotybė yra neapkęsti žmogaus vien už tai, kad jis gimė kitoje šalyje, kalba sava kalba, kad jis mažiau išprusęs ar jo protiniai sugebėjimai skiriasi nuo mūsų“ (p. 23). J.A. Komenskio išsakytą mintį apie žmonių bendrystę ir vienijimąsi vardan sugyvenimo pasaulyje, solidarumą, žmogaus teises ir toleranciją skirtingumui atspindi dabartinės globalaus pilietiškumo ugdymo sampratos aspektą, kad toks ugdymas padeda formuoti tarpasmeninius santykius, stiprintis bendrystės pojūtį ir bendradarbiavimą tarp pasaulio žmonių (Delors, Bosio, Torres, 2019).

Ketvirtajame iš septynių Consultatio catholica tomų – Pampedijoje (Comenius, 1960) – J.A. Komenskis svarsto ugdymo klausimus, kaip žmogų parengti „tikrajam visybės pažinimui“. Autoriaus supratimu, savo esybę žmogus gali „užpildyti“ tik būdamas pasaulyje, o pastarasis žmogų gali „užpildyti“ žmoniškumu, žmogaus esmė pasireiškia ne per pasaulio užvaldymą, bet per įgaliojimą pažinti pasaulį ir jame moraliai veikti. Žmogus turi tik vieną užduotį – formuotis žmogiškumą, prisiimti atsakomybę už visuotinę gerovę (cit. iš Schaler, 1957, p. 19). J.A. Komenskio požiūriu, žmogus negali išsaugoti savo žmogiškumo be kitų pagalbos, todėl prigimtinių galių lavinimas turi tapti „vartais“ į pažinimą, o žinios – priemone taikiai sugyventi pasaulyje. Ugdymas padeda žmogui tapti išmintingu ir doru, vykdyti savo kaip piliečio, kultūros skleidėjo ir kitus uždavinius, tobulintis visą gyvenimą (Comenius, 1960, p.17).

J. A. Komenskio idėjos apie Europos tautų bendravimą ir bendradarbiavimą buvo vadinamos utopinėmis, tačiau tautų harmoningo sugyvenimo idėja išliko gyva ir tebėra aktuali, jos įgyvendinimas šiandien sunkiai įsivaizduojamas be globalaus pilietiškumo ugdymo. Mokslininko samprotavimai apie taikų dialogą, solidarumą, toleranciją, atsakomybę už visuotinę gerovę, pilietiškumo kultūros sklaidą, neatskiriami nuo ugdymo, skirto pažinti pasaulį, išsaugoti žmogaus vertę, orumą, išmintį ir dorovę, ir padeda apibūdinti šiuolaikinį globalaus pilietiškumo ir ugdymo santykį. Veikiant kartu galima ugdyti globalų pilietiškumą, t. y. padėti žmogui įgyti naujų žinių apie pasaulį, mokytis atsakingai jame veikti, užmegzti tarpkultūrinį dialogą ir kurti žmonėms saugią aplinką, reikštis pilietiškai.

Globalaus pilietiškumo ugdymo idėjos atspindžių galima įžvelgti Lietuvos kultūros filosofo ir pedagogo S. Šalkauskio (1886-1941) veikale „Lietuvių tauta ir jos ugdymas“ (1933), kuriame plėtojama autoriaus iškelta pilnutinio ugdymo idėja, pagrįsta universalumo, harmonijos ir subordinacijos principais. Mokslininkas nenaudojo sąvokos globalaus pilietiškumo ugdymas, tačiau, jis rašė apie visuomeninį ir tarptautinį auklėjimą, naujų kartų parengimą harmoningam tautų gyvenimui ir bendradarbiavimui visos žmonijos naudai. Tarptautinis auklėjimas, pasak mokslininko, papildo tautinį auklėjimą universaliu žmonijos idealu; tautinį auklėjimą anttautiniu pradų; suteikia tautiniam auklėjimui aukštesnes prasmes ir vertes (Šalkauskis, 1992, p. 171). S. Šalkauskio supratimu, visuotinė žmonijos tautų draugija yra idealas, prie kurio linksta žmogaus prigimtis, tai žmogiškojo universalumo reikalavimas, kuris atspindi giliausiose ir kilniausiose žmogaus dvasios apraiškose: „<...> nederinimas tautinio auklėjimo su tarptautiniu yra nerangus apsileidimas, sykiu žalingas ir tautai, ir žmonijai“ (Šalkauskis, 1992, p. 172). Mokslininko išsakytos mintys apie žmogaus parengimą harmoningam tautų gyvenimui ir bendradarbiavimui, tautinio auklėjimo derinimas tarptautiniu, kuris naudingas ir tautai, ir žmonijai, padeda geriau suprasti šiuolaikinį požiūrį į globalaus pilietiškumo ugdymą. Pavyzdžiui, M. Farahani (2014) teigimu, globalaus pilietiškumo ugdymas „<...> padeda besimokantiems formuoti tautinę, nacionalinę ir pasaulio piliečio tapatybę <...>, skatina aktyviai dalyvauti sprendžiant tarptautines problemas“ (Farahani, 2014, p. 934).

Globalaus pilietiškumo ugdymo problema sulaukė šiuolaikinių tyrėjų dėmesio. V. Andreotti (2006) supratimu, socialinis teisingumas ir nelygybės mažinimas yra pagrindiniai globalaus pilietiškumo ugdymo veiksniai. Mokslininkai (Evans, 2003; Krogman & Foote, 2011; Pike, 2008; Shultz, 2011) sutinka, kad globalaus pilietiškumo ugdymas padeda ugdyti asmeniui kaip pasaulio piliečiui, kuris geba įsitraukti į pasaulinių problemų sprendimą, siekiant užtikrinti pasaulio žmonių bendruomenės gerovę.

J. Reilly ir U. Niens (2014) atliepia išsakytas mokslininkų mintis teigdami, kad globalaus pilietiškumo ugdymas „<...> suteikia asmeniui galimybę siekti lygybės, teisingumo, demokratijos ir taikos“ (Reilly, Niens, 2014, p. 53). W. Wintersteiner, H. Grobbauer ir kt. (2015, p. 9) samprotauja, kad globalaus pilietiškumo ugdymas ap-

ima aktualių vertybių ir gyvenimo įgūdžių formavimą; globalių problemų priežasčių identifikavimą ir jų sprendimų paiešką; supažindinimą su žmogaus teisėmis; kritinį mąstymą, empatiją, stereotipų ir atskirties įveiką. Šią mintį plėtoja ir kiti mokslininkai (Delors, Bosio, Torres, 2019, p.1), išvelgiantys globalaus pilietiškumo ugdymo sąsajas su šiuolaikinei visuomenei aktualiomis vertybėmis, skatinančiomis bendruomenę kurti teisingesnę, taikesnę, ekologiškai subalansuotą ir kultūriškai jautrią aplinką.

Globalaus pilietiškumo ugdymo sampratos kontekste aktualios L. Duoblienės išsakytos mintys. Mokslininkė įvardija tokius visuomenės iššūkius kaip migracija, klimato kaita, technologijų ir kitos krizės, ir pažymi, kad „<...> vaikai turi būti paruošti gyventi įvairiose situacijose, mokėti spręsti su nūdiena susijusias problemas, suvokti ir natūraliai priimti tuos iššūkius, juos keičiant, kiek įmanoma, pozityvia linkme“ (Duoblienė, 2021, p. 5), nes tos problemos niekada nebus išspręstos be globalaus konteksto (Duoblienė, 2021, p. 6). Mokslininkė kviečia susimąstyti, ar tik mokytojai ugdo vaikų pilietiškumą, ar vaikai taip pat jaučia savo galias ir atsakomybę, jos supratimu, svarbi yra socialinė atsakomybė, kai tampama atsakingais už gyvąjį pasaulį <...>“ (Duoblienė, 2021, p. 6). Ugdant pilietiškumą, „<...> reikia nustoti viską vertinti binarinių opozicijų principu: tautiška-netautiška, globalu-lokalu, gera-bloga, bet įsileisti visą spektrą ir matyti daugiau įvairovės“ (Duoblienė, 2021, p. 7).

Apibendrinant teigtina, jog globalaus pilietiškumo ugdymo samprata yra kintanti. Globalaus pilietiškumo ugdymo idėjos užuomazgos išvelgiamos XVII amžiaus J. Europos teologo ir pedagogo J. A. Komenskio darbuose, kuriuose žmogaus ugdymas suprantamas kaip pagalba asmeniui formuotis žmogiškumą, pilietiškumo ir kultūros skleidėjo gebėjimus, neatsiejamas nuo bendrystės su pasaulyje gyvenančių žmonių, solidarumo, atsakomybės už visuotinę gerovę. XX a. Lietuvos kultūros filosofo ir pedagogo S. Šalkauskio tautinio ir tarptautinio auklėjimo dermės, harmoningo tautų sugyvenimo ir veikimo išvien nuostatos atsispindi ir šiuolaikinių tyrėjų globalaus pilietiškumo ugdymo sampratoje, pabrėžiant, kad toks ugdymas padeda asmeniui formuotis tautinei, nacionalinei ir pasaulio piliečio tapatybei. Tęsiant mintį reikia pažymėti, kad globalaus pilietiškumo ugdymo sampratoje išryškinamas vertybinis pamatas, akcentuojamos antropoceno epochai aktualios vertybės kaip bendrystė, lygybė, teisingumas, tolerancija, atsakomybė, pagarba aplinkiniams, taika ir saugumas ir pan. Globalaus pilietiškumo ugdymu skatinamas pasaulio ir skirtingų kultūrų pažinimas ir pripažinimas, ugdomas asmens gebėjimas kurti teisingesnę bendruomenę (mažinant nelygybę), taikesnę, ekologišką ir tarpkultūrinę aplinką. Globalaus pilietiškumo ugdymas suprantamas kaip pagalba asmeniui suprasti save pasaulio kontekste, mokytis atpažinti globalizacijos reiškinio sukeltas globalias problemas (migracija, klimato kaita ir pan.), pilietišku elgesiu prisidėti prie šių problemų sprendimo ir pasaulio žmonių bendruomenės gerovės.

1.2.2. Globalaus pilietiškumo ugdymo priešmokykliniame amžiuje antropoceno epochoje reikmė

Aptarus antropoceno epochos sampratą, sąsajas su globalizacija ir su globalios bendruomenės nariams reikšmingu globalaus pilietiškumo ugdymo, nuosekliai pereinama prie šioje epochoje augančių priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymo aspekto. Šiame disertacinio darbo poskyryje aptariama globalaus pilietiškumo ugdymo reikmė priešmokykliniame amžiuje antropoceno epochoje. Pagrindžiamas priešmokyklinio amžiaus vaikų gebėjimas ugdytis šiuolaikinei visuomenei aktualias vertybes, pažinti pasaulio tautų įvairovę, kalbėti apie nūdienos aktualijas ir suvokti savo vaidmenį tarpkultūrinėje aplinkoje.

Pripažįstama, kad antropoceno epochoje vykstantis globalizacijos procesas per greitai keičia žmogaus santykį su supančia aplinka, todėl vaikystėje nesąmoningai susiformavusi kultūra ir jos suvokimas bei pripažinimas, keičiamas, perimamos naujos kultūros normos, mokomasi kitų kalbų, kuriami nauji elgsenos modeliai (Stonkuvienė, 2013, p. 72). M. Somerville (2017), samprotaudama apie antropoceno epochos priešmokyklinio amžiaus vaikus, pateikia panašias išvagas, kad šio amžiaus vaikai susiduria su sparčiai besikeičiančiu pasauliu ir gyvenimo sąlygomis, su vis sunkiau valdomais pokyčiais, nepakankama suaugusiųjų atsakomybe už savo artimą aplinką, pasaulį, šalia esančius žmones, jų saugią aplinką. Autorės nuomone, antropoceno epochos priešmokyklinio amžiaus vaikų santykis su pasauliu yra tiek asmeninis, apimantis vidinius išgyvenimus dėl jų artimiausios aplinkos, tiek globalus, t. y. bendrai orientuotas į planetą ir joje gyvenančius žmones, planetos gamtą ir gamtos reiškinius. Dėl šios priežasties, kaip pastebi M. Somerville (2017), antropoceno vaikams kyla klausimai, ar tikrai žmogus yra vienintelė protinga būtybė, ar yra kitos gyvybės formos, kurių žmogus tiesiog nepastebi ar nenori pastebėti. Mokslininkės vertinimu, antropoceno vaikų „<...> supratimas yra afektyvus, prisodrintas meilės, pykčio, netekties, džiaugsmo, nerimo emocijų, išreiškiančių, kaip jie save sieja su savo kasdieniu gyvenimu ir su pasauliu“ (p. 398).

Panašias problemas, susijusias su antropoceno epochos priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymu, aptaria K. Malone (2018), kuri pažymi, jog dėl didelio urbanizacijos masto gamta yra išstumiamą, todėl miestuose gyvenantys vaikai patiria mažesnę sąveiką su gamta. K. Malone, C. Diaz-Diaz, P. Semenec (2020) pritaria M. Somerville (2017) išsakytai minčiai apie antropoceno vaikų išgyvenamas skirtingas netektis: gamtos, masinio gyvybės rūšių nykimo, kontrolės jausmo, jų pačių ateities, ir todėl patiria įvairių baimių. Tyrimai (Popławska, Bocharova, 2024) rodo, kad maži vaikai kenčia reaguodami į karinius konfliktus ir su terorizmu susijusius įvykius. Vaikai patiria socialinę grėsmę dalyvaudami kolektyviniu lygmeniu, girdėdami naujienas apie vykstančius karo veiksmus, arba bendraudami su pabėgėliais, kurie tapo karo aukomis. (Ferrara ir kt., 2024). Mokslininkai (Malone, Diaz-Diaz, et al., 2020, p. 190)

pažymi, kad nepakankamai dėmesio skiriama vaikų išgyvenimams, susijusiems su jų kasdieniu pasauliu ir jame vykstančiais pokyčiais.

S. Kairė (2021), tyrinėjanti antropoceno epochos sąsajas su pokyčiais ugdymo srityje, nustatė, kad antropoceno vaikai kitaip supranta kas yra pasaulio stabilumas ir kaip jis susijęs su žmogaus (destrukcine) veikla, kas yra ateitis ir jos (ne)užtikrintumas bei (ne)apibrėžtumas. Autorės teigimu, antropoceno vaikai šiuo metu išgyvena didėjančią pažeidžiamumą ir fragmentiškumą bei mokosi „išgyventi“ esamoje situacijoje (p.18). Mokslininkės supratimu, antropoceno vaikai galvodami apie savo ateitį, neišvengiamai susidurs su didėjančiu spaudimu, kad jų mokymas(is) bus vis labiau orientuotas į prisitaikymą prie ateities neužtikrintumo ir neapibrėžtumo (p.16). S. Laird (2017), H. Haste ir V. Chopra (2020) požiūriu, antropoceno epochoje ugdymas negali orientuoti vaikų tik į mokymąsi gyventi socialiai, kultūriškai, tačiau parengti valdyti pokyčius, sukeliamus klimato krizės, migracijos ar technologijų ir karų bei politinių judėjimų, dėl kurių didėja ateities neužtikrintumas ir neapibrėžtumas. A. Gough (2021) samprotavimais, antropoceno epocha reikalauja tokio ugdymo, kuris suteiktų galimybę mokytis gyventi ne tik pasaulyje, bet ir būti su pasauliu, skatintų suprasti, kad pasaulyje gyvena daugiau nei tik žmonės, supanti aplinka ir joje vykstantys reiškiniai taip pat laikomi gyvomis būtybėmis. Antropoceno vaikų ugdymo suvokimą praplečia N. Kardelio (2019) antropoceno sampratos aspektas, kad Žemės planeta, pagimdžiusi žmogų, instinkto lygmeniu išmokė jį išlikti pačiam, bet savaime jam nesuteikė etinės išminties, kuri leistų jam išlaikyti pačią Žemę kaip savo gimimo ir būties vietą, todėl žmogui privalu mokytis ne naikinti, bet saugoti Žemės gyvybę, rūpintis, būti už ją atsakingu (p. 21).

Mokslininkai (Krafft, Taylor, Pacini-Ketchabaw, 2020 ir kt.) pastebi priešmokyklinio amžiaus vaikų gyvenimo susisaistymą su kitomis gyvybės formomis, gyvūnais, augalais ir žemėje vykstančiais procesais, ir aktualina šio amžiaus vaikų ugdymą kuriant santykį su pasauliu, atpažįstant išylančius iššūkius – klimato kaitą, aplinkos apsaugą, toleranciją įvairovei ir pan., ir ieškant jų sprendimo būdų. A. Taylor (2019) ir K. Weldemariam (2019) siūlo antropoceno epochos priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymą grįsti naujomis ugdytinių ir ugdytojų bendradarbiavimo formomis ir naujais žinių perteikimo būdais, pirmenybę teikiant ugdymui gamtoje, artimesniam santykiui su gamta ir gamtos objektais (Taylor, 2019; Weldemariam, 2019).

Globalaus pilietiškumo ugdymo aktualumą pagrindžia M. Spierts (2003), pažymintis, kad visuomenėje, veikiamoje globalizacijos jėgų, vaikai susiduria su aplinkos konfliktiškumu, gyvena daugiaetninėje ir daugiakultūrinėje visuomenėje, todėl globalaus pilietiškumo ugdymas turi tapti prioritetine visuomenės sritimi. I. Zaleskienė (2003, 2004, 2006), tyrinėjusi pilietiškumo ugdymo sampratą besikeičiančioje visuomenėje, pažymėjo, kad vaikai kaupia ir įsisavina jiems pateiktus simbolius, idėjas ir nuostatas, būdami tikroje socialinėje situacijoje, mokosi juos laisvai išreikšti. Vaikas kopijuoja jam artimų žmonių (tėvų, mokytojų ar draugų) socialinę elgesį ir netgi su

jais susitapatina. I. Zaleskienės (2003, 2004, 2006) tyrimai atskleidžia, kad ugdymo procese sudarant galimybes lygiateisiam dalyvavimui pasaulio civilizacijoje, skatinama vaikų toleranciją kitoms tautoms.

Globalaus pilietiškumo ugdymo kontekste aktuali I. Zaleskienės (2006) mintis, jog mokymasis atlikti socialinius vaidmenis yra ypač svarbus, nes vėliau tai taps vaiko santykių su visuomene ir politine sistema vystymosi pagrindu. Vaikai turi mokytis mąstyti ir veikti ne tik savo šalies mastu, bet ir už jos ribų. Vaikų gebėjimas samprotauti ir reflektuoti, kritiškai mąstyti bei vertinti vietos, nacionaliniu Europos ir pasaulio lygmeniu vykstančius procesus ir problemas, daro įtaką nuostatų į įvairius gyvenimo reiškinius formavimuisi ir vaiko socializacijai plačiąja prasme (ten pat).

J. Morkūnienės (2015) supratimu, globalaus pilietiškumo formavimo procese inicijuojamas ilgas ir sunkus individo ir visuomenės bendras darbas, kurio metu kultūra formuojama, performuojama ir pritaikoma pagal asmens tapatybės suvokimą. Skirtumų pajautimas, gebėjimas juos atpažinti ir įvardinti sukelia norą neapsiriboti tik gaunamomis žiniomis ir turima patirtimi, bet žengti toliau, išvelgti daugiakultūrinio socialinio gyvenimo esmę ir tikslingai veikti (p. 96).

A. E. Sy (2017) globalaus pilietiškumo ugdymą supranta kaip „<...> žmogaus teisėmis grindžiamą ugdymą, įgūdžių ir vertybių formavimąsi, todėl siūlo kuo anksčiau jį įtraukti į formalųjį ir neformalųjį švietimą“ (p. 43). Ugdant globalų pilietiškumą, skatinama ne tik kognityvinė vaiko veikla, bet ir kūrybiškumas, nes, anot V. P. Glăveanu ir kt. (2020), kūrybingi žmonės spręš pasaulines problemas, kūrybinė sėkmė bus vertinama pagal jos poveikį visuomenei. Individai kuria, bet jie visada tai daro remdamiesi patirtimi, kurią sukaupė būdami vienos ar kelių visuomenių ir kultūrų nariais. Kūrybiškumas yra nuolatinis kitų grupių ir bendruomenių perspektyvų, vertybių, tradicijų ir įsitikinimų apmąstymas (p. 745).

Kai vis dažniau pasisakoma už piliečio teises ir pagrindines laisves, būtina formuoti teigiamas nuostatas į didėjančią įvairovę, ugdyti toleranciją visoms globalios visuomenės grupėms nuo ankstyvojo amžiaus (Klanienė, Rupšienė, Šmitienė, Baraldsnes, 2014, p. 9). E. Bosio (2017) supratimu, augančio ugdytinio pilietiškumas formuojasi globalios veiklos kontekste per erdvės-laiko santykį, per kultūrinių formų įvairovę, todėl skirtingas kultūras ir kartu pasaulį atstovaujantys piliečiai turi būti ugdomi atsižvelgiant į globalaus pasaulio kontekstą. Autorius pabrėžia, jog visuotinis žmonių solidarumas, nepaisant jokių skirtumų t. y. globalus pilietiškumas, turi skatinti pasaulio žmones vieningai įveikti pasaulio problemas, skatinti kurti visuomenės gerovę ir prisidėti prie saugios aplinkos kūrimo bei globalus pilietiškumas skatina palaikyti bendrus žmonių interesus bei santykius. Dėl šios priežasties, E. Bosio (2017) nuomone, šiandien vaiko savęs, kaip pasaulio piliečio, suvokimas leidžia mąstyti plačiau, todėl ugdymui tenka lemiamas vaidmuo, nes jis yra vienas iš veiksnių, skatinančių atvirą mąstyseną, įtrauktį, dalyvavimą socialinėse pilietinėse veiklose/iniciatyvose (ten pat).

Priešmokyklinio amžiaus vaikų amžiaus tarpsnis minimas Europos tarybos dokumente (*White Paper on Intercultural Dialogue*, 2008), kuriame vaikų darželiai apibūdinami kaip pagrindinė institucija tarpkultūriniam ugdymuisi ir dialogui pradėti bei sėkmingai plėtoti, čia dedami atvirumo ir pagarbos kitoms kultūroms, empatijos, pilietiškumo pagrindai tolimesniam gyvenimui globaliame pasaulyje. Panašias nuostatas formuluoja A. E. Sy (2017), kurio teigimu, svarbu padėti vaikui įgyti pasitikėjimą savimi ir kitais, įtraukti į prasmingą tarpkultūrinį dialogą ir bendradarbiavimą, skatinti prisidėti prie „socialinio kapitalo kūrimo“ (p. 43). Autorius pabrėžia, kad dabarties ugdymas turi orientuotis į naują – globalųjį kontekstą, pripažįstant vaiko turimas žinias apie pasaulį, bet palaipsniui jas transformuojant į naujas žinias apie jį.

Jau priešmokykliniame amžiuje galima pradėti ugdyti vaikų nuostatas ir elgesį, susijusius su globalaus pilietiškumo ugdymo principais, apimančiais žmogaus teises, laisves, demokratiją, pagarbą ir laisvoje demokratinėje visuomenėje propaguojamą vertybių sistemą (Kayaalp, 2021; Nalbantoglou ir kt., 2015), pradėti kaupti patirtį, kuri leistų laisvai reflektuoti, išreikšti save, dalytis informacija ir patyrimu su aplinkiniais, aktyviai dalyvauti visuomeninėje veikloje, priimant bendrus sprendimus ir kurti sėkmingą įvairiapusišką gyvenimą platesnėje erdvėje, mokytis rodyti pagarbą skirtingumui, būti tolerantišku, įsitraukti į tarpkultūrinį, socialinį dialogą (Shulsky ir kt., 2017; Phillips, 2011).

Vaikų globalaus pilietiškumo ugdymas, pasak N. Atkins (2017) ir V. Symeonidis (2015), gali būti pradėtas priešmokykliniame amžiuje. Autorių supratimu, globalus pilietiškumas išreiškiamas per socialinį ugdytinio indėlį į visuomenines veiklas, pilietinį įsipareigojimą ir globalią dispoziciją (žinių gilinimas, įgūdžiai ir vertybės), taip sudarant prielaidas ugdytinio asmeninei transformacijai, kuri svarbi visuomenės kontekste.

K. Pashby (2013), J. Reilly, U. Niens (2014), S. Nakata (2015), remiantis atliktais tyrimais, taip pat siūlo globalaus pilietiškumo ugdymą pradėti įgyvendinti kuo anksčiau. M. Tarozzi (2016) požiūriu, vaikų globalus pilietiškumas turi būti ugdomas, nes auganti karta yra aktyvūs technologijų vartotojai, kurie gali įvairiose virtualiose veiklose mokytis pripažinti žmonių bei kultūrų įvairovę, ugdytis toleranciją kitam ir kitokiam. Globalaus pilietiškumo kompetencija turi būti formuojama nuo pat vaikystės, toje socialinėje ir kultūrinėje aplinkoje, kurioje vaikas auga ir bręsta (Tarozzi, 2016). Šeimoje, pradiniam individualios tapatybės formavimosi etape, vaikas mokosi suprasti, kaip skiriasi aš nuo kitų, pradeda tapatintis su savo vardu, o aplinkiniai tapatinasi su juo (Meggitt, Sunderland 2000, p. 21). Autoriai pažymi, kad skirtingos vaiko vystymosi sritys yra persipynusios viena su kita. Idėjos, kalba, komunikavimas, jausmai, santykiai ir kiti kultūriniai elementai daro įtaką jo(s) vystymuisi (p. 21).

Globalaus pilietiškumo ugdymo aktualumą akcentuojantys „Eurochild“ generalinis sekretorius J. Hainsworth (2017), taip pat I. Augutienė ir P. Pakutinskas (2020) pažymi, kad dėl didėjančių socialinių problemų (nelygybės, izoliacijos, migracijos ir kt.), nuo mažens būtina supažindinti vaikus su opiomis socialinėmis problemomis

ir plėtoti ugdymo procesą šia kryptimi. Anot J. Hainsworth (2017), „<...> globalaus pilietiškumo ugdymas turi būti įtrauktas į priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymo programą, nes vaikai turi suprasti pasaulio įvairovę, jos poveikį gyvenimo kokybei ir žmogaus teisėms“ (p. 44).

H. Truong-White, L. McLean (2015) pažymi, kad priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymas, numatantis globalių problemų analizę ir jų sprendimų paiešką, sudaro prielaidas globalaus pilietiškumo formavimuisi, todėl jį tikslinga pradėti jau priešmokyklinio amžiaus tarpsnyje. Autorių supratimu, technologijų dėka vaikai gali įsitraukti į aktyvią pilietinę veiklą ir diskutuoti apie globalias problemas, įsiliesti į socialinę sava-norišką veiklą (ten pat). A. Augustinienė ir T. Pocienė (2016) pritaria, kad jau priešmokykliniame amžiuje reikia skatinti aktyvią vaiko veiklą, smalsumą ir kūrybiškumą, pilietiškumą, domėjimąsi kitomis kultūromis; gebėjimą išvardinti savo ir kitų kultūrų panašumus bei skirtumus, komunikavimą su kitais (ten pat).

Apibendrinant teigtina, jog antropoceno vaikai patiria ne tik teigiamus, bet ir neigiamus vidinius išgyvenimus dėl savo artimiausios aplinkos, dėl pasaulyje gyvenančių žmonių ir dėl planetos gamtos, todėl antropoceno vaikų ugdymas siejamas su prevenciniais veiksmais ir pagalba vaikams išmokyti gyventi ne tik pasaulyje, bet ir būti su pasauliu. Antropoceno vaikų ugdymas siejasi su globalaus pilietiškumo ugdymu, kuris skatina vaikus nuo mažens susirūpinti saugios socialinės ir gamtinės aplinkos kūrimu, tapti atsakingais už pasaulio ateitį. Globalaus pilietiškumo ugdymas sudaro sąlygas vaikui pažinti įvairius artimos aplinkos reiškinius ir mokytis susieti juos su tolimesne aplinka, skatina formuoti pasaulio piliečio tapatybę, ugdyti toleranciją, empatiją, pažinti ir įsisavinti visuomenės vertybes. Globalaus pilietiškumo nuostatomis grindžiamas ugdymas didina priešmokyklinio amžiaus vaiko pasitikėjimą savimi ir kitais, skatina įsitraukti į prasmingą kultūrų dialogą ir bendradarbiavimą, išplečia visuomeninio ugdymosi ribas, todėl globalaus pilietiškumo ugdymą rekomenduojama pradėti nuo priešmokyklinio amžiaus, suteikiant vaikams žinių apie pasaulį, mokant juos atsakingai veikti, užmegzti tarpkultūrinį dialogą ir kurti saugią aplinką.

1.2.3. Priešmokyklinio amžiaus vaikų raidos bruožai, reikšmingi globalaus pilietiškumo ugdymui

Aptarus globalaus pilietiškumo ugdymo sampratą bei jo reikšmę priešmokykliniame amžiuje antropoceno epochoje, šiame poskyryje atskleidžiami priešmokyklinio amžiaus vaikų raidos požymiai, reikšmingi ugdant šio amžiaus vaikų globalų pilietiškumą. Išryškinami priešmokyklinio amžiaus vaikams būdingi raidos bruožai, į kuriuos svarbu atsižvelgti ugdant vaikų globalų pilietiškumą ugdymo įstaigoje. Priešmokyklinio amžiaus vaiko raida aptariama remiantis mokslininkų darbais ir *Priešmokyklinio amžiaus (5-6 metų) vaiko socialinės - emocinės ir kognityviosios raidos aprašu* (2021). Aptariama, kuo svarbi priešmokyklinio amžiaus vaiko pirminė ir an-

trinė socializacija, jam pažįstant artimą aplinką ir globalų pasaulį, šiuolaikinėje globalioje visuomenėje vykstančius procesus.

L.S. Vygotsky (1978) pažymi priešmokyklinio amžiaus pradžios svarbą, kai vaiko protinės funkcijos pradedamos organizuoti tik žmogaus prigimčiai būdingu sisteminiu būdu, dominuoja atmintis ir vėliau, jau pasiekus mokyklinį amžių, ji keičiasi į mąstymo funkciją, jaunesniems vaikams „mąstymas yra įsiminimas“, vyresniojo amžiaus vaikai „įsimena mąstydami“, ir šį pasikeitimą lemia kalbinių funkcijų tobulėjimas bei gerėjantis jų valdymas. Pirmieji vaiko padaryti apibendrinimai, pasak L.S. Vygotsky (1978), siejami su jo suvoktais objektais ir padeda jam susikurti supančio pasaulio vaizdą. Šiuo laikotarpiu, L.S. Vygotsky (1978) supratimu, vaiko kalba patiria dramatiškus pasikeitimus, ji naudojama ne tik bendravimui, susiformuoja ir naujas kalbos tipas – privati kalba (angl. *private speech*) arba kitaip vadinama egocentrinė kalba (angl. *egocentric speech*) (Vygotsky, 1978). J. Piaget (1959) nuomone, egocentrinė kalba parodo vaiko nesubrendimą (vaikiškumą), L.S. Vygotsky (1978) mano priešingai, privati vaiko kalba, pasak autoriaus, yra pažintinių procesų vystymosi įrodymas, ją vaikas naudoja atliekant socialinius veiksmus, palaikydamas tarpasmeninius santykius, ji persipina su socialine kalba. L.S. Vygotsky (1978) pripažįsta, kad privati kalba transformuojasi ir jos konstrukcijos vis trumpėja, todėl ji tampa netinkama bendravimui su kitais, bet leidžia tobulėti vaiko mąstymo procesams. Vaiko kalbos ir mąstymo tobulėjimą autorius susieja su kultūrinių objektų ir procesų pažinimu. L. S. Vygotsky (1978) pažymi, kad priešmokykliniame amžiuje vaikas kartu formuojasi kultūrinę kompetenciją, jis pradeda naudoti žodžius ir kitus ženklus (pvz. gestus) simboline prasme (Vygotsky, 1978). Priešmokyklinio amžiaus vaikų globalaus pilietiškumo ugdymo aspektu aktualios L.S. Vygotsky (1978) išsakytos mintys apie šiame amžiaus tarpsnyje besikeičiantį vaiko mąstymą, geresnį kalbinių funkcijų valdymą, gebėjimą įsiminti ir susikurti supančio pasaulio vaizdą. Ugdant šio amžiaus vaikų globalų pilietiškumą, reikšmingos sąsajos tarp vaiko pažintinių procesų vystymosi, tobulėjančios kalbos, kultūrinės kompetencijos, gebėjimų atlikti socialinius veiksmus ir kurtis santykius, pažinti kultūrinius objektus ir procesus, panaudoti simbolius ir ženklus analizuojant naujas žinias.

R. Žukauskienė priešmokyklinis amžių (2012) apibūdina kaip svarbų vaiko raidos etapą, kuriame vaikas pradeda ruošti mokyklai, ir nors jis dar ne mokinytis, šiame amžiuje jo ugdymosi pasiekimai turi įtakos tolesniems ugdymosi rezultatams. Autorės supratimu, priešmokykliniame amžiuje vaiko raidos pokyčiai vyksta keliuose srityse: fizinėje, apimančioje kūno kitimus bei motorinius sugebėjimus; pažintinėje (kognityvinėje), susijusioje su mąstymu ir kalba, suvokimu, atmintimi, vaizduote, dėmesiu, valia; ir psichosocialinėje, apimančia emocijas, asmenybę bei tarpusavio ryšius su kitais žmonėmis (Žukauskienė, 2012, p. 15). Priešmokyklinio amžiaus vaikų globalaus pilietiškumo ugdymo aspektu aktualūs R. Žukauskienės (2012) samprotavimai apie vaiko pažintinę veiklą, suvokimą, atmintį, vaizduotę, dėmesį, tarpusavio ryšių

kūrimą, kurie sutampa su L.S. Vygostky (1978) šio amžiaus vaiko raidos aiškinimu. Išskirtini autorės teiginiai apie priešmokyklinio amžiaus vaiko ugdymosi ryšį su tolesniu ugdymusi mokykloje, jo asmenybinę raidą.

Priešmokyklinio amžiaus vaikus O. Monkevičienė ir kt. (2015) apibūdina kaip linkusią gyventi be rūpesčių, veikti realioje aplinkoje, naudojantis naujomis technologijomis greitai rasti dominančią informaciją, konstruoti ir kaupti iš šeimos narių bei priešmokyklinio ugdymo mokytojų gautas žinias, jas interpretuoti ir skleisti kitiems. Mokslininkų supratimu, priešmokykliniame amžiuje vaikas formuojasi gebėjimus naudotis kultūriniais objektais, prisitaikyti prie kitokių socialinių vaidmenų, laikytis nustatytų taisyklių, užmegzti adekvačius socialinius santykius su kitais ugdymo(si) proceso dalyviais. Šio amžiaus vaikai labiau domisi grupine veikla, geba kartu tyrinėti ir spręsti problemas, pasitikėti savo sprendimais ir pajauti sėkmę (Monkevičienė ir kt., 2015).

Priešmokyklinio amžiaus vaiko raidos ypatumus dar labiau atskleidžia O. Monkevičienė (2018) išsakyta mintis, jog šio amžiaus pabaigoje vaikai rečiau demonstruoja spontanišką elgesį, kinta jų savireguliacijos procesai; vaikai, prieš atlikdami veiklą, moko ją planuoti; veiksmus atlieka pagal jų simbolines reikšmes, kultūriniai ženklai ir simboliai sudaro pagrindą aukštesniųjų protinių funkcijų vystymuisi; vaikai kuria žaidybines situacijas, kuriose atlieka įvairius vaidmenis; plėtoja savo mąstymą ir vaizduotę. Autorės supratimu, intensyvėjantis emocijų reiškimas siejamas su pažinimu. Pažinimo procese vaikas plėtoja suvokimą, vaizduotę, mąstymą, kalbą, refleksiją, mokosi apmąstyti savo emocijas, o atsirandanti „emocinė logika“ (angl. *emotional logic*) padeda reguliuoti elgesį, visa tai leidžia spręsti apie vaiko pasiruošimą mokyklai (Monkevičienė, 2018). O. Monkevičienė (2021) plėtoja priešmokyklinio amžiaus vaikų gebėjimų sampratą, teigdamą, kad šio amžiaus vaikai turi dalyvauti naujose veiklose: vaidinimuose, bendrose projektinėse veiklose, socialinėse veiklose, kuriose būtina empatija, kito suvokimas, planavimas ir rezultatų siekimas. Anot autorės, priešmokyklinio amžiaus vaikai gali suprasti ne tik savo jausmus, būsenas, bet atpažinti ir aplinkinių žmonių emocijas, tačiau penkiametis jas atpažįsta geriau tuomet, kai tos emocijos yra panašios į jo paties jaučiamas emocijas, šešiametis jau geba atpažinti ir priimti skirtingas aplinkinių emocijas, tas kurios ne tokios kaip jo (Monkevičienė, 2018, p.3). Priešmokyklinio amžiaus vaikų globalaus pilietiškumo ugdymo aspektu aktualios O. Monkevičienės (2018) mintys apie priešmokyklinio amžiaus vaiko gebėjimus naudotis naujomis technologijomis ieškant informacijos, konstruoti naujas žinias, mokymąsi planuoti veiklą, dalyvauti naujose veiklose (projektai, socialinės veiklos), siekti rezultatų ir juos reflektuoti, rodyti empatiją. Žaidybiniame veikloje plėtodami mąstymą ir vaizduotę, šio amžiaus vaikai mokosi apmąstyti savo emocijas, jas reikšti, valdyti savo elgesį, atpažinti ir aplinkinių žmonių emocijas, elgesį. Visa tai svarbu ugdant vaikų globalų pilietiškumą.

Ruošiantis atnaujinti *Priešmokyklinio ugdymo bendrąją programą* (2022), 2021 metais buvo parengtas *Priešmokyklinio amžiaus (5-6 metų) vaiko socialinės-emocinės ir kognityviosios raidos aprašas* (2021). Aprašo rengėja L. Rakickienė socialinėje-

emocinėje priešmokyklinio amžiaus raidoje pabrėžia vaikų norą iniciatyviai veikti savo artimoje aplinkoje, laisvai žaisti pačių inicijuotus vaidmeninius žaidimus, kurių metu vaikai vysto savo socialines kompetencijas, empatiją, savireguliacijos ir kitus gebėjimus. Autorės supratimu, vidinis vaiko pasaulis ir išorinė realybė tampa labiau atskirti, todėl jis geriau suvokia jų skirtumus, atpažįsta, įvardija savo ir aplinkinių emocijas – liūdesį, džiaugsmą, analizuoja, kodėl šios emocijos kilo, adekvačiai reaguoja į aplinkinių emocijas, gerėja vaikų gebėjimas reguliuoti savo elgesį, įvertinti savo veiksmų poveikį kitiems žmonėms įvairiose socialinėse situacijose, vaikai skiria gera nuo bloga, linkę laikytis taisyklių, rūpinasi, kad ir kiti jų laikytųsi, nors draugų grupei priklausantys vaikai vieni kitus įvardina kaip draugus, draugystė dar stokoja abipusio išipareigojimo ir tęstinumo (Rakickienė, 2021).

Priešmokyklinio amžiaus (5-6 metų) vaiko socialinės-emocinės ir kognityvinės raidos apraše (2021) išskirta, kad priešmokykliniame amžiuje vystosi kognityviniai savireguliacijos gebėjimai, tačiau vaikams reikia ir išorinio (suaugusiojo) reguliavimo – nukreipimo, priminimo, paskatinimo. Šiame amžiuje vaikams būdinga lyginti objektus tarpusavyje, jie įvardija įvairias objektų sekas, dėsningumus aplinkoje, suvokia logines veiksmų sekas, priežasties-pasekmės ryšius, domisi gamtos reiškiniiais, kitų žmonių elgesio motyvais, gerėja metakognityviniai gebėjimai, vaikai geba reflektuoti savo sprendimus, vartoja sąvokas „mąstyti“, „apgalvoti“, „manyti“, „nuspręsti“ ir pan., gali planuoti būsimą veiklą remdamiesi jau turimu patyrimu (Rakickienė, 2021). Tęsiant mintį apie priešmokyklinio amžiaus tarpsnio ypatumus, paminėtina, jog penkiamečiai/šešiamečiai turi mėgstamas knygas, herojus, filmus, žaidimus ir pan., jie mėgsta klausytis skaitomo kūrinio, geba pajauti pasakojimo nuotaiką ir išreikšti savo emocijas (pvz., žavisi ar piktinasi veikėjų poelgiais), taip pat mėgsta vaidinti, improvizuoti ir kurti savo istorijas (pvz., vaidina pasakų ar išgalvotas situacijas, pratęsia girdėtas pasakas, kuria savo pasakas ir pasakojimus), noriai fantazuoja, nors kartais dar painioja realybę su išmone (Rakickienė, 2021).

Priešmokyklinio vaikų amžiaus raidą nagrinėjusios L. Rakickienės (2021) supratimu, socialinė kultūrinė aplinka suprantama kaip esminis veiksnys, skatinantis vaiko kalbos raidą, nuo jos priklauso vaiko žodyno turtingumas, bendravimo, pasakojimo įgūdžiai. Autorė pastebi, kad ugdymo įstaigas, teikiančias priešmokyklinį ugdymą, lanko ir vaikai, kurių gimtoji kalba ne lietuvių, todėl jiems svarbu sudaryti galimybes išreikšti save, nes kiekvienas vaikas nori jaustis lygiaverčiu žaidimo dalyviu, reikšti savo mintis, nuomonę ir jausmus, dalyvauti grupės gyvenime. Priešmokyklinio amžiaus vaikai, girdėdami kitus kalbant įvairiomis kalbomis, suvokia, kad yra ir kitų kalbų, ne tik jų gimtoji, jie domisi tomis kalbomis, supranta, kad daiktai ir reiškiniai gali būti skirtingai vadinami skirtingomis kalbomis, patiria, kad įvairios kalbinės jų patirtys ir gebėjimai yra vertinami (Rakickienė, 2021). Remiantis dokumento turinio analize, išskirtini tie priešmokyklinio amžiaus vaikų raidos požymiai, kurie aktualūs ugdant globalų pilietiškumą ugdymo įstaigoje. Priešmokykliniame amžiuje vaikai

skiria gera nuo bloga, rodo empatiją, mokosi reaguoti į aplinkinių emocijas ir elgesį, suvokia savo vidinio pasaulio ir išorinės realybės skirtumus. Šio amžiaus vaikai suvokia logines veiksmų sekas, priežasties-pasekmės ryšius, domisi gamtos reiškinių, kitų žmonių elgesio motyvais, gali įvertinti savo veiksmų poveikį kitiems, pasižymi savireguliacijos gebėjimais. Priešmokyklinio amžiaus vaikai remiantis savo patyrimu, geba planuoti ir inicijuoti veiklą, spręsti problemas, reflektuoti savo sprendimus. Priešmokyklinį ugdymą teikiančiose ugdymo įstaigose lavėja ne tik vaikų gimtoji kalba, jie pažįsta ir kitas kalbas, ugdomi bendravimo su kitų tautų ir kultūrų bendraamžiais. Pastebėtina, kad priešmokyklinio amžiaus vaikams reikalinga suaugusiųjų pagalba, pavyzdžiui, naujoje globalaus pilietiškumo ugdymo srityje jiems svarbus nukreipimas ir paskatinamas pažinti reiškinį, suprasti jį ir ugdytis atitinkamus gebėjimus. Šio amžiaus vaikai jau yra pasirengę pažinti ne tik artimą aplinką, bet ir globalų pasaulį, plėsti savo tapatybės supratimą, ugdytis toleranciją aplinkiniams, formuoti elgesio modelius, atitinkančius globalios visuomenės lūkesčius.

Priešmokyklinio amžiaus vaiko raida neatsiejama nuo socializacijos procesų. N. Nussbaum (2002) plėtoja priešmokyklinio amžiaus vaiko socializacijos sampratą globalaus pilietiškumo ugdymo aspektu. Autorė pripažįsta pirminės vaiko socializacijos (pamatinis pasaulio suvokimas) svarbą, kuri vyksta artimoje aplinkoje (šeimoje) ir kurioje vaikas pradeda ugdytis tolimes (globalaus pasaulio) aplinkos suvokimą, nes šeima ir kiti vaiką supantys žmonės yra atsakingi už jo socializaciją ir už tai, ar vaikas taps ne tik savo šalies, bet ir pasaulio piliečiu. N. Nussbaum (2002) supratimu, artimoje aplinkoje vaikas stebi ir kopijuoja kitus, mokosi pažinti jų vaidmenis ir suprasti atsakomybes, pažįsta bendruomenės nustatytas normas, formuojasi savo tapatumą ir mokosi suvokti savo vietą pasaulyje, atskirti save nuo kitų, ugdytis toleranciją, dalyvauti veiklose, kuriose gali pajusti savo vertę ir prisiimti atsakomybę už saugaus savo ir visuomenės gyvenimo kūrimą.

N. Nussbaum (2002) vaiko socializacijos sampratoje pabrėžia antrinės socializacijos, kuri vyksta ugdymo įstaigoje, svarbą, būtent ugdymo įstaigos aplinkoje formuojasi naujas vaiko žodynas, jis gali įvardinti šiuolaikinėje visuomenėje vykstančius procesus, apibūdinti reiškinius, plečia pasaulio pažinimą, konstruojasi naujas žinias apie pasaulį, jas reflektuoja bendraamžių grupėje, bendrauja su kitais vaikais ir mokytojais, formuojasi savo vaidmens šalies ir globalioje visuomenėje suvokimą, pasirenka elgesio modelius, kurie atliepia globalios visuomenės lūkesčius ir normas. Mokslininkės samprotavimais, formuojasi vaiko savivaizdis (angl. *self-concept*) ir savigarba, vaikas savąjį aš susieja su tam tikrais vaidmenimis (aš – darželinukas, aš – vaikas, aš – savo šalies pilietis, aš – atsakingas už save ir pan.) ir atitinkamai aš gretina su nepažintais kitais, gyvenančiais tame pačiame pasaulyje, todėl ugdymo įstaiga turi sudaryti sąlygas vaikui įgyti ne tik žinių apie ekologiją, kitų tautų geografiją, kitų kultūrų žmones ir papročius bei vertybes, bet ir išsiugdyti gebėjimus gerbti savo ir kitų tradicijas, kritiškai mąstyti, užmegzti sąveiką su kitais, įsitraukti į globalų dialogą (Nussbaum, 2002).

Apibendrinant teigtina, kad vaikas yra aktyvi asmenybė, nuo mažens nori pažinti ir išbandyti naujus dalykus, ugdymas turi būti ne tik priemonė pateisinti visuomenės lūkesčius, bet ir būtina sąlyga ugdyti vaiko savarankiškumą, sąmoningumą ir užtikrinti sėkmingą jo socializaciją. Priešmokykliniame amžiuje (5-6 metai) vyksta vaiko fiziniai pokyčiai, pasireiškiantys per kūno kitimą ir motorinius sugebėjimus. Pažintinė (kognityvinė) vaiko raida susijusi su mąstymo, kalbos, suvokimo, vaizduotės, ir kitais pokyčiais. Atminties tobulėjimą bei mąstymo funkciją lemia tobulėjanti vaiko kalba, objektų lyginimas, loginių veiksmų sekų, priežasties-pasekmės ryšių suvokimas, vaizduotė, padedanti susikurti supančio pasaulio vaizdą. Priešmokykliniame amžiuje vaikai noriai žaidžia pačių inicijuotus, vaidmeninius ir kitokius žaidimus, jie atpažįsta savo ir kitų emocijas, analizuoja jų priežastis ir adekvačiai į jas reaguoja, reguliuoja savo elgesį ir įvertina savo veiksmų pasekmes. Šio amžiaus vaikai jau yra pasirengę pažinti artimos ir tolimes (globalaus pasaulio) aplinkos ryšius, keisti savivaizdį, ugdytis toleranciją, empatiją, pasirinkti elgesio modelius, atitinkančius globalios visuomenės lūkesčius.

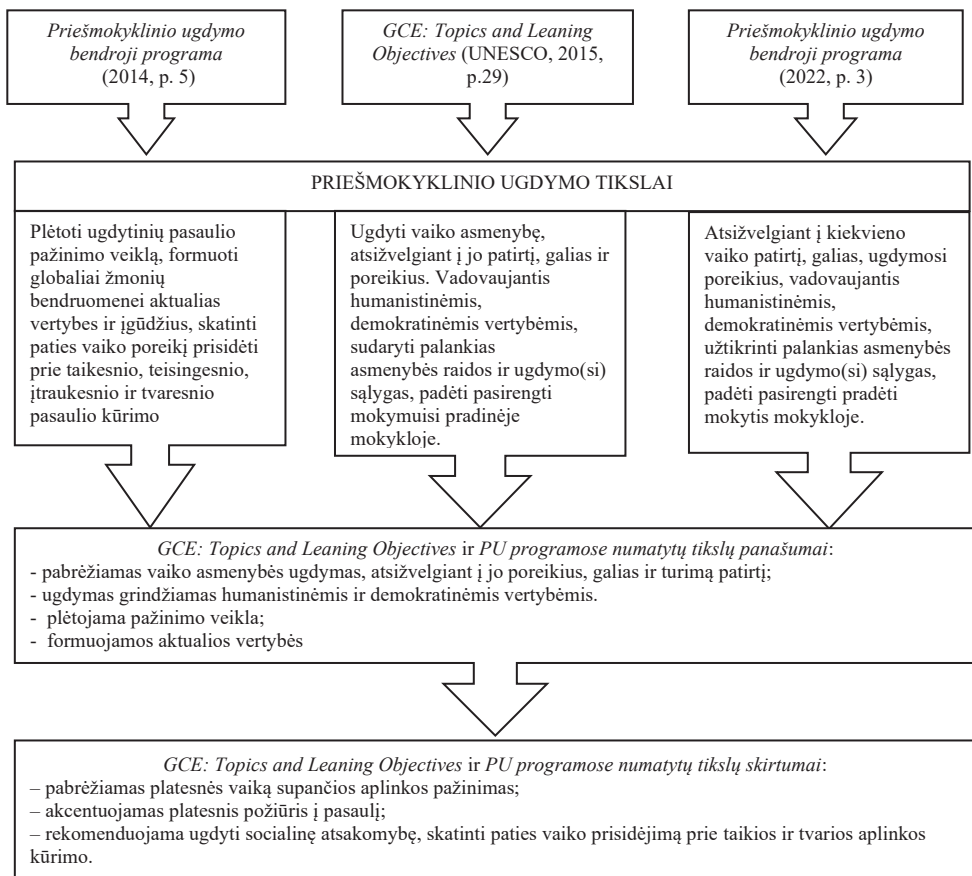
1.3 UNESCO globalaus pilietiškumo ugdymo gairių ir Lietuvos priešmokyklinio ugdymo programų lyginamoji analizė globalaus pilietiškumo ugdymo požiūriu

Šiame disertacinio darbo poskyryje pristatoma trijų dokumentų *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015) (toliau *GCE: Topics and Learning Objectives*), *Priešmokyklinio ugdymo bendrosios programos* (2014) (toliau *PU programa*, 2014), *Priešmokyklinio ugdymo bendrosios programos* (2022) (toliau *PU programa*, 2022) lyginamoji analizė. Šioje dalyje apžvelgiamas UNESCO dokumentas, kuriame pateiktos globalaus pilietiškumo ugdymo gairės, atskleidžiami globalaus pilietiškumo ugdymo tikslai ir nuostatos, ir kaip jie atliepia priešmokyklinio ugdymo tikslus ir principus, apibrėžtus Lietuvos *PU programoje* (2014) ir atnaujintoje *PU programoje* (2022). Ankstesnės *PU programos* (2014) analizės tikslingumą pagrindžia atlikto tyrimo laikas, t. y., atliekant tyrimą X ikimokyklinio ugdymo įstaigos priešmokyklinėse grupėse, priešmokyklinio amžiaus vaikų formaliosios ugdamosios veiklos buvo organizuojamos būtent pagal šią programą. Aptariamose minėtuose dokumentuose numatytos ugdytinios priešmokyklinio amžiaus vaikų kompetencijos ir jų sąsajos su globalaus pilietiškumo ugdymo sritimis, ugdymo turinys, ugdymo metodai, ieškoma sąsajų su globalaus pilietiškumo ugdymu. Atkreiptinas dėmesys, kad *GCE: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015) globalaus pilietiškumo ugdymo gairės pateikiamos įvairaus amžiaus vaikų ugdymui. Jauniausia amžiaus grupė, kuriai pateikiamos rekomendacijos, yra 5-9 metai, tai reiškia, kad šiomis gairėmis galima vadovautis įgyvendinant priešmokyklinį ugdymą Lietuvoje, nes Lietuvoje priešmokyklinis ugdymas pradedamas nuo 5 – 6 metų amžiaus.

1.3.1 Priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymo tikslai ir principai, jų sąsajos su globalaus pilietiškumo ugdymu

Poskyryje apžvelgiami globalaus pilietiškumo ugdymo tikslai ir principai pateikti *GCE: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015) bei siekiama lyginamosios analizės metu išvelgti, kaip priešmokyklinio ugdymo tikslai ir principai, pateikti Lietuvos *PU programoje* (2014) ir atnaujintoje *PU programoje* (2022) atliepia gairėse pateiktus globalaus pilietiškumo ugdymo tikslus ir principus.

Atnaujintos programos ugdymo komponentų analizė leidžia geriau suprasti priešmokyklinio ugdymo Lietuvoje pokyčius globalaus pilietiškumo aspektu. (žr. 2 pav.).



2 pav. Globalaus pilietiškumo ir priešmokyklinio ugdymo tikslų palyginimas

GCE: Topics and Learning Objectives (UNESCO, 2015, p. 29) numatyta, kad ugdymu plečiamas vaikų žinojimas apie pasaulį, bendražmogiškas vertybes (pagarbą, tarpusavio supratimą ir kt.), kitas šalis ir kultūras bei jų skirtumus, žmogaus teises ir atsakomybę būti teisingam ir empatiškam, gebėjimą rūpintis kitais ir juos užjausti, būti aktyviais socialinėje, pilietinėje veikloje ne tik savo gimtojoje šalyje, bet ir už jos ribų. Iš dokumento nuostatų matyti, kad globalaus pilietiškumo ugdymas siejamas ne tik su artimiausia, bet ir su platesne vaiką supančia aplinka, kurioje jis formuojasi platesnį požiūrį į pasaulį, ugdo egzistencinę prasmę turinčias vertybes bei socialiai atsakingą elgseną. Abiejose *PU programose* (2014; 2022) priešmokyklinio ugdymo tikslas formuluojamas panašiai, tačiau, lyginant su *GCE: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015), skiriasi aplinkos kontekstas. *PU programose* (2014;

2022) ugdymo kontekstas aiškiai yra siauresnis, ugdymo tikslai labiau siejami su artima vaiko aplinka, turima patirtimi bei poreikiais. Šiose 2014 m. ir 2022 m. programose neakcentuojamas platesnės vaiką supančios aplinkos bei pasaulio pažinimas, neminimas priešmokyklinio amžiaus vaikų poreikis prisidėti prie taikios ir tvarios aplinkos kūrimo, neminimas priklausymas globaliai žmonių bendruomenei ir bendruomeniškumo jausmo formavimas norint veikti kartu kuriant taikią ir tvarią aplinką ne tik vietos, bet pasaulio lygmeniu.

GCE: Topics and Learning Objectives (UNESCO, 2015), *PU programos* (2014) ir atnaujintos *PU programos* (2022) priešmokyklinio ugdymo tikslų lyginamoji analizė leido išskirti dokumentuose skirtingai formuluojamus priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymo ir globalaus pilietiškumo ugdymo įgyvendinimo priešmokykliniame amžiuje tikslus ir principus. *GCE: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015) nurodyta, kad priešmokyklinio amžiaus vaikų globalaus pilietiškumo ugdymo tikslai įgyvendinami per vaikų kognityvinę (pažintinė veikla), socialinio emocinio (vertybinė ir emocinė veikla) ir elgsenos (naujų elgsenos modelių formavimasis) veiklą.

Remiantis *GCE: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015), priešmokyklinio amžiaus vaikų globalaus pilietiškumo ugdymas grindžiamas pažintinių, socialinių emocinių, elgesio dermės, socialinio kultūrinio kryptingumo, daugiakultūriškumo, įtraukties principais. *PU programoje* (2014) ir atnaujintoje *PU programoje* (2022) numatyta, kad priešmokyklinis ugdymas įgyvendinamas remiantis principais: 1) socialinio kultūrinio kryptingumo; 2) sąveikos; 3) kontekstualumo 4) integralumo; 5) individualizavimo. Atnaujintoje *PU programoje* (2022) išskiriami tie patys principai kaip ankstesnėje 2014 metų programoje, tik papildomi *žaismės/kūrybiškumo* ir *įtraukties* principais. Nors abiejose *PU programose* (2014; 2022) numatyti ugdymo principai formuluojami kitaip nei *GCE: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015), galima įžvelgti tam tikrų sąsajų.

GCE: Topics and Learning Objectives (UNESCO, 2015) *kognityviniai* globalaus pilietiškumo ugdymo tikslai įgyvendinami remiantis socialinio kultūrinio kryptingumo, kontekstualumo, *žaismės/kūrybiškumo* principais, nes ugdomųjų užsiėmimų bei žaidybinės veiklos metu vaikai konstruojasi naujas žinias, susipažįsta su tolimesniu

kontekstu, t. y. pasaulio šalimis, jų kultūra, kitoniškumu, mokosi sieti artimą aplinką su pasauliu, išvelgti žmonių, socialinių reiškinių savitumus bei mokosi apie juos kalbėti. *PU programoje* (2014) ir atnaujintoje *PU programoje* (2022) numatyti principai, kuriais remiantis vaikai skatinami įgyti žinių, tobulinti suvokimą ir kritinį mąstymą apie artimiausios aplinkos, regiono, šalies ir pasaulio problemas; apie sąsajas ir tarpusavio ryšį tarp skirtingų šalių ir jų gyventojų.

GCE: Topics and Learning Objectives (UNESCO, 2015) socialinis, emocinis globalaus pilietiškumo ugdymo tikslų realizavimas remiasi sąveikos, integralumo bei įtraukties principais. Rekomenduojama skatinti vaikus užmegzti ir palaikyti draugiškus santykius su grupės nariais, suaugusiais, ugdytis vertybes, kuriomis grindžiama socialiai atsakinga elgsena. *PU programoje* (2014) ir atnaujintoje *PU programoje* (2022) socialinio emocinio ugdymo principai susiję su vertybėmis, požiūriais ir socialiniais įgūdžiais, kurie užtikrina sėkmingą ugdytinio protinį, psichosocialinį ir fizinį vystymąsi, padeda (su)gyventi su kitais žmonėmis, rodyti jiems pagarbą ir skleisti taikų gyvenimo būdą, suvokti savo priklausymą žmonijai (platesnei bendruomenei), dalytis vertybėmis ir atsakomybėmis, ugdytis empatiją ir solidarumą, rodyti pagarbą esantiems skirtumams ir įvairovei.

GCE: Topics and Learning Objectives (UNESCO, 2015), *PU programoje* (2014) ir atnaujintoje *PU programoje* (2022) numatyta, kad elgsenos ugdymas susipina su žaismės/kūrybiškumo, įtraukties, individualizavimo ugdymo principais, nes ne tik ugdomųjų užsiėmimų metu, bet ir žaidybinės veiklos metu, vaikai ugdomi kūrybiškumą, įsitraukia į bendrą veiklą, visuomenines pilietines veiklas, geriau pažįsta save ir šalia esantį draugą, mokosi atsižvelgti į kito nuomonę, susitarti, bendradarbiauti. Priešmokyklinio amžiaus vaikų elgesio ugdymo principai susiję su jų gebėjimais atsakingai veikti artimiausioje aplinkoje, savo šalies ir pasaulio atžvilgiu, siekiant taikaus ir (ekologiškai) saugaus gyvenimo.

Apibendrinant teigtina, kad analizuotose dokumentuose priešmokyklinio ugdymo tikslai panašūs tuo, jog kreipia į priešmokyklinio amžiaus vaiko asmenybę, jo poreikius, galias ir turimą patirtį, šio amžiaus vaikų ugdymas grindžiamas humanistinėmis ir demokratinėmis vertybėmis. Lyginant dokumentus globalaus pilietiškumo ugdymo tikslų aspektu, atskleista, kad *GCE: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015) numato siekį priešmokyklinio amžiaus vaikams formotis platesnį požiūrį į pasaulį, ugdytis socialinę atsakomybę ir poreikį prisidėti prie taikios ir tvarios aplinkos kūrimo. Šios išdėstytos nuostatos artimos tik atnaujintos *PU programos* (2022) tiksluose akcentuojamam vaikų socialinių kultūrinių kompetencijų plėtojimui, tolerancijos ugdymui ir daugiakultūriškumui. 2014 metų programoje ugdymo tikslai orientuojami tik į vaiko artimos aplinkos pažinimą. Priešmokyklinio ugdymo tikslai, minimi *GCE: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015), formuluojami susiejant juos su globalaus pilietiškumo ugdymo veiklomis: *kognityvine veikla* (artimos aplinkos bei pasaulio šalių pažinimas, artimos ir tolimos aplinkos sąsajos, įvairių pasaulio šalių žmonių panašumai ir skirtybės, tarpusavio santykiai ir pan.); *socio-emocine veikla* (pasaulio bendruomenės vertybių

puoselėjimas, atsakomybė, pagarba kitoniškumui); naujų elgsenos modelių formavimuisi (atsakingas prisidėjimas prie taikios ir tvarios aplinkos kūrimo).

Pastebima, nors Lietuvoje organizuojant priešmokyklinį ugdymą neprivaloma vadovautis *GCE: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015) bei ugdymo tikslai ir principai lyginamuose dokumentuose formuluojami skirtingai, bet galima išvelgti sąsajų tarp globalaus pilietiškumo ir priešmokyklinio ugdymo tikslų ir principų. Kognityviniai globalaus pilietiškumo ugdymo tikslai siejami su *PU programose* formuluojamais socialinio kultūrinio kryptingumo, kontekstualumo, žaismės/kūrybiškumo principais; socio-emocinis globalaus pilietiškumo ugdymo tikslas su sąveikos, integralumo bei įtraukties principais; elgsenos ugdymas su žaismės/kūrybiškumo, įtraukties, individualizavimo ugdymo principais. Vaikai skatinami pažinti bei kritiškai mąstyti ne tik apie artimą aplinką, bet ir pasaulį, būti atviriems jo įvairovei bei skirtybėms; kalbėti apie bendrystę, sugyvenimą, vertybes bei socialinę atsakomybę skleidžiant taikų gyvenimo būdą; dalyvauti bendroje visuomeninėje pilietinėje veikloje, bendradarbiauti, atsakingai veikti savo šalies ir pasaulio atžvilgiu.

1.3.2. Priešmokyklinio amžiaus vaikų kompetencijos globalaus pilietiškumo ugdymo atžvilgiu

Analizuojant *GCE: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015), *PU programą* (2014) ir atnaujintą *PU programą* (2022), dėmesys skiriamas priešmokyklinio amžiaus vaikų kompetencijoms, aptariamoms minėtuose dokumentuose ir jų sąsajoms su poskyryje aprašytais globalaus pilietiškumo ugdymo sritimis.

PU programos (2022) 1-jame priede – *Priešmokyklinio amžiaus (5-6 metų) vaiko socialinės-emocinės ir kognityviosios raidos apraše* (2021) kompetencijos nusako asmens ugdymo(si) rezultatus, rodančius nuosekliai įgyjamą vaiko dvasinę, kognityvinę ir fizinę brandą. Atlikus minėtų dokumentų lyginamąją analizę, priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdytinų kompetencijų detalus aprašas pateikiamas lentelėse (žr. 2, 3, 4 lentelės).

GCE: Topics and Learning Objectives (UNESCO, 2015, p. 31) priešmokyklinio amžiaus vaikų kompetencijos suskirstytos pagal tris ugdymo sritis: kognityvinę, socio-emocinę ir elgsenos. Atnaujintoje *PU programoje* (2022) detalai aprašytos septynios kompetencijos – komunikavimo, kultūrinė, kūrybiškumo, pažinimo, pilietiškumo, skaitmeninė ir socialinė, emocinė ir sveikos gyvensenos. Panašiai kompetencijos skirstomos ir ankstesnėje *PU programoje* (2014), tačiau joje neminimos *skaitmeninė, kultūrinė ir pilietiškumo* kompetencijos.

GCE: Topics and Learning Objectives (UNESCO, 2015, p. 31) išskirta pažinimo kompetencija, *PU programoje* (2014) ir *PU programoje* (2022) ji taip pat įvardinta *pažinimo* kompetencija. Pažinimo kompetencija siejasi su Priešmokyklinio ugdymo bendrosiose programose aprašytais pažinimo, komunikavimo, kultūrine, kūrybiškumo ir skaitmenine kompetencijomis (žr. 2 lentelė).

2 lentelė. Priešmokyklinio amžiaus vaikų kompetencijos ugdytinos pažinimo srityje

Priešmokyklinio ugdymo bendroji programa (2014, p. 10)	<i>Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives</i> (UNESCO, 2015, p. 31)	Priešmokyklinio ugdymo bendroji programa (2022, p. 5)
PAŽINIMO SRITIS		
<i>Pažinimo kompetencija:</i> - informacijos rinkimas ir apdorojimas; - tyrinėjimas; - žinių, supratimo ir patirties kritiškas interpretavimas ir panaudojimas	Pažinimo kompetencija: - žinios apie vietos ir pasaulio aplinką; jų valdymo struktūras; - gebėjimas suprasti ir kalbėti apie savo gyvenamosios aplinkos, šalies ir pasaulio problemas; - gebėjimas sieti artimą aplinką su kitomis pasaulio šalimis; gebėjimas apibūdinti pasaulio tautų kultūrinį savitumą ir palyginti su gimtosios šalies kultūra; - gebėjimas kalbėti apie pilietiškumą, suprasti jo svarbą pasaulyje; - kritinio mąstymo ir analizės įgūdžiai; - gebėjimas naudoti išmaniąsias technologijas ugdymo procesui aktualios naujausios informacijos paieškai	<i>Pažinimo kompetencija:</i> tai motyvacija ir gebėjimas pažinti save ir pasaulį, įgyjami suvokiant (perimant) žmonijos kultūrinę patirtį. Ši kompetencija apima dalyko žinias ir gebėjimus, kritinio mąstymo, problemų sprendimo, mokėjimo mokytis gebėjimus.
<i>Komunikavimo kompetencija</i> - kalbos suvokimas ir kalbėjimas		<i>Komunikavimo kompetencija:</i> tai gebėjimas kurti, perduoti ir suprasti žinias (faktus, požyrius ar asmenines nuostatas), etiškai naudotis verbalinėmis ir neverbalinėmis komunikavimo priemonėmis ir technologijomis.
<i>Mokėjimo mokytis kompetencija</i> - informacijos paieška; - sisteminimas; - interpretavimas; - naudojimas informacinėmis technologijomis ir pan.		<i>Kultūrinė kompetencija:</i> tai kultūrinė savimonė, grįsta žiniomis, aktyvia kultūrine raiška ir kultūriniu sąmoningumu
<i>Meninė kompetencija</i> - grožio pastebėjimas ir pajauta; - meninė kūryba ir raiška; - laisvė ir gebėjimas kurti, išgyventi kūrybos džiaugsmą		<i>Kūrybiškumo kompetencija</i> tai sau ir kitiems reikšmingų kūrybinių idėjų, produktų, problemų sprendimų tyrinėjimas, generavimas, kūrimas, vertinimas, išlaikant darnų santykį su savimi ir aplinka.
		<i>Skaitmeninė kompetencija:</i> tai motyvacija ir gebėjimas naudotis skaitmeninėmis technologijomis užduotims atlikti, mokytis, problemoms spręsti, dirbti, bendrauti ir bendradarbiauti, valdyti informaciją, efektyviai, tinkamai, saugiai, kritiškai, savarankiškai ir etiškai kurti ir dalytis skaitmeniniu turiniu.

GCE: Topics and Learning Objectives (UNESCO, 2015, p. 31) numatyta pažinimo kompetencija nusako žinias apie vietos ir pasaulio aplinką; gebėjimus – suprasti ir kalbėti apie savo gyvenamosios aplinkos, šalies ir pasaulio problemas; sieti artimą aplinką su kitomis pasaulio šalimis; kalbėti apie pilietiškumą, suprasti jo svarbą pasaulyje; įgūdžius kritiškai mąstyti ir analizuoti. Šiame dokumente priešmokyklinio amžiaus vaikų pažinimo kompetencija apima platesnį aplinkos pažinimą, artimos aplinkos ryšį su kitų pasaulio šalių pažinimu, pasaulio tautų kultūrinio savitumo apibūdinimą ir palyginimą su gimtosios šalies kultūra; *PU programose* (2014, 2022) pažinimo kompetencijos apibrėžtyje vyrauja artimos aplinkos, savo tautos ir jos nacionalinių simbolių bei kultūrinio savitumo pažinimas. Tačiau, atnaujintoje *PU programoje* (2022) pasaulio pažinimo ribos praplečiamos, pagal programą priešmokyklinio amžiaus vaikai turi mokytis pažinti savo artimą aplinką ir pasaulį, suvokiant (perimant) žmonijos kultūrinę patirtį. Atnaujintoje programoje pažinimo kompetencija siejama su visuomeninio ugdymo ir kitų reiškinių analizavimu, problemų sprendimu ir kritiniu mąstymu. Pažinimo kompetencija detalizuojama – 5-6 metų vaikai turi skirti reiškinius pagal požymius; kvestionuoti, vertinti ir pagrįsti idėjas, lyginti objektus tarpusavyje, suvokti priežasties ir pasekmės ryšius; išskirti spręstinas problemas, vertinti pokyčių moralines, socialines, ekologines pasekmes; domėtis gamtos reiškiniais, žmonių elgesio motyvais, ieškoti naujų sprendimų; konstruoti naujas žinias (žinojimą) ir įgūdžius; aprašyti pasaulį kalba, vaizdais, simboliais ir kritiškai reflektuoti (*Kompetencijų raidos aprašas*, 2022).

Lyginant *GCE: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015) ir Lietuvos priešmokyklinį ugdymą reglamentuojančius dokumentus pažinimo kompetencijos aspektu, pastarųjų nuostatose galima išžvelgti sąsajas su globalaus pilietiškumo ugdymu: 5-6 metų vaikai turi mokytis pažinti ne tik savo artimą aplinką ir pasaulį, suvokti žmonijos kultūrinę patirtį, visuomeninio ugdymo ir kitus reiškinius, vertinti pokyčių moralines, socialines, ekologines pasekmes, konstruoti naujas žinias (žinojimą) apie pasaulį, formuoti problemų sprendimo ir kritinės refleksijos įgūdžius. Kritinis mąstymas ir problemų sprendimas (angl. *critical thinking and problem solving*) yra viena iš svarbių XXI amžiaus žmogaus kompetencijų, kurios vienas iš dėmenų yra atvirumas idėjoms – gebėjimas priimti naujas idėjas, argumentus ir informaciją, su kuria nebūtinai sutinkama (*XXI amžiaus kompetencijos: realybė ir būtinybė*, 2022, p.10). Globalaus pilietiškumo ugdymo kontekste aktuali D.T. Willingham (2019) mintis apie kritinio mąstymo požymius, kad mąstymo rezultatu yra kažkas naujo, mąstoma savo iniciatyva, mąstymas veiksmingas, t. y. laikomasi tam tikrų formalumų ir todėl mąstymo rezultatas gali būti naudingas. Globalus pilietiškumas 5-6 metų vaikams yra nauja pažinimo sritis, tačiau, jie gali apie ją mąstyti kaip paskatinti mokytojų, taip ir savo iniciatyva, o laikantis ugdymo proceso formalumų, vaikų globalaus pilietiškumo reiškinio mąstymo rezultatai gali paskatinti juos ugdytis globalų pilietiškumą.

GCE: Topics and Learning Objectives (UNESCO, 2015) ir Priešmokyklinio ugdymo bendrosiose programose pažinimo kompetencija siejama su kultūrine ir komunikavimo kompetencija. *GCE: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015) numatytas gebėjimas apibūdinti bei kalbėti apie pasaulio tautų kultūrinį savitumą ir palyginti su gimtosios šalies kultūra. *PU programose* (2014, 2022) numatyta, kad iš pradžių vyksta Lietuvos etninės kultūros, tautos, šalies kultūros pažinimas, tačiau atnaujintoje programoje pažinimas plečiamas iki Europos ir pasaulio kultūros pažinimo. Pažymėtina, kad *PU programoje* (2022) kultūrinę kompetenciją sudaro kultūrinis išprusimas, kultūrinė raida ir kultūrinis sąmoningumas, t. y., 5–6 metų vaikai artimiausios aplinkos kultūros reiškinius turi lyginti su kitų šalių kultūros reiškiais; dalyvauti kultūriniuose procesuose; apmąstyti ir kritiškai vertinti įvairius kultūros reiškinius; apibūdinti savo kultūrą ir kuo ji skiriasi nuo kitų kultūrų, žmonių ar tradicijų, su kuriomis yra susidūrę; išskirti kultūrinių reiškinių panašumus ir skirtumus (*Kompetencijų raidos aprašas*, 2022). Minėtuose dokumentuose pažinimo kompetencija siejama su gebėjimu naudotis išmaniosiomis technologijomis (skaitmeninė, kūrybiškumo, komunikavimo kompetencijos), kurios naudingos ieškant naujos informacijos, tyrinėjant aplinką, žaidžiant žaidimus, bendraujant ir bendradarbiaujant ir pan.

GCE: Topics and Learning Objectives (UNESCO, 2015, p. 31) apibrėžta *socialinė emocinė kompetencija*, kuri Priešmokyklinio ugdymo bendrosiose programose papildoma sveikatos ir sveikos gyvensenos kompetencijomis (žr. 3 lentelė).

Socialinę, emocinę kompetenciją nusako gebėjimai suvokti savo vietą pasaulyje, užmegzti ir palaikyti tarpasmeninius santykius su aplinkiniais, suvokti savo priklausymą pasaulio žmonių bendruomenei, apibūdinti socialinių žmonių grupių bendrumus ir skirtumus, suprasti, jog kiekvienas žmogus turi savo teises ir atsakomybes. Ankstesnėje *PU programoje* (2014) socialinė kompetencija apima vaiko santykį su savimi, bendraamžiais, suaugusiais, gamtine, socialine ir kultūrine aplinka ir pan. Šioje Programoje atskirai apibrėžta sveikatos kompetencija, kuri apima teigiamą savęs vertinimą, emocijų suvokimą, jausmų ir nuotaikų raišką. Atnaujintoje *PU programoje* (2022) numatyta integruota socialinė, emocinė ir sveikos gyvensenos kompetencija, nusakanti vaiko savimonės gebėjimus, savo vietos šeimoje, ugdymo įstaigos bendruomenėje, pasaulyje suvokimą, socialinę atsakomybę, išteklių tausojimą ir atsakomybę už savo veiksmus, pan. (*Kompetencijų raidos aprašas*, 2022).

3 lentelė. Priešmokyklinio amžiaus vaikų kompetencijos ugdytinos socialinėje, emocinėje srityje

Priešmokyklinio ugdymo bendroji programa (2014, p. 10-12)	<i>Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives</i> (UNESCO, 2015, p. 31)	Priešmokyklinio ugdymo bendroji programa (2022, p. 5)
SOCIALINĖ, EMOCINĖ UGDYMO SRITIS		
<i>Socialinė kompetencija:</i> - santykis su savimi, bendraamžiais, suaugusiais, gamtine, socialine ir kultūrine aplinka <i>Sveikatos kompetencija</i> - teigiamas savęs vertinimas; - emocijų suvokimas ir jausmų bei nuotaikų atpažinimas ir raiška; - mokėjimas nusiraminti	<i>Socialinė emocinė kompetencija:</i> - gebėjimas suvokti savo vietą pasaulyje; - gebėjimas užmegzti ir palaikyti pozityvius tarpasmeninius santykius su aplinkiniais; - gebėjimas suvokti, jog priklauso pasaulio žmonių bendruomenei, nusakyti socialinių žmonių grupių skirtumus; - gebėjimas pamatyti ir kalbėti apie žmonių bendrumą, skirtingumą; - gebėjimas suprasti, kad kiekvienas žmogus turi savo teises ir atsakomybes	<i>Socialinė, emocinė ir sveikos gyvensenos kompetencija:</i> tai asmens savimonė ir savitvarda, socialinis sąmoningumas, tarpusavio santykių kūrimo gebėjimai, atsakingas sprendimų priėmimas ir asmens rūpinimasis fizine ir psichine sveikata.

GCE: Topics and Learning Objectives (UNESCO, 2015, p. 31) socialinės, emocinės kompetencijos bei Lietuvos programose apibrėžtos kompetencijos panašios tuo, jog priešmokyklinio amžiaus vaikai turi mokytis kurti ir palaikyti santykį su savimi, bendraamžiais, suaugusiais, gamtine, socialine ir kultūrine aplinka, mokytis suvokti savo vietą šeimoje, bendruomenėje ir pasaulyje, ugdytis socialinę atsakomybę ir gebėjimą tausoti išteklius. Šie dokumentų teiginiai siejasi su globalaus pilietiškumo ugdymu. Analizuoti dokumentai socialinės, emocinės kompetencijos aspektu skiriasi tuo, kad *GCE: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015, p. 31) nuostata apie vaiko suvokimą ir priklausymą pasaulio žmonių bendruomenei, tiesiogiai neatliepia Lietuvos programų nuostatų.

Trečioji kompetencija, numatyta *GCE: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015, p.31) yra elgsenos kompetencija, kuri sietina su Priešmokyklinio ugdymo bendrojoje programoje (2022) aprašyta pilietiškumo kompetencija (žr. 4 lentelė).

4 lentelė. Priešmokyklinio amžiaus vaikų kompetencijos ugdytinės elgsenos srityje

<i>Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives (UNESCO, 2015, p. 31)</i>	<i>Priešmokyklinio ugdymo bendroji programa (2022, p. 5)</i>
ELGSENOS UGDYMO SRITIS	
<i>Elgsenos kompetencija:</i> - gebėjimas ieškoti galimybių/būdų, kaip prisidėti prie pasaulio žmonių bendruomenės gerovės kūrimo; - gebėjimas kalbėti ir suprasti savo socialiai atsakingą elgseną bei poelgius, atsakingai elgtis kitų žmonių ir planetos atžvilgiu; - dalyvavimas socialinėse, pilietinėse veiklose, akcijose, iniciatyvose; gebėjimas kalbėti ir suprasti socialiai atsakingos elgsenos svarbą ir teikiamą naudą bei formuoti socialiai atsakingo elgsenos modelius.	<i>Pilietiškumo kompetencija:</i> tai pilietinis tapatumas ir pilietinė galia, grįsta vertybėmis, nuostatomis, žiniomis ir praktinio veikimo gebėjimais, įgalinančiais kartu su kitais atsakingai kurti demokratišką visuomenę, stiprinti Lietuvos valstybingumą.

Elgsenos kompetencija nusako gebėjimą ieškoti būdų prisidėti prie pasaulio žmonių bendruomenės gerovės kūrimo, suprasti ir atsakingai elgtis kitų žmonių ir planetos atžvilgiu, dalyvauti socialinėse, pilietinėse veiklose/akcijose/ iniciatyvose. Šiame dokumente akcentuojama pilietiškumo svarba pasauliui, atsakomybė už taikų gyvenimą su aplinkiniais, už savo veiksmus tausojant gamtinius žemės išteklius. Ankstesnėje *PU programoje* (2014) pilietiškumo kompetencija nebuvo nenumatyta. Tuo tarpu atnaujintoje *PU programoje* (2022) pilietiškumo kompetencija apibrėžta gana plačiai, ji, panašiai kaip ir *GCE: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015), sietina su pilietišku elgesiu, bendradarbiavimu, sugyvenimu ir sutarimu su kitų tautų atstovais, socialine atsakomybe ir dalyvavimu pilietinėse veiklose. Pilietiškumo kompetencija apima pilietinį tapatumą ir pilietinę galią, t. y. gebėjimą paaiškinti piliečio teises ir pareigas, priimti atsakomybę už valstybės kūrimą ir valstybingumo stiprinimą tarptautinėje bendruomenėje, būti atviram kintančiam pilietiškumo supratimui, suvokti pilietinės visuomenės vertybes (teisė, pagarba ir pan.), pilietinės galios esmę ir prasmę, siekti Lietuvoje gyvenančių tautų sutarimo ir rodyti pagarbą kitoms tautoms, jų kultūrai ir tradicijoms, ugdyti pilietinę atsakomybę dalyvaujant mokytojų inicijuotose pilietinėse, kūrybinėse, projektinėse veiklose (kūrybinė kompetencija). Pilietiškumo kompetencijos apibrėžtyje pagarba žmogaus teisėms ir laisvėms siejama su gebėjimu gerbti kito nuomonę ir kitokią pilietinę poziciją, imtis veiksmų, kai pažeidžiamos asmeninės arba kito asmens teisės, suvaržomos laisvės; o gyvenimas bendruomenėje siejamas su gebėjimu jausti socialinę atsakomybę dėl savo veiksmų, kurti darnią sociokultūrinę, ekologinę aplinką, ištraukti į bendruomenės gyvenimą, tirti problemas, įgyvendinti iniciatyvas ir pozityvius pokyčius bendruomenėje, bendradarbiauti su draugais atliekant bendras veiklas (*Kompetencijų raidos aprašas*, 2022).

Visuose lyginamuose dokumentuose atskleidžiamas pilietiškumo kompetencijos aktualumas. *GCE: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015) pilietiškumas siejamas su pasaulio žmonių bendruomenės gerovės kūrimu, atsakinga elgsena kitų žmonių ir planetos atžvilgiu, su dalyvavimu socialinėse, pilietinėse veiklose/akcijose/iniciatyvose. Atnaujintoje *PU programoje* (2022) pilietiškumo kompetencija siejama su pilietiniu tapatumu ir pilietine galia. Numatyta, kad priešmokykliniame amžiuje vaikai gali mokytis siekti Lietuvoje gyvenančių tautų sutarimo ir rodyti pagarbą kitoms tautoms, jų kultūrai, suvokti pilietinės visuomenės vertybes (teisė, pagarba ir pan.), ugdytis pilietinę atsakomybę, dalyvaujant mokytojų inicijuotose pilietinėse veiklose, ir socialinę atsakomybę, kuriant darnią sociokultūrinę, ekologinę aplinką. Globalaus pilietiškumo ugdymo atžvilgiu svarbi *PU programos* (2022) nuostata apie atvirumą kintančiam pilietiškumo supratimui. Tai reiškia, kad priešmokyklinio amžiaus vaikai gali suprasti ne tik nacionalinio, bet ir globalaus pilietiškumo svarbą ir jį ugdytis.

GCE: Topics and Learning Objectives (UNESCO, 2015, p. 31) ir *PU programose* (2014, 2022) numatytų ugdytinių kompetencijų palyginimas atskleidė, kad priešmokyklinį ugdymą reglamentuojančiuose Lietuvos dokumentuose globalaus pilietiškumo ugdymas nėra numatytas, tačiau kompetencijų apibrėžtyse išvelgiamos kai kurios jo apraiškos: priešmokykliniame amžiuje vaikai turi mokytis suprasti savo vietą artimoje aplinkoje ir pasaulyje; pažinti artimą aplinką ir pasaulį, suvokti žmonijos kultūrinę patirtį, visuomeninio ugdymo reiškinius ir vertinti moralines, socialines, ekologines pokyčių pasekmes, formuoti problemų sprendimo ir kritinio mąstymo įgūdžius. Artimos aplinkos kultūros pažinimas šiame amžiuje plečiamas iki Europos ir pasaulio kultūros pažinimo, vaikai mokosi lyginti savo kultūros su kitų šalių kultūros reiškinius, pamatyti jų panašumus ir skirtynes, apibūdinti įvairias socialines žmonių grupes ir kalbėti apie žmonių teises bei pareigas. Priešmokykliniame amžiuje vaikai mokosi kalbėti apie pilietiškumą ir suprasti savo, kaip piliečio vaidmenį ir svarbą pasaulyje, ugdytis pilietišką, socialiai atsakingą elgesį, kurti darnią sociokultūrinę, ekologinę aplinką, įsitraukti (patys arba mokytojų paskatinti) į bendruomenės gyvenimą ir pilietines veiklas, įgyvendinti iniciatyvas ir pozityvius pokyčius bendruomenėje.

Apibendrinant teigtina, jog *PU programoje* (2014) numatytos kompetencijos labiau siejasi su ugdytinių tautinio ir kultūrinio tapatumo formavimu, su artimiausios gamtinės, socialinės ir kultūrinės aplinkos pažinimu. Atnaujintoje *PU programoje* (2022) pateiktos kompetencijos siejasi su ne tik su vaikui artima aplinka, priklausymu vietos bendruomenei bei gimtosios šalies pažinimu, bet vaikų žinios ir pažinimo ribos praplečiamos kalbant ir apie kitas pasaulio šalis, skatinant vaikus pažinti kultūrų skirtynes, prisidėti prie gamtinių išteklių tausojimo, dalyvauti visuomeninėse pilietinėse veiklose.

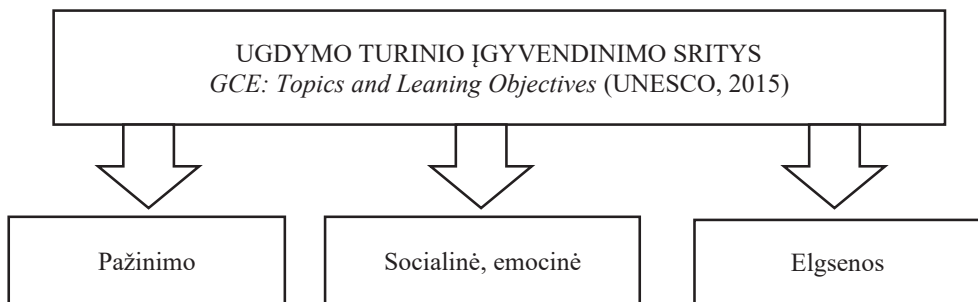
Lyginant dokumentus *pilietiško* kompetencijos aspektu, neįžvelgiama sąsajų tarp *GCE: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015) bei *PU programoje* (2014) rekomenduojamo pilietinio ir globalaus tapatumo formavimo, nes *PU programoje* (2014) pilietiškumo kompetencijos ugdymas nėra numatytas. 2014 metų

programoje teigiama, jog priešmokyklinio amžiaus vaikas susipažįsta su savo artimiausia aplinka, akcentuojama pilietiškumo svarba vietos bendruomenei, tuo tarpu globalus pilietiškumas ir jo svarba pasaulio žmonių bendruomenei neminimi. Šioje programoje per mažai dėmesio skiriama pasaulio pažinimui bei savo vietos pasaulyje suvokimui. 2022 metais atnaujintoje *PU programoje* jau minima pilietiškumo kompetencija, grindžiama šiuolaikinei visuomenei svarbiomis vertybėmis – žmogaus teisės, pagarba ir pilietinė galia, kurių internalizacija skatina pagal savo galias prisidėti prie Lietuvos valstybingumo tarptautinėje bendruomenėje stiprinimo, prie atsakingo demokratinės visuomenės kūrimo. Įžvelgiama, jog *PU programoje* (2022) pilietiškumo kompetencijos ugdymas siejamas su nacionaliniu pilietiniu tapatumu ir pilietine galia, akcentuojama pasaulio žmonių bendruomenė, atsakinga elgsena kitų žmonių ir planetos atžvilgiu, dalyvavimas socialinėse, pilietinėse veiklose/akcijose/ iniciatyvose prisidedant prie pasaulio žmonių bendruomenės gerovės kūrimo.

1.3.3. Priešmokyklinio amžiaus vaikų pilietiškumo ugdymo turinys ir jo sąsajos su globalaus pilietiškumo ugdymu

Šiame disertacinio darbo poskyryje globalaus pilietiškumo ugdymo turinys, apibrėžtas *GCE: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015), lyginamas su *PU programose* (2014, 2022) numatytu priešmokyklinio ugdymo turiniu, siekiant pastaruosiuose dokumentuose atskleisti sąsajas su globalaus pilietiškumo ugdymu.

GCE: Topics and Learning Objectives (UNESCO, 2015) ugdymo turinys pateikiamas pagal tris sritis: pažinimo, socialinė emocinė ir elgsenos (žr. 3 pav.).



3 pav. Ugdymo turinio įgyvendinimo sritys (sudaryta autorės, remiantis UNESCO, 2015)

Pažinimo sritis skirta padėti priešmokyklinio amžiaus vaikui įgyti žinių, tobulinti suvokimą apie artimiausios aplinkos, regiono, šalies ir pasaulio problemas, tarpusavio ryšį tarp skirtingų šalių ir jų gyventojų. Šioje ugdymo srityje rekomenduojama, kad

vaikas konstruotųsi žinias apie artimą aplinką, šalį, pasaulį ir jo struktūras. Gairėse numatoma, jog socialinė, emocinė ugdymo sritis skirta padėti priešmokyklinio amžiaus vaikui suvokti savo priklausymą žmonijai (platesnei bendruomenei), skleisti vertybes ir dalintis atsakomybėmis, ugdyti empatiją ir solidarumą, rodyti pagarbą žmonių, kultūrų skirtumams ir įvairovei. Šioje ugdymo srityje numatoma, jog vaikas formuotųsi vertybes, požiūrį, socialinius įgūdžius, būtinus darniam psichosocialiniam vystymuisi, ugdosi socialinę atsakomybę, gebėjimą gyventi/sugyventi su kitais žmonėmis, rodyti jiems pagarbą. Remiantis globalaus pilietiškumo ugdymo gairėmis, teigiama, jog elgsenos ugdymo sritis yra skirta padėti vaikui atpažinti vietas, šalies ir pasaulio (globalias) problemas, mokytis atsakingai veikti artimiausioje aplinkoje, savo šalyje ir pasaulyje, įsitraukti į visuomenines pilietines veiklas, padedančias užtikrinti taiką ir (ekologiškai) saugų gyvenimą pasaulyje (UNESCO, 2015, p. 15). *GCE: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015) apibrėžtame ugdymo turinyje rekoemnduojama globalaus pilietiškumo ugdymą pradėti nuo priešmokyklinio amžiaus vaiko savęs suvokimo ir šią sritį plėsti, kalbant apie vaiko tapatinimąsi su šeima, ugdymo įstaiga, bendruomene, šalimi ir pasauliu.

GCE: Topics and Learning Objectives (UNESCO, 2015, p. 43) ugdymo turinyje išskirtos teminės sritys bei kiekvienai sričiai aktualios sąvokos, su kuriomis supažindinami priešmokyklinio amžiaus vaikai, ugdant globalų pilietiškumą. (UNESCO, 2015, p. 43) (žr. 5 lentelė).

Kitaip nei *GCE: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015, p. 43), *PU programoje* (2014) ugdymo turinys siejamas su ugdymomis priešmokyklinio amžiaus vaiko kompetencijomis – socialine, sveikatos, pažinimo, komunikavimo ir menine. Dokumente nurodoma, kad socialinės kompetencijos ugdymas apima tarpusavyje glaudžiai susijusias sritis: vaiko santykis su pačiu savimi (savivoka, savivertė ir saviugda), santykiai su bendraamžiais, santykiai su suaugusiaisiais (šeimos nariais, priešmokyklinio ugdymo pedagogu ir kt.) ir santykiai su gamtine, socialine, kultūrine aplinka, vaikas domisi Lietuvoje gyvenančiais įvairių kultūrų atstovais, nusako panašumus ir skirtumus. Sveikatos kompetencijos ugdymo sritis apima psichikos sveikatą (emocijos), socialinę sveikatą, asmens ir aplinkos švarą. Pažinimo kompetencijos ugdymo sritis skirta sužadinti vaiko domėjimąsi aplinka, kurioje gyvena, ugdyti gebėjimą stebėti aplinkos pokyčius, ieškoti jų priežasčių, konstruoti žinias, reflektuoti jas ir kūrybiškai taikyti, elgtis atsakingai, saugoti gamtą, taupyti gamtos išteklius (*PU programa*, 2014). Komunikavimo kompetencijos ugdymo srityje vaikas mokosi pasakoti, apibūdinti, diskutuoti ir t.t., sužino, kaip naujosios technologijos padeda bendrauti, kad yra lietuvių kalba ir kitos kalbos, kaip gali reikšti savo išgyvenimus, patirtį, mintis (piešiniais, ženklais, raidėmis, simboliais ir kt.), mokosi suprasti skaitymo ir rašymo svarbą įdomių dalykų pažinimui, keliavimui ir pan. (*PU programa*, 2014). Meninės kompetencijos ugdymo sritis apima dailę ir kitas vaizduojamojo meno rūšis, meno rūšių priemones (pieštukai, akvarelė, molis, skaitmeninės technologijos ir kt.), kurios

padeda vaikui patirti džiaugsmą, kuriant su kitais drauge (plakatą, koliažą, instaliaciją ar pan.). Šokyje vaikas mokosi pavaizduoti žmones, gyvūnus, pasakų veikėjus, gamtos reiškinius ir kt., išreikšti nuotaiką ir jausmus. Priešmokykliniame amžiuje vaikas domisi kitų tautų šokiais, supranta jų skirtumus ir t.t. (*PU programa*, 2014).

5 lentelė. Sąvokos, su kuriomis rekomenduojama supažindinti priešmokyklinio amžiaus vaikus ugdant globalų pilietiškumą (UNESCO, 2015, p. 43)

Teminės sritys	Pagrindinės sąvokos
Tapatybės formavimasis	- šeima, bendruomenė, šalis, mažumos, pats ir kiti, pasaulis; - požiūriai, įsitikinimai, elgsena, pilietiškumas, socialinė atsakomybė;
Artimiausia ugdytiniui aplinka, šalis ir pasaulis	kultūrų įvairovė, identitetas (kolektyvinis, kultūrinis), kalba (-os) (daugiakalbystė);
Artimiausios aplinkos ir pasaulio problemos	- globalizacija, migracija; - socialinis teisingumas, sprendimų priėmimas, žodžio laisvė, taika, visuomenės gerovė, atsakomybė, žmonių teisės (vaikų teisės, kultūrinės teisės, prigimtinių teisės, gerovė (individuali ir kolektyvinė); - pasaulio skurdas, nelygybė, pabėgėliai, vaikų išnaudojimas, netolygūs ištekliai, konfliktai, prievarta, karas; - klimato kaita; ilgalaikis gamtos saugojimas ir kt.; - smurtas, užgauliojimas, diskriminacija, prievarta ir kt.
Žmonių tarpusavio santykiai ir pagarba įvairovei	- vertybės (rūpestis, atsidavimas, empatija, teisingumas, sąžiningumas, vienovė, nuoširdumas, meilė, pagarba, solidarumas, tolerancija ir kt.); - įtikinimas, bendravimas, konfliktų sprendimas ir susitaikymas; - įtraukimas, tarpkultūrinis dialogas, skirtumų suvokimas, kaita.
Įsitraukimas į veiklas	- atsakingo vartojimo įgūdžiai, socialinė atsakomybė, socialiai atsakinga visuomenė; - humanitarinė pagalba, socialinis teisingumas.

PU programoje (2014) apibrėžtame ugdymo turinyje, lyginant jį su *GCE: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015) numatyto ugdymo turiniu, nėra aiškiai matomų globalaus pilietiškumo ugdymo apraiškų, tačiau, kai kurie ugdymo turinio aspektai yra susiję. Pavyzdžiui, ugdymo turinys apima vaiko santykį su pačiu savimi (savivoka), bendraamžiais, suaugusiaisiais, gamtine, socialine, kultūrine aplinka; domėjimąsi pasaulio tautomis ir jų kultūra, panašumų ir skirtumų nusakymas; aplinkos pokyčių stebėjimą, jų priežasčių paieška, naujų žinių konstravimą; atsakingą elgseną, gamtos saugojimą, gamtos išteklių taupymą ir pan.

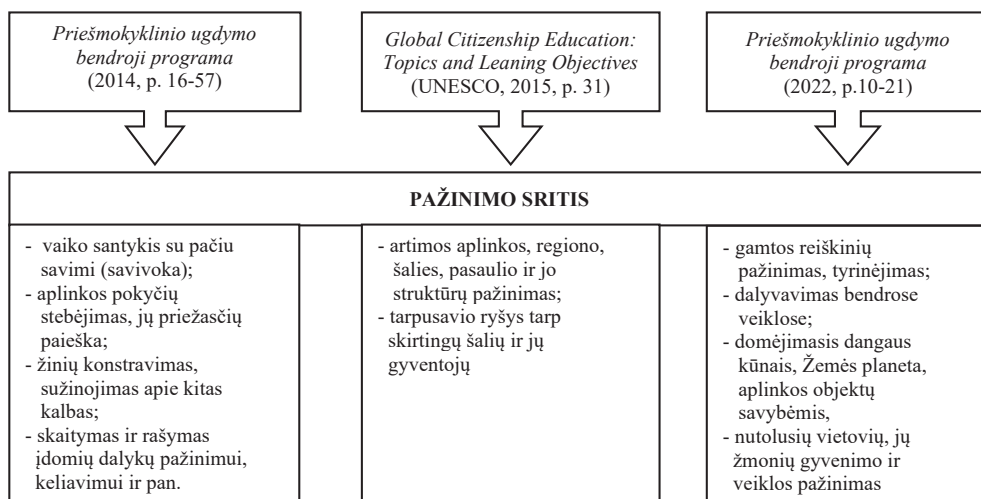
Atnaujintoje *PU programoje* (2022) numatytos šešios ugdymo sritys: gamtamokslinis, kalbinis, matematinis, meninis, sveikatos ir fizinis, visuomeninis ugdymas. Gamtamokslinis ugdymo turinys siejamas su gamtos reiškinių pažinimu, tyrinėjimais, stebėjimu, dalyvavimu bendrose veiklose. Vaikas domisi dangaus kūnais, atpažįsta Žemės

planetą ir kitas planetas, samprotauja apie objektų savybes, požymius, juos palygina. Mokosi suprasti žmogaus ir aplinkos dermę, tausoti artimos aplinkos gamtos išteklius, reflektuoja žmogaus daromą teigiamą/neigiamą įtaką aplinkai ir pan. Įgyvendinant kalbinio ugdymo turinį, vaikas pratinasi išklausti kitą, išsako savo nuomonę apie jam aktualius dalykus (išvykas, įsimintinus įvykius, reiškinius ir kt.). Tinkamai vartoją gimtąją kalbą, skiria svetimos kalbos žodžius, sužino, kad pasaulyje žmonės kalba įvairiomis kalbomis. Matematinio ugdymo turinys padeda vaikui rinkti, fiksuoti, grupuoti informaciją, gretinti, klasifikuoti įvairius objektus, daryti išvadas apie reiškinius naudojantis įvairiomis priemonėmis (fotokamera, pieštuku, mikroskopu, IKT ir t.t.). Meninio ugdymo turinys skirtas paskatinti vaiką reflektuoti savo kūrybinius bandymus, geranoriškai vertinti kitų žmonių kūrybą. Sveikatos ir fizinio ugdymo turinys skirtas savęs ir kitų pažinimui, atsakingam elgesiui (*PU programa*, 2022).

Priešmokyklinio ugdymo turinio pokyčius atskleidžia *PU programos* (2022) ugdymo turinyje numatytas visuomeninis ugdymas, apimantis penkiolika ugdymo sričių: gyvename kartu; santykių kūrimas ir veikimas grupėje; Aš – Lietuvos pilietis; gyvenimas tautinėje bendruomenėje ir daugiakultūroje aplinkoje; mes skirtingi ir tuo turtingi; kuriame, išsigyjame ir naudojame gėrybes; dovanojimas, mainai ir skolinimas; pinigų reikšmė ir daiktų piniginė vertė; darbas – asmens, šeimos ir visuomenės gerovės šaltinis; mūsų gyvenimo kaita; laiko tėkmė ir įvykių nuoseklumas; praeities tyrinėjimas; mūsų aplinka; nutolusios vietovės ir žmogus jose; gamtinės ir žmogaus sukurtos aplinkos tyrinėjimas. *PU programoje* (2022) numatytas ugdymo turinys nėra tiksliai fokusuotas į globalaus pilietiškumo ugdymą, tačiau lyginant su ankstesne, 2014 metų programa, šioje programoje išvelgiama daugiau sąsajų su globalaus pilietiškumo ugdymo turiniu. Pirmiausia, tyrinėdamas šeimą kaip socialinį darinį, vaikas ugdomi toleranciją; grupėje mokosi kurti ir palaikyti pozityvius santykius, dalyvauja grupės ar ugdymo įstaigos bendruomenės veikloje, įsijungia į savanorystės ir labdaros iniciatyvas, prisideda prie grupės gerovės. Programoje numatyta, kad priešmokyklinio amžiaus vaikas nusako pilietinės visuomenės apraiškas artimojoje aplinkoje; gyvendamas daugiakultūroje aplinkoje, tyrinėja kitų tautų kultūros elementus, pastebi savo tautos kultūros panašumus ir skirtumus nuo kitų; žmonių skirtingumą priima kaip vertybę, mažumų ir pažeidžiamų grupių atžvilgiu demonstruoja įtraukų elgesį; ugdomi suvokimą, kas yra mano, tavo, mūsų visų, formuojasi atsakingo vartojimo nuostatas ir įpročius. Taip pat dokumente nurodoma, kad priešmokyklinio amžiaus vaikas samprotauja apie darbo vertę pačiam žmogui, jo šeimai (rūpinimasis artimaisiais), ir platesnei visuomenei (reikalingumas kitiems), ugdomi pagarbą visiems darbams, užtikrintiems asmeninę, šeimos ir visuomenės gerovę. Keliaudamas, tyrinėdamas aplinką ir dalindamasis kelionių įspūdžiais nutolusias vietas sieja su žmonių gyvenimu, veikla, aptaria kitas šalis, jų išskirtinumą (vieta, klimatas, kraštovaizdis, įsimintini objektai, gamta (augalai ir gyvūnai), žmonių gyvenimas ir kt.), žmogaus keičiamą

aplinką, samprotauja, kaip žmonių gyvenimas ir veikla veikia aplinką ir kaip aplinka veikia žmonių veiklą bei gyvenimo būdą (*PU programa*, 2022).

4, 5, 6 paveiksluose pateikiamas *GCE: Topics and Learning Objectives* (2015) ir *PU programose* (2014 ir 2022) numatyto ugdymo turinio palyginimas globalaus pilietiškumo ugdymo aspektu.

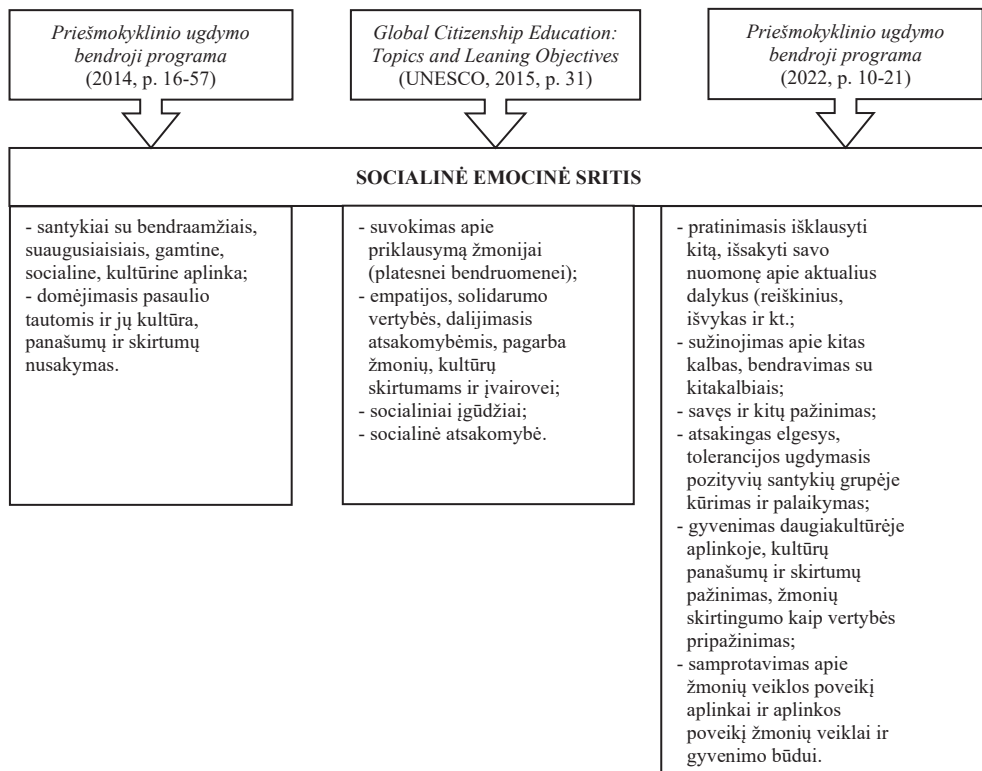


4 pav. Priešmokyklinio ugdymo turinio pažinimo sritis globalaus pilietiškumo ugdymo aspektu

Pažinimo ugdymo sritis. *GCE: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015) bei atnaujintoje *PU programoje* (2022) ugdymo turinyje nuosekliai prieinama prie platesnio konteksto – pasaulio, jame gyvenančių tautų ir jų kultūros pažinimo. Šiuose dokumentuose numatyta, kad priešmokykliniame amžiuje vaikas domisi Žemės planeta, pažįsta ne tik savo, bet ir kitas šalis, jų gyventojus, papročius, atpažįsta skirtumus ir supranta juos kaip vertybę, nusako, ko galima pasimokyti iš kitų kultūrų ir kaip skleisti savąją. Ankstesnėje *PU programoje* (2014) numatytame ugdymo turinyje nežymias sąsajas su globalaus pilietiškumo ugdymu atspindi tik vaiko domėjimasis kitomis kultūromis ir pagarba joms, neakcentuojama tolerancija socialinei, ekonominei, kultūrinei, rasinei, negalių ir kitai įvairovei.

Pagal *GCE: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015) priešmokykliniame amžiuje pradedama su vaikais kalbėti apie artimiausios aplinkos ir globalias problemas. Pagal atnaujintą *PU programą* (2022) vaikas, padedamas suaugusiųjų ar savarankiškai, mokosi tausoti savo šalies gamtinę aplinką ir suprasti, kad gamtiniai ištekliai turi būti saugomi visoje žemėje. Ugdymo turinyje atsiskleidžia sąsajos tarp

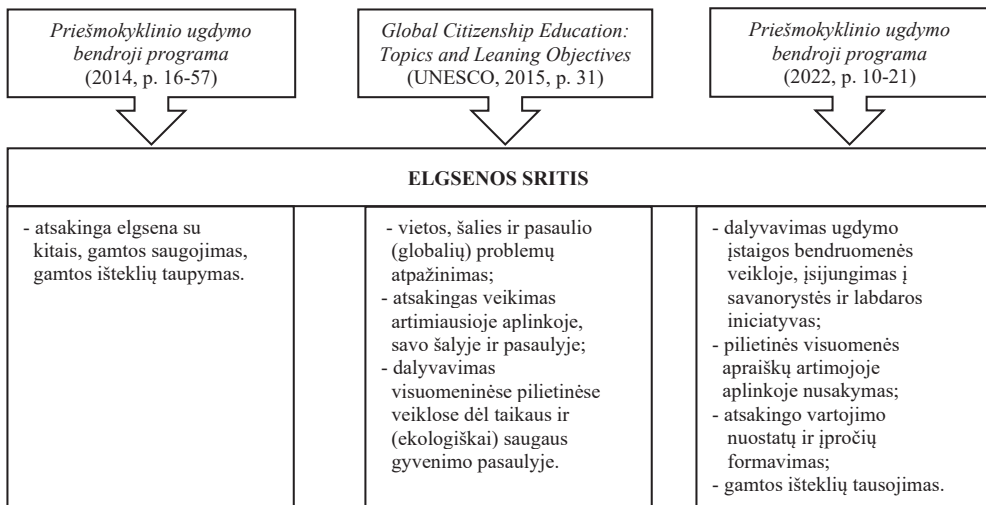
artimiausios aplinkos ir globalaus pasaulio, problemų panašumai ir skirtumai, jų įtaką savo šalyje ir pasaulyje gyvenantiems žmonėms, taip pat žmogaus (šiuo atveju – vaiko) daromai įtakai savo vietos ir pasaulio bendruomenei, jos gyvenimo gerovei.



5 pav. Priešmokyklinio ugdymo turinio socialinė emocinė sritis globalaus pilietiškumo ugdymo aspektu

GCE: Topics and Learning Objectives (UNESCO, 2015) ugdymo turinyje numatytą plėsti vaiko suvokimą apie priklausymą žmonijai (platesnei bendruomenei), tuo tarpu *PU programa* (2022) nurodo, kad vaikas mokosi kalbėti apie save, suvokia savo priklausymą šeimai, grupei ir savo gimtajai šaliai, plečia savo tapatybės suvokimo ribas, mokosi suprasti savo buvimą Lietuvos piliečiu, galinčiu veikti daugiakultūroje aplinkoje, pažinti kitas tautines mažumas ir jų kultūras, apibūdinti panašumus ir skirtumus. Šioje programinėje nuostatoje galima įžvelgti globalaus pilietiškumo ugdymo apraišką. Šis ugdymo turinio aspektas 2014 metų programoje nebuvo numatytas, apsiribojama tik vaiko santykiu su jo artimiausia aplinka, t. y. šeima, darželiu, gimtąja šalimi.

GCE: Topics and Learning Objectives (UNESCO, 2015) ir atnaujintos *PU programos* (2022) ugdymo turinys orientuojamas į vaiko bendruomenių skirtumų pažinimą, žmonių poreikius ir teises, jų gyvenimo būdą ir žmonijos gerovę, taip pat į vaikų motyvavimą būti socialiai atsakingais, prisidėti prie juos supančio pasaulio gerinimo. Ugdymo turinys įgyvendinamas mokant vaikus suprasti savo artimą aplinką ir kaip ji siejasi su kitų vaikų aplinka, kaip užmegzti santykius su kitais vaikais bei suaugusiais, kontroliuoti savo elgesį ir laikytis socialinių normų namuose, darželio grupėje, kitose viešose vietose. Šiuose abiejuose dokumentuose akcentuojamos empatijos ir solidarumo vertybės, pagarba žmonių, kultūrų skirtumams ir įvairovei ir kt. Visuose trijuose dokumentuose numatyta, kad socialinėje emocinėje ugdymo srityje vaikas turi ugdytis pagarbą kitiems, gerbti kitų norus ir nuomonę, toleruoti kitokią nuomonę, pažinti savo ir kitų emocijas, pasiūlyti savo pagalbą ir paprašyti pagalbos, bendrauti, bendradarbiauti ir rūpintis kitais.



6 pav. Priešmokyklinio ugdymo turinio elgsenos sritis globalaus pilietiškumo ugdymo aspektu.

Elgsenos ugdymo sritis. *GCE: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015) *PU programos* (2014) ir atnaujintos *PU programos* (2022) ugdymo turinyje numatyta, kad vaikas mokosi atskirti tinkamą ir netinkamą elgesį, aptaria elgesio taisykles ir jų laikosi, bendradarbiauja su kitais bendrose veiklose, gerbia kito nuomonę, ieško visiems tinkamo sprendimo, puoselėja pagarbos, draugystės ir kitas vertybes. *PU programoje* (2022) apibrėžtu visuomeninio ugdymo turiniu siekiama ugdyti vaiko elgseną tautinėje bendruomenėje ir daugiakultūrinėje aplinkoje, mokyti suprasti savo

indėlį bendruomenėje, dalyvauti ugdymo įstaigos bendruomenės veikloje, įsijungti į savanorystę, labdaros akcijas ir teikti pagalbą, suprasti, kokia aplinka yra saugi mums, jums ir jiems.

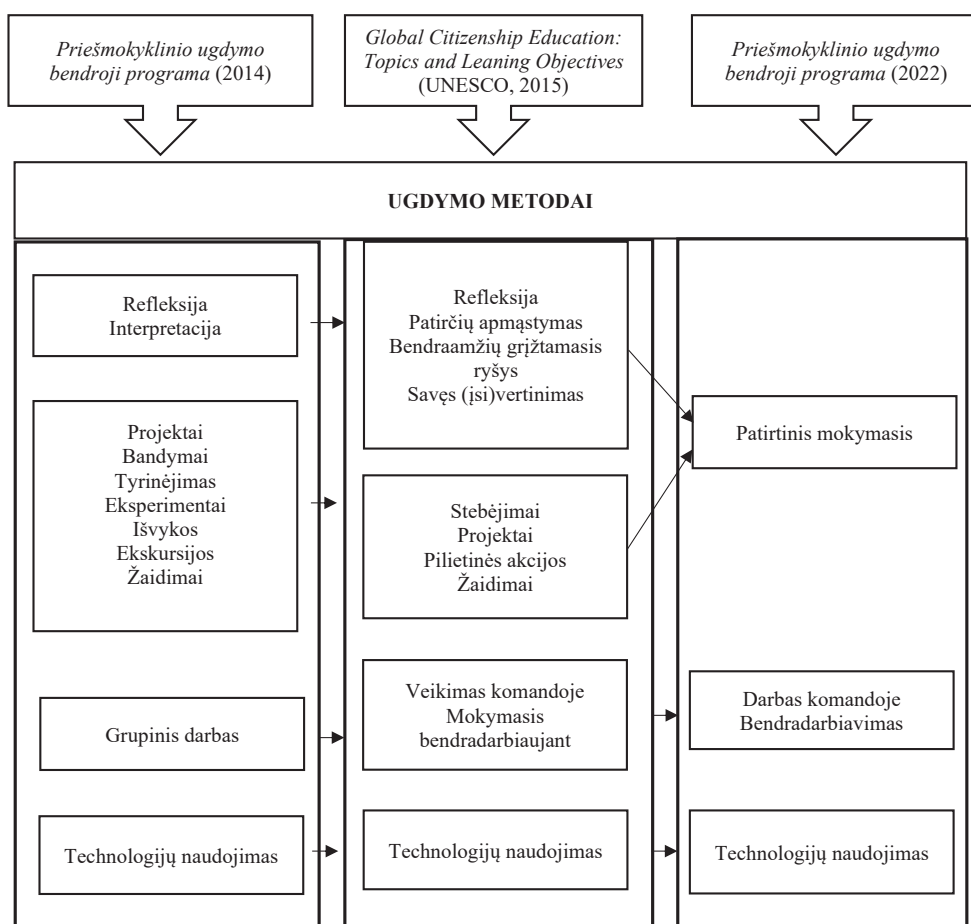
GCE: Topics and Learning Objectives (UNESCO, 2015) *PU programos* (2014) ir atnaujintos *PU programos* (2022) ugdymo turinyje numatyta ugdyti vaiko gebėjimą suprasti pilietinės visuomenės apraiškas, tik gairėse akcentuojamas globalaus pasaulio kontekstas, o *PU programoje* (2014) artimoji vaikui aplinka. Šio amžiaus vaikas mokosi atpažinti žmonių skirtybes ir jas priimti, pavyzdžiui, žaisdamas, spontaniškai bendraudamas ir bendradarbiaudamas vaikas gali įsitraukti į veiklas su skirtingų ypatybių (rasinių, tautinių, socialinių ir kt.) turinčiais bendraamžiais, palaikyti pozityvius santykius, laikytis susitarimų, su kitais elgtis tinkamai ir pagarbiai (*PU programa*, 2022).

GCE: Topics and Learning Objectives (UNESCO, 2015) ir atnaujintoje *PU programoje* (2022) numatyta, kad priešmokyklinio amžiaus vaikas samprotauja apie gamtinius išteklius, ugdomi atsakingo vartojimo nuostatai ir įpročiai, ieško aplinkos apsaugos problemų sprendimų (atsakingas vartojimas, išteklių saugojimas, gamtos apsauga ir pan.), mokosi kurti sau ir kitiems saugią bei tvarią aplinką (namai, ugdymo įstaiga, bendruomenė, šalis, pasaulis). Šiuose dokumentuose numatytas priešmokyklinio amžiaus vaiko skatinimas dalyvauti ugdymo įstaigos bendruomenės veikloje, ugdyti pilietinę atsakomybę, kurti santykį su artima aplinka, savo šalimi ir pasauliu, suprasti žmonių veiklos poveikį gamtai, jos ištekliams ir ugdyti nuostatas juos tausoti.

Apibendrinant teigiama, kad atlikus lyginamąją dokumentų analizę, pastebėta, jog globalaus pilietiškumo ir priešmokyklinio ugdymo turinys apžvelgtuose dokumentuose pateikiamas skirtingai. *GCE: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015) globalaus pilietiškumo ugdymo turinys skiriamas į tris ugdymo sritis: pažintinė, socialinė-emocinė ir elgsenos, o *PU programose* (2014, 2022) turinys pateikiamas atsižvelgiant į aptariamąsias kompetencijas. *PU programos* (2022) ugdymo turinyje, kitaip nei 2014 metų programoje, akcentuojamas platesnis nei tik artimos aplinkos, bet ir pasaulio pažinimas, žemės planetos, jos gyventojų ir jų kultūrų pažinimas, tolerancija socialinei, kultūrinei, rasinei, negalių įvairovei. Nagrinėtuose dokumentuose pastebima, jog priešmokyklinio amžiaus vaikas mokomas pažinti artimiausios aplinkos problemas ir susieti jas su globaliomis problemomis, tausoti savo šalies gamtinę aplinką ir suprasti, kad gamtiniai ištekliai turi būti saugomi visoje žemėje. Programų ugdymo turiniuose, išskyrus 2014 metų *PU programą* numatyta, kad vaikas turi plėsti savo tapatybės suvokimo ribas, mokytis suprasti savo buvimą Lietuvos piliečiu, galinčiu gyventi daugiakultūroje aplinkoje. Vaikas turi mokytis suvokti savo indėlį į visuomenės gyvenimo gerovę, ugdyti empatiją ir solidarumą, pagarbą žmonių skirtybėms, skatinamas dalyvauti ugdymo įstaigos bendruomenės veikloje, savanorystės ir labdaros akcijose, palaikyti pozityvius santykius, pasiūlyti savo pagalbą, rūpintis kitais. Visas priešmokyklinio ugdymo turinys padeda formuoti vaiko atsakingo vartojimo nuostatas ir įpročius, spręsti aplinkos apsaugos problemas, kurti sau ir kitiems saugią aplinką.

1.3.4. Priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymo metodai globalaus pilietiškumo ugdymo aspektu

Šiame disertacinio darbo poskyryje apžvelgiami priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymo programose rekomenduojami metodai analizuojami globalaus pilietiškumo ugdymo aspektu. *GCE: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015), *PU programoje* (2014) bei atnaujintoje *PU programoje* (2022) apžvelgiami rekomenduotini ugdymo metodai, sukuriantys įdomią, aktualią, prasmingą ugdomąją veiklą, kurios metu formuojama pasaulio piliečio tapatybė, sudaromos galimybės plėsti pažinimo ribas, formuoti pasaulio žmonių bendruomenei aktualias vertybes, kuriomis vaikai vadovautųsi savo veikloje bei stiprintų motyvaciją prisidėti prie pasaulio žmonių bendruomenės gerovės kūrimo (žr. 7 pav.)



7 pav. Ugdymo programose rekomenduojami ugdymo metodai, aktualūs globalaus pilietiškumo ugdymui

GCE: Topics and Learning Objectives (UNESCO, 2015) apibrėžta bendro darbo veiklos forma, aptariamieji metodai kaip mokymasis bendradarbiaujant, refleksija, savęs vertinimas, bendraamžių teikiamas grįžtamasis ryšys, stebėjimai, projektai, technologijų naudojimas. Taikant šiuos metodus, siekiama padėti priešmokyklinio amžiaus vaikams pažinti ne tik artimą, bet ir tolimesnę aplinką, mokytis užmegzti ryšius su bendraamžiais, lengviau pasidalinti savo įžvalgomis apie pasaulį ir jame vykstančius reiškinius, stiprintis motyvaciją pažinti globalų pasaulį, stiprintis motyvaciją ir formuoti naujas nuostatas bei elgseną. Pabrėžiama mokėjimo mokytis ir veikti komandoje nauda bendruomeniškumo ugdymui (UNESCO, 2015, p. 51). Paminėti metodai patrauklūs vaikams, nes stiprina jų kūrybiškumą bei loginį, socialinį-emocinį mąstymą, skatina ugdytis pilietiškumą. Vaikų įsivertinimas, savo patirčių apmąstymai ir dalijimasis su kitais padeda konstruoti naujas žinias, pademonstruoti kaip formuojasi/transformuojasi jų pasaulio matymas, kaip praplečiamos „artimiausios“ aplinkos matymas ir kaip suvokiami, mažinami egzistuojantys skirtumai, kai nebeišskiriami pasaulyje esantys kiti. Bendraamžių grįžtamasis ryšys gali padėti formuoti gebėjimus išklausyti kitus, aiškiai perteikti savo mintis, gerbti kito nuomonę (UNESCO, 2015).

Pagal *PU programą* (2014) ir atnaujintą *PU programą* (2022), ugdomoji veikla vykdoma rengiant projektus, organizuojant tyrinėjimus, eksperimentavimo veiklas, išvykas, ekskursijas, žaidimus, atliekant kūrybines užduotis. Vaikų informacijos rinkimo būdai – jutimai, bandymai, eksperimentai. Ne mažiau svarbūs yra refleksija, interpretacija, kūrybiškas taikymas. Taikant tokius ugdymo metodus, vaikas skatinamas ieškoti atsakymų į iškilusius probleminius klausimus, priimti sprendimus, juos įgyvendinti. Lyginant priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymo metodus globalaus pilietiškumo ugdymo aspektu, daugelis jų yra panašūs – projektai, stebėjimas, žaidimai, kūrybinės užduotys, refleksija, darbas grupėse, informacinės komunikacinės technologijos. Skatinant priešmokyklinio amžiaus vaikus ugdytis globalų pilietiškumą, prasminga taikyti vaiko įsivertinimo, bendraamžių teikiamo grįžtamojo ryšio, žaismių metodus.

GCE: Topics and Learning Objectives (UNESCO, 2015), *PU programoje* (2014) ir atnaujintoje *PU programoje* (2022) dėmesys skiriamas informacinių komunikacinių technologijų (IKT) taikymui. Šių priemonių nauda išvelgiama ieškant informacijos apie tiriamą reiškinį ar objektą, ją sisteminant, interpretuojant bei pasidalijant su kitais. Žaisdami, dalyvaudami formaliose veiklose, vaikai mokosi atsakingai, saugiai ir etiškai naudotis skaitmeniniais įrenginiais, įrankiais, technologijomis ir bendrauti skaitmeninėje erdvėje. Naudodamiesi prieinamomis technologijomis (planšetiniu kompiuteriu, išmaniuoju telefonu, interaktyviu ekranu, programėlėmis ir pan.), vaikai peržiūri skaitmeninį turinį, ieško informacijos, piešia, kuria, žaidžia ugdumuosis žaidimus, tyrinėja (pvz., žemėlapi, artimosios aplinkos ir pasaulio objektus bei reiškinius), išbando technologijas bendravimui, bendradarbiavimui, dalinasi bendravimo patirtimi. Analizuojamuose dokumentuose pažymima, kad IKT pagreitina bendravi-

mo procesą, informacijos paiešką bei suteikia galimybę pritaikyti naujai susikonstruotas žinias įvairiose ugdymosi ir kasdieninėse situacijose.

PU programoje (2022) numatyta, jog ugdomųjų užsiėmimų metu taikomas patirtinis mokymasis, kai dalyvaudamas kasdienėse situacijose bei pilietinėse veiklose/akcijose/iniciatyvose ugdytinis tyrinėja kitas šalis, jose gyvenančius ar atvykusius žmones, skaitydamas ar klausydamas pasakų, pasakojimų apie keliones, žiūrėdamas filmus aptaria kitas šalis, jų išskirtinumą (vieta, klimatas, kraštovaizdis, įsimintini objektai, gamta (augalai ir gyvūnai), žmonių gyvenimas ir kt.), žmonių gyvenimą skirtingose aplinkose, aplinkos puoselėjimą ir žmogaus keičiamą aplinką. Dokumente nurodoma, kad žaisdamas, veikdamas drauge su kitais, bendradarbiaudamas vaikas tyrinėja Lietuvos žemėlapius, aptaria šalis, miestus, ryškiausius geografinius objektus, paprasčiausius sutartinius ženklus (žemė, jūra, miestai, šalių sienos ir pan.); rinkdamas informaciją apie artimas ar tolimas pasaulio vietas, įvairius objektus, vaikas mokosi naudotis įvairiais informacijos šaltiniais (stebėjimu, žinytais, žemėlapiais, internetu ir kitomis išmaniosiomis technologijomis).

Apibendrinant, *GCE: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015), *PU programoje* (2014) ir atnaujintoje *PU programoje* (2022) numatyti ugdymo metodai – IKT, refleksija, interpretacija, bendraamžių grįžtamasis ryšys, savęs vertinimas, pilietinės veiklos/akcijos, projektai ir kt., sukuria patrauklią ugdomąją aplinką, nes jų pagalba stiprinamas vaikų kūrybiškumas, loginis, socialinis-emocinis, kritinis mąstymas, padedantis pažinti pasaulį, kalbėti apie savo vietą ir vaidmenį pasaulio kontekste. Vaikų įsivertinimas, bendraamžių patirčių apmąstymai padeda formuoti individualų pasaulio matymą, pažinti egzistuojančias žmonių skirtynes ir pan. Bendraamžių grįžtamasis ryšys padeda formuoti gebėjimą išklausti kitus, aiškiai perteikti savo mintis, gerbti ir atsižvelgti į kito nuomonę, pajusti bendrystę ir mokytis veikti kartu taikios ir saugios aplinkos labui.

II.

Tyrimo epistemologija ir metodologija

Šiame disertacinio darbo skyriuje pagrindžiamas ir pristatomas empirinis tyrimas, jo epistemologija ir metodologija. Tolimesniuose poskyriuose aprašoma tyrimo vieta ir dalyviai bei tyrimo nuoseklumas, aptariami duomenų rinkimo metodai, aprašomas tyrėjos vaidmuo bei tyrimo duomenų analizės procesas; aptariamas tyrimo patikimumas, validumas bei etika.

2.1. Tyrimo vieta ir dalyviai

Tyrimą pradėjau 2021 metais, tačiau, dėl tuo metu vis dar tebesitęsiančių COVID-19 pandemijos apribojimų, negalėjau patekti į jokią ugdymo įstaigą. Pradėjau aktyviai ieškoti, kokia Klaipėdos mieste esanti ugdymo įstaiga, galėtų mane priimti vykdyti tyrimą. Po kurio laiko vienos ugdymo įstaigos direktorė sutiko mane priimti ir dalyvauti mano organizuotame tyrime.

Tai šiuolaikiška ir atvira naujovėms miesto savivaldybės biudžetinė vaikų ugdymo įstaiga, deklaruojanti, kad siekia kurti sąlygas, padedančias vaikui tenkinti prigimtinus, kultūros, etninius, socialinius, pažintinius poreikius (Įstaigos Ikimokyklinio ugdymo programa, 2018). Įstaigos pedagoginiame darbe derinamos demokratijos, tarpusavio santykių vertybės, teikiamas prioritetas meninei veiklai, vaikų saviraiškai bei sveiko gyvenimo būdo ugdymui (Įstaigos prioritetai, 2024).

Įstaigos pagrindinė veikla – ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymas. 2022-09-01 duomenimis ugdyti 204 vaikai (164 ikimokyklinio, 40 priešmokyklinio amžiaus). Veikė 11 grupių (9 ikimokyklinio amžiaus, iš jų 3 lopšelio grupės ir 2 priešmokyklinio ugdymo grupės). Dirbo 53 darbuotojai (iš jų 28 etato pedagoginių pareigybių) (Įstaigos veiklos ataskaita, 2022). Ugdymo įstaigos tinklalapyje pateikiama informacija apie ugdymo proceso organizavimą, organizuotas veiklas bei aktualijas. 2022 metais buvo vykdyti 55 tarptautiniai, 84 šalies, 22 miesto, 80 Įstaigos renginių ir projektų, organizuotos 37 edukacinės išvykos. Inicijuoti 2 respublikiniai ilgalaikiai projektai, įtraukę ir suvieniję visą Įstaigos bendruomenę. Organizuotas pirmasis Lietuvoje ikimokyklinių ir priešmokyklinių ugdymo Įstaigų projektas, skirtas Ukrainos palaikymui „Vilties švyturys Ukrainai“, surengtos 3 pilietinės iniciatyvos, skatinančios paremti karo pabėgėlius iš Ukrainos: „Gerumo akcija“, „Draugystės tiltas“, „Padovanokime Kalėdas Ukrainos vaikams“. (Įstaigos veiklos ataskaita, 2022).

Siekiant detaliau aprašyti ugdymo įstaigą organizavau interviu su direktore, tapusia šios ugdymo įstaigos direktore prieš du metus, prieš tai ji buvo tos pačios ugdymo įstaigos ikimokyklinio ugdymo mokytoja. Šio pokalbio metu galėjau pasinerti į savo tyrimo lauką, pamatyti tuos dalykus, kurie pašaliečiui ne visada matomi ar suprantami.

Interviu metu direktorė apibūdino įstaigos aplinką, paminėjo, jog įvairiomis veiklomis bei pilietinėmis akcijomis prisidedama prie priešmokyklinio amžiaus vaikų pilietiškumo ugdymo, skatinamas vaikų supratimas, kad jie gyvena globaliame pasaulyje. Pašnekovė paminėjo, jog jos vadovaujama įstaiga nemažai dėmesio skiria vaikų sveikos gyvensenos ugdymui, supažindina ugdytinius su alternatyviais sveikatinimo būdais, kurie siejami su užsienio šalimis ir ten propaguojama sveika gyvensena. Įstaigos teritorijoje įrengtas S. Keipo sukurtas sveikatinimo takas suteikia vaikams galimybę pažinti aplinką liečiant įvairius paviršius (akmenukus, kankorėžius, smėlį, žvyrą ir pan.). Paminėtas darželio teritorijoje įrengtas šiltnamis, kuriame vaikai ne tik sodina ir prižiūri augalus, bet ir mokosi dirbti komandoje, bendrauti vieni su kitais rodant teigiamas emocijas, ugdomi gamtos (ir savęs!) saugojimo, fizinės ir dvasinės sveikatos, tarpusavio bendravimo, bendradarbiavimo ir šiuolaikinei visuomenei aktualias vertybes.

Anot direktorės, įstaigoje priešmokyklinio ugdymo mokytojai kartu su įstaigos partneriais iš skirtingų Europos šalių organizuoja tarptautinius projektus: „Kartu paskaitykime knygelę“, „Lietuvos gimtadienis“, eTwinning projektas „Easter Cards Exchange“, tarptautinis kūrybinių darbų projektas „Sniego karalienės karūna“. Tarptautiniams projektams įgyvendinti pasitelkiama *eTwinning* platforma, bendraujama informacinių technologijų pagalba. Šiuose projektuose akivaizdus priešmokyklinio amžiaus vaikų indėlis: jų kuriami darbai, vaidinimai, knygutės, atvirukai ir pan. Projektų metu su partneriais keičiamasi vaikų sukurtais darbais ir filmuota medžiaga, sudaromos patrauklios galimybės vaikams pažinti pasaulį, kitų šalių žmonių gyvenimo ypatumus, skirtingas kultūras, mokomasi dirbti kartu komandoje ir džiaugtis bendrai pasiektais rezultatais. Dalyvaujant įvairiose pilietinėse veiklose, akcijose ar

iniciatyvose, vaikai skatinami būti aktyviais visuomenės nariais, atpažinti visuomenėje esančias problemas ne tik vietos lygiu, bet ir pasaulio kontekste. Priešmokyklinio amžiaus vaikai, dalyvaudami pilietinėse palaikymo akcijose, sužino apie aktualias visam pasauliui problemas: karą, skurdą, badą, gamtos taršą, migraciją ir kt., mokosi prisidėti prie šių problemų sprendimo. Įstaigoje organizuojamoje tarptautinėje projektinėje veikloje ir pilietinėse palaikymo akcijose galima įžvelgti globalaus pilietiškumo ugdymo apraiškas, nors toks tikslas ir nėra aiškiai apibrėžtas.

Po interviu, kartu su direktore aplankiau priešmokyklinio ugdymo grupes (Gr1 ir Gr2). Pastebėjau, kad abeiose grupėse išskirtos tam tikros zonos: stalai, kur vaikai atlieka įvairias užduotis ugdomųjų užsiėmimų metu, vietos vaikų darbams pakabinti, poilsio zonos – minkšti kampai, žaidimų kampeliai, spintos sudėti žaislams, konstruktoriams, knygoms, vaikų rašymo priemonėms ir pan. Grupėse pakabinti įvairūs plakatai: „Penkių pirštų taisyklė“, „Susitvarkymo įgūdžių ratas“, „Laikas“. Rūbinėje spintelės su vaikų vardais, pakabintas valgiaraštis bei grupės dienos režimas ir kalendoriuje pažymėtos kiekvieno mėnesio šventės. Grupėse yra kompiuteriai, spausdintuvai, filmavimo įrenginiai, vienoje iš grupių yra interaktyvi lenta.

Vieną priešmokyklinio ugdymo grupę (Gr1) lanko 20 priešmokyklinio amžiaus vaikų: 10 berniukų ir 10 mergaičių. 3 vaikai yra iš daugiavaikių šeimų, 1 vaikas iš nepilnos šeimos. Keletas vaikų supranta ir kalba dviem kalbomis (lietuvių ir rusų). 8 vaikai lanko papildomus neformalaus ugdymo būrelius mieste: futbolą, šokius, vaikų klubą. Susitikus su viena iš šios grupės (Gr1) mokytojų (M1), paprašiau jos skirti man laiko ir atsakyti į man rūpimus klausimus apie grupę, šios grupės ugdytinius ir pan. Interviu metu mokytoja M1 apibūdino ugdytinius kaip aktyvius, sportiškus, noriai dalyvaujančius visose grupės veiklose, žaidžiančius įvairius žaidimus: stalo, konstravimo, besidominčius knygomis, enciklopedijomis, kompiuteriu, kurio pagalba ugdomųjų užsiėmimų metu ieškoma informacijos, įgyjama naujų žinių. Kitoje priešmokyklinio ugdymo grupėje (Gr2) taip pat yra 20 priešmokyklinio amžiaus vaikų: 12 berniukų ir 8 mergaitės. 1 mergaitė yra iš dvikalbės šeimos, kalba lietuvių ir rusų kalba. Viena iš grupės (Gr2) mokytojų (M3) interviu metu paminėjo, jog vaikai yra draugiški, laisvai bendraujantys, drąsūs, savarankiški, mėgsta žaisti siužetinius žaidimus: apie gydytojus, žaidimus su naminiais gyvūnėliais, įvairius judrius žaidimus, konstravimo bei statybinius žaidimus.

Šiose dvejose priešmokyklinio ugdymo grupėse dirba 4 priešmokyklinio ugdymo mokytojos (toliau – mokytojos). Mokytojos M1 pedagoginis stažas – 30 metų, mokytojos M2 – 14 metų, mokytojos M3 – 14 metų, mokytojos M4 – 7 metai. Kaip galima spręsti iš mokytojų pasakojimų, jos aktyviai dalyvauja kvalifikacijos tobulinimo renginiuose, domisi švietimo aktualijomis, dalijasi gerąja patirtimi su socialiniais partneriais, pristato pranešimus respublikinėse praktinėse konferencijose. Mokytojos inicijuoja respublikinius ir tarptautinius projektus bei aktyviai juose dalyvauja kartu su ugdytiniais. Paminėtini priešmokyklinio amžiaus vaikų darbų projektai: „Mes keliaujame po Lietuvą“ (*Facebook* socialiniame tinkle); virtuali paroda „Sniego senių

besmegenių šalyje“; „Sniego karalienės karūnos“; „H. K. Anderseno pasakos herojus“; dalyvavimas nacionalinėse pilietinėse iniciatyvose „Atmintis gyva, nes liudija“; „Gyvasis tautos žiedas – Lietuvos trispalvė ir Ukrainos vėliavos spalvos darželio kieme pražydo“; Gerumo akcija, skirta palaikyti nuo karo nukentėjusiems Ukrainos vaikams, juos paremti.

Mokytojos teigia, kad jos organizuoja ugdomąsias veiklas remiantis *Priešmokyklinio ugdymo programa* (2014), naudoja mokymo priemonę *Opa Pa* (2018) ir jai priklausančią mokymo priemonių komplektą (užduočių bloknotas, mokomieji plakatai, interaktyvios užduotys, internetinės nuorodos, kompaktiniai diskai su garso ir vaizdo medžiaga). Mokomoji priemonė sudaryta pagal gamtos – kalendorinį – principą, medžiaga suskirstyta pagal temas (32 mokymosi savaitės ir 32 temos). Šioje priemonėje pateikiami kiekvienos savaitės temos uždaviniai, svarbiausios sąvokos, numatyta, ko reikės veiklų vykdymui, tiksliai aprašoma ugdomoji veikla, nurodoma, kokie vaikų gebėjimai bus formuojami. Mokytojos pasakojo, kad ugdytiniais ruošia papildomą interaktyvią mokomąją medžiagą (pateiktys, video filmai, virtualūs žaidimai ir pan.), naujų žinių pateikimui naudoja inovatyvius metodus (skaidrių meditacija, interaktyvūs plakatai rengti *Genially* programa (prieiga internetu: <https://view.genially.com/629482b1f342a30011b245f0/interactive-image-priesmokyklinis-amzius>, internetinėmis svetainėmis ir pan.). Taip pat jos minėjo, kad inovatyvius ugdymo metodus derina su tradiciniais, tad jų veiklose dažnai vyksta eksperimentai, diskusijos, demonstruojamos vaizdinės medžiagos bei įvairūs vaikų darbeliai (piešiniai, karpiniai, konstravimo darbai), žaidžiami įvairūs žaidimai. Pasak mokytojų, į ugdomuosius užsiėmimus jos kviečia vaikų tėvelius, kad jie supažindintų vaikus su savo profesijomis, organizuoja renginius: „Lego diena“, „Šachmatų diena“, „Šokių pamoka“ ir kt.

Abi priešmokyklinio ugdymo grupės turi susikūrusios savo paskyras socialiniame tinkle *Facebook*, kur tėvams pateikiama informacija apie vaikų adaptaciją grupėje, jų veiklą ir pasiekimus. Priešmokyklinių grupių vaikų tėvai ir mokytojai turi bendrą *Messenger* grupę, kuri palengvina bendravimą ir pagreitina pasikeitimą informacija. Elektroniniame Įstaigos dienynė (www.e-dienynas.lt) galima susipažinti su ugdymo planais, vaikų vertinimais, kompetencijų aprašais, pasiekimais.

Apibendrinama norėčiau pažymėti, kad ikimokyklinės įstaigos direktorė ir priešmokyklinio ugdymo grupių mokytojos geranoriškai sutiko dalyvauti tyrime. Joms mano atliekamas tyrimas buvo lyg galimybė naujai pažvelgti į priešmokyklinį ugdymą bei savo vykdomą veiklą. Mokytojos mielai įsileido mane į savo priešmokyklinio amžiaus vaikų grupes, apibūdino savo ugdytinius bei noriai kalbėjo apie ugdomąją veiklą. Taip buvo sukurta maloni ir geranoriška aplinka tyrimui vykdyti.

2.2. Etnografija kaip tyrimo epistemologija ir metodologija

Šiame poskyryje pateikiama etnografijos samprata bei pagrindžiamas etnografijos pasirinkimas. Aptariamas etnografijos reikšmingumas tiriant žmonių grupes, kultūrą ir elgseną.

Disertaciniam tyrimui pasirinkau etnografiją. Etnografija dažnai aiškinama kaip grupės ar jos kultūros aprašymas (Fetterman, 1989; Silverman, 2005). Kiti autoriai pabrėžia, kad etnografija - tai sistemingas požiūris į kasdienio gyvenimo, kurį savo veiksmais kuria sąveikaujanti socialinė grupė, tyrimą. Daugeliui etnografija nėra vien tik duomenų rinkimo ar tyrimo lauko metodas, tai būdas matyti (Frank, 1999; Wolcott, 2008), būti (Heath ir Street, 2008), kalbėti (Beach ir Bloome, 2019), stebinti ir tiriant tam tikrą kultūrinę grupę, conceptualizuoti kultūrą (-as) remiantis tam tikromis teorinėmis ir disciplininėmis perspektyvomis (Bloome ir kt., 2005), gyventi (Skukauskaitė, 2021) ir žinoti (Agar, 2019).

Atliekamo etnografinio tyrimo metu etnografai nuolatos siekia sužinoti ką nors naujo iš tyrime dalyvaujančių žmonių (Agar, 1996; Baker ir kt., 2023; Skukauskaitė, Green, 2023); jie užduoda tyrimo dalyviams kontekstualiai pagrįstus klausimus apie tai, kas, ką, kokiais būdais, kada, kur, su kuo, kokiais tikslais, kokiomis aplinkybėmis, su kokiomis numatomomis ar nenumatytomis pasekmėmis bei rezultatais daro ir sako (arba negali daryti / sakyti) (Green et al., 2012; Skukauskaitė ir Rupšienė, 2023). Kaip teigia autoriai (Skukauskaitė, Green, 2023), etnografai netikrina iš anksto egzistuojančių teorijų, jie eina į tyrimo lauką su svarbiausiu klausimu „Kas čia vyksta?“ ir siekia suprasti dažnai nematomus kasdienio gyvenimo procesus.

Etnografiniuose tyrimuose, J. P. Spradley (1979) teigimu, „<...> aprašomos veiksmų ir įvykių prasmės sudaro žmonių grupės kultūrą, kurioje įgytos žinios naudojamos patirties interpretavimui ir socialinio elgesio generavimui“ (p. 5). Panašiai teigia S. Ladner (2014) - etnografas aprašo kasdienį žmonių gyvenimą, fiksuoja detales bei jų esminius paaiškinimus bei sieja detales su platesniais socialinio gyvenimo modeliais, siekia suprasti ir paaiškinti socialines ir kultūrines situacijas iš juose dalyvaujančių žmonių, kitaip tariant esminės, perspektyvos. C. McKenna (2018) teigia, jog „pamatinis“ etnografijos principas yra socialinės visuomenės grupės ir kultūros tyrimas, grindžiamas „buvimu, matymu, rašymu“, pasitelkiant eminę perspektyvą. Būtent šio principo taikymas įgalina atskleisti ir suprasti sudėtingą, visuminį žmonių grupės poveiklį, atspindintį jos narių elgesį, įpročius, vertybes bei prasmes, kurias bendruomenės nariai suteikia savo gyvenimo būdai (Bitinas, Rupšienė, Žydzūnaitė, 2008).

Etnografinis tyrimas numato, kad tyrėjas, būdamas su tiriamaisiais, užmezga su jais artimus ryšius. Pasak J. L. Green ir S.M. Bridges (2018), etnografinio tyrimo stiprioji pusė yra ta, kad tyrėjas, būdamas tarp tiriamųjų, pažįsta jų kalbą ir komunikacijos būdus, elgseną ir atitinkamas reakcijas, todėl greičiau pasiekiamas aiškesnis tyrėjo suvokimas, leidžiantis padaryti tikslesnę stebėjimo analizę. Taip pat aiškinama,

kad etnografija orientuoja į atradimus, kuriuos tyrėjas daro rinkdamas duomenis natūralioje tyrimo dalyvių aplinkoje ir stebėdamas jų elgesį konkrečiose socialinėse, ugdomosiose situacijose (Wilson, Chaddha, 2010); sudaro prielaidas analizuoti socialinius reiškinius, jų sociokultūrinį kontekstą ir jame vykstančius procesus, interpretuoti reiškiniams suteikiamas prasmės, jų paaiškinimus ir pritaikymą prie jau turimos asmeninės patirties (Krueger, Casey, 2000).

Siekdama aprėpti įvairias etnografijos sampratas, Amerikos antropologijos asociacija (American Anthropological Association, 2004) pateikia etnografijos paaiškinimą: tai žmonių elgesio tyrimas jų natūralioje aplinkoje. Šis paaiškinimas papildomas paminint stebimos grupės kultūros sistemos ar kultūros aspekto aprašymą, grindžiamą lauko tyrimu, kurio metu tyrėjas pasineria į kasdienę tiriamos bendruomenės veiklą, siekdamas aprašyti socialinį kontekstą, santykius ir procesus, susijusius su nagrinėjama tema. Tuo tikslu, kaip aiškina Asociacija, vykdant trumpalaikį ar ilgalaikį etnografinį tyrimą, tyrėjui rekomenduojama sutelkti savo dėmesį į sąveikaujančių asmenų įsitikinimus, vertybes, ritualus, papročius, elgesį ir pan. Kaip matyti, pastaroji samprata labiau atspindi metodologinį etnografijos aspektą.

Bet, kaip teigia D. Bloome ir J. Green (2018), etnografija nuo seno antropologijos srityje buvo laikoma ne tik kaip metodologija (Bloome, Green, cit. iš *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation*, 2018). Etnografija laikoma ir epistemologija (Green et al., 2012), tyrimų filosofija (Anderson-Levitt, 2006), kuri naudojama pažinimui ir tiriamų socialinių pasaulių reprezentacijai. Kaip epistemologija, etnografija reikalauja teoriškai pagrįstos, nuoseklios ir skaidrios tyrimo logikos, kuria vadovaujamasi siekiant konkrečių tyrimo tikslų (Skukauskaitė, Girdzijauskienė, 2021). Ši tyrimo logika (angl. *logic-in-use*) naudojama tiriant tam tikros socialinės grupės kasdienį gyvenimą ir kultūrinius įpročius, nusistovėjusią tvarką, bei yra grindžiama kultūros teorijomis ir praktika, kilusia iš antropologijos arba sociologijos, etnografijos kaip metodologijos taikymas apima tik lauko tyrimo metodų ir technikų naudojimą, tačiau nebūtinai grindžiamą kultūros teorijomis ir praktikomis (Green, 2012).

Disertacijoje atlikto etnografinio tyrimo epistemologija ir metodologija atskleidžiami tolimesniuose poskyriuose.

2.3. Duomenų rinkimo metodai

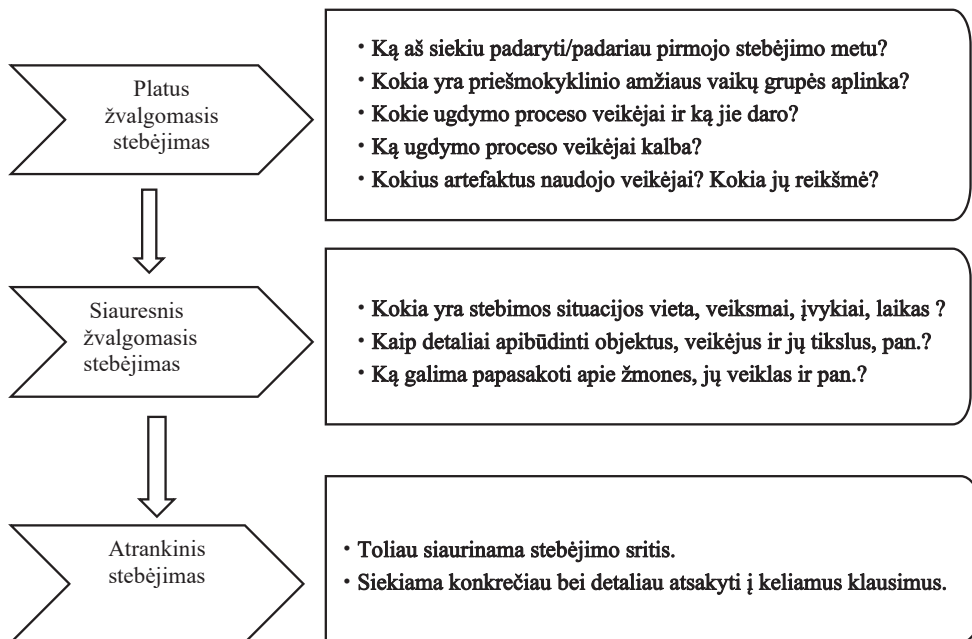
Etnografinio tyrimo metu duomenys renkami natūralioje aplinkoje, siekiant suprasti žmonių elgesį, kultūrą ir socialinius reiškinius iš jų perspektyvos. Toliau poskyriuose apžvelgiami tyrimo duomenims rinkti naudojami metodai, jų tikslingumas ir organizavimo bei įgyvendinimo principai.

2.3.1. Stebėjimas

Šiame poskyryje pristatau vieną iš pagrindinių etnografinio tyrimo metodų - stebėjimą, leidžiantį man pasinerti į tyrimo lauką ir pastebėti bei suprasti vykstančius socialinius reiškinius natūralioje aplinkoje. Pateikiu stebėjimo tipus ir jų vykdymo nuoseklumą.

Stebėjimas yra „informacijos apie objektus ir įvykius rinkimo procesas naudojant regos, uoslės, garso, lytėjimo ir skonio pojūčius, pastebint specifines detales ar reiškinius, kurių paprastai galima nepastebėti“ (California Department of Education, 2016, p. 64). Etnografiniame tyrime nuo pat pirmos stebėjimo akimirkos tyrėjas kreipia dėmesį į visus įmanomus įvykio elementus: erdvę, veikėjus, veiklą, objektus, atskirus veikėjų veiksmus, įvykius, laiką, tikslus, jausmus (Spradley, 1980). Jis visiškai nugrimzta į tyrimo lauką, kuriame stebi, ką žmonės daro (veikėjų elgsena) ir kokius daiktus naudoja (artefaktai); klausosi, ką žmonės sako (kalbiniai veiksmai, išreiškiantys veikėjų nuostatas, žinias ir vertybes, santykius su aplinkiniais), tačiau palaipsniui stebėjimo lauką siaurina ir sutelkia dėmesį į konkrečias pasirinktas veiklas (ten pat).

Etnografinio stebėjimo proceso nuoseklumas pavaizduotas 8 paveiksle.



8 pav. Stebėjimo proceso nuoseklumas (sudaryta pagal Spradley, 1980)

Pasak J.P. Spradley (1980), pradedama plačiu žvalgomoju stebėjimu (angl. *grand tour observation*), tyrėjas kelia sau bendrą plataus pobūdžio klausimą: *Kas vyksta tyrimo lauke?* Ieškodamas atsakymų į šį klausimą, detaliai aprašo stebimas situacijas. Tuo metu jis nuolat savęs turi klausti: *Ar aš aprašiau viską šioje stebimoje situacijoje?* Vaizdžiai pristatydamas šį stebėjimo etapą, J. P. Spradley aiškino, kad kiekvienas platus žvalgomasis stebėjimas yra tarsi didelis kambarys su eile mažesnių durų į mažesnius kambarius, kurie gali būti atidaryti užduodant konkretesnius, siauresnius klausimus ir stebint konkrečias situacijas ir veiksmus.

Palaiapsniui nuo plataus žvalgomąjo stebėjimo tyrėjas pereina prie *siauresnio žvalgomąjo* stebėjimo ir kelia sau siauresnius žvalgymosi klausimus (angl. *mini tour questions*), pvz., *Kokia yra vieta, veiksmai, įvykiai, jausmai ir pan.?*; *Kaip išsamiai apibūdinti objektus, laiką, tikslus ir pan.?*; *Ką galima papasakoti apie žmones, jų veiklas ir pan.?* Šie klausimai padeda siaurinti tyrimo lauką.

Galiausiai tyrėjas pereina prie atrankinio (angl. *selective*) stebėjimo, kai stebimos konkrečios pasirinktos situacijos. Kiekvieną kartą būdamas tyrimo lauke, tyrėjas vis dar vykdo plačius žvalgomuosius stebėjimus, tačiau dėmesys vis labiau ir daugiau laiko sutelkiamas į konkrečias situacijas bei tyrimo dalyvių veiksmus, padedančius gauti detalesnės informacijos apie tiriamąjį reiškinį.

Siekiant užtikrinti stebėjimo metu gautos informacijos patikimumą Spradley (1980, p. 32) rekomenduoja jį papildyti interviu su tyrimo dalyviais bei artefaktų kūrimu/rinkimu, pvz., fotografavimu, žemėlapių kūrimu ir kitomis priemonėmis.

Pasak J.P. Spradley (1980), artefaktas yra bet koks objektas, kuris laikomas materialiu ir kažką nurodo, kuriam būdinga tam tikra istorija, suteikianti prasmę ar atitinkamą paaiškinimą, todėl artefaktai gali būti interpretuojami įvairiai. Visi artefaktai apima tris elementus: patį artefaktą, vieną ar daugiau nuorodų į artefakto savininką ir santykį tarp artefakto ir jo savininko, jų persipynimas sudaro simbolinės reikšmės pagrindą (ten pat, p. 95). Autoriaus teigimu, „<...> vaikai kiekvienoje visuomenėje/grupėje labai lengvai atranda žodinių ir nežodinių simbolių prasmę ir tuo pagrindu konstruojasi kultūrinės reikšmės“ (ten pat, p. 155). J. P. Spradley (ten pat) manymu, vaikai kurdami artefaktą patenkina savo pažintinius, socialinius poreikius, išreiškia savo mintis ir jausmus, todėl tyrimo metu svarbus artefakto kūrėjo (vaiko) paaiškinimas: kas vaizduojama jų darbuose (piešinyje, lipdinyje ir pan.), kodėl jie būtent taip vaizduoja daiktus ir reiškinius, kokia tų vaizdinių prasmė. Kai artefaktui suteikiama tam tikra reikšmė ar paaiškinimas, jis tyrėjui tampa vertingu informacijos šaltiniu.

Prieš pradėdama stebėjimą susipažinau su priešmokyklinį ugdymą reglamentuojančiais dokumentais: *PUP (2022)*, *PUP (2014)* bei šiuose dokumentuose įvardintais ugdymo tikslais, uždaviniais, turinio pristatymu (temomis, metodais), vaikų ugdymosiomis kompetencijomis. *PUP (2022)* ir *PUP (2014)* lyginau su *GCE. Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015). Dokumentų lyginamosios analizės pagrindu siekiau atskleisti jų panašumus ir skirtumus priešmokyklinio amžiaus vaikų globalaus

pilietiškumo ugdymo atžvilgiu. Globalaus pilietiškumo ugdymo apraiškų ieškojau ikimokyklinės įstaigos dokumentuose (Įstaigos ikimokyklinio ugdymo programa, 2018; Įstaigos neformaliojo vaikų švietimo dailės ir technologijų ugdymo programa, 2022; Įstaigos direktorės 2022 metų veiklos ataskaita, Įstaigos veiklos kokybės visuminis įsivertinimas, 2022; Įstaigos prioritetai, 2022) bei priešmokyklinio ugdymo mokytojų parengtuose formalios ugdomosios veiklos planuose.

Susipažinimas su minėtais dokumentais padėjo man susidaryti bendrą vaizdą apie tai, kaip Įstaigoje reglamentuojamas priešmokyklinis ugdymas ir kaip mokytojos planuoja bei organizuoja priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymo procesą, t. y. kokios temos numatytos, koks jų nuoseklumas, ir kaip tai dera su nacionaliniais švietimą reglamentuojančiais dokumentais bei JT globalaus pilietiškumo ugdymo gairėmis. Dėmesį kreipiau į nagrinėjamų temų apibendrinimui bei įtvirtinimui skirtų užsiėmimų planavimą. Šių užsiėmimų metu mokytojos planavo papildomas veiklas, kurios nebuvo siūlomos naudojamoje mokymo priemonėje *Opa Pa*. Mokytojos aprašė įvairias papildomas formalias ugdomasias veiklas (pristatymai, skaidrių meditacijos, vaidinimai, video medžiaga, knygų skaitymas), kurioms atlikti reikia interaktyvios lentos, kompiuterio, mokomųjų plakatų, knygų ir pan.

Stebėjimą pradėjau nuo mokslo metų pradžios, t. y. rugsėjo mėnesio, kai jau buvo pilnai suformuotos priešmokyklinio ugdymo grupės ir pradėta ugdomoji veikla. Tyrimo lauke praleidau 6 mėnesius ir stebėjau 30 ugdomųjų užsiėmimų priešmokyklinio ugdymo grupėse. Kiekvieną dieną vyko ugdomieji užsiėmimai tam tikra tema (apie 30 min.), kuri buvo numatyta mokytojų naudojamoje mokymo priemonėje *Opa Pa*, skiriamas laikas nagrinėtos temos įtvirtinimui (apie 10 min.) ir šiek tiek laiko vaikų neformaliai veiklai grupėje (apie 15 min.). Ugdytiniai tuo metu galėjo žaisti su įvairiais žaislais, vaidmenų žaidimus, piešti ir pan. Tyrimo metu taip pat stebėjau neformalią ugdomąją veiklą šiose grupėse (rytiniai vaikų ir mokytojų pasisveikinimai prieš ugdomuosius užsiėmimus, žaidybinė veikla po ugdomųjų užsiėmimų, 2 neformalios ugdomosios veiklos (dailės) užsiėmimai, 2 priešmokyklinių grupių mokytojų organizuotos šventės (Amerikiečių diena ir naujametinė vakaronė) bei pilietinę akciją nuo karo nukentėjusiems Ukrainos vaikams palaikyti).

Pradėjau nuo *plataus žvalgomojo* stebėjimo, keldama sau klausimus: *Ką aš siekiu padaryti/padariau pirmojo stebėjimo metu?*; *Kokia yra priešmokyklinio amžiaus vaikų grupės (Gr1, Gr2) aplinka?*; *Kokie ugdymo proceso veikėjai ir ką jie daro?*; *Ką ugdymo proceso veikėjai kalba?*; ir pan. Šio etapo metu dėmesį kreipiau į priešmokyklinių grupių (Gr1, Gr2) aplinką, stebėjau priešmokyklinio ugdymo mokytojus ir vaikus bei formalią ir neformalią ugdomąją veiklą grupėje; kreipiau dėmesį į grupės vaikus ir mokytojus bei jų tarpusavio santykius; stebėjau vaikų elgseną, bendravimą ir žaidybinę veiklą; kalbėjausi su mokytojomis apie ugdomosios veiklos organizavimą, pasiruošimą ir įgyvendinimą.

Plataus žvalgomojo stebėjimo metu, siekiau tyrimo dalyvių veiklose aptikti globalaus pilietiškumo dėmenis. Remiantis dokumentų analize, globalaus pilietiškumo dėmenys reiškiasi ugdytinių pažinimo veikloje, t. y. kokios temos nagrinėjamos ugdomųjų užsiėmimų metu, kaip ugdomųjų užsiėmimų metu įgyjamos ir konstruojamos žinios apie vaikams artimą aplinką ir pasaulį, kokios išskyla sąsajos tarp artimiausios aplinkos ir pasaulio. Dėmesį kreipiau formalios ir neformalios ugdomosios veiklos metu kuriamą grupės vaikų tarpusavio sąveiką, bendravimą, kaip dalijamasi naujai sukonstruotomis žiniomis, kaip jos interpretuojamos ir reflektuojamos įvairių situacijų metu (žaidybinių, ugdomųjų užsiėmimų ir pan.), kaip ir kokios vertybės (atsakomybė, atjauta, tolerancija, pagarba, empatija ir pan.) formuojasi. Taip pat stebėjau, kokie nauji elgsenos modeliai formuojasi dalyvaujant socialinėse pilietinėse veiklose, iniciatyvose, organizuojamose įstaigoje bei grupėse (Gr1 ir Gr2).

Platus žvalgomasis stebėjimas suteikė man galimybę panirti į tyrimo lauką. Pradėjus lankytis ugdymo įstaigoje ir priešmokyklinio ugdymo grupėse, plataus žvalgomojo tyrimo metu susipažinau su įstaigos teritorija (kiemu ir vidumi), pamačiau žaidimo aikštes bei įrengtas ugdomasias erdves, kurios jau leido įžvelgti, kad įstaiga atvira naujovėms ir jos taikomos paįvairinti ugdymo procesą. Tuo pat metu plačiai ir detalai aprašiau socialinę situaciją (priešmokyklinių ugdymo grupių aplinką) bei priešmokyklinių grupių ugdytinius, artimiau susipažinau su mokytojomis bei įgijau jų palankumą. Derinant stebėjimą su etnografiniais interviu/pokalbiais su mokytojomis, sužinojau detalią informaciją apie organizuojamą formalią ir neformalią ugdomąją veiklą, vaikų pomėgius neformalios veiklos metu, jų santykius bei pasitaikančius nesutarimus. Susipažinus su situacija bei kasdienės veiklos planavimu, galėjau iš įvykių sekos išskirti konkrečias situacijas, leidžiančias susiaurinti tyrimo lauką ir vykdyti siauresnį žvalgomąjį ir atrankinį stebėjimą, sutelkti dėmesį konkrečias veiklas ir situacijas.

Siauresnis žvalgomasis stebėjimas vykdavo kiekvieną rytą apsilankius grupėje. Apžvelgdavau kokie nauji vaikų darbeliai padėti/pakabinti, kokie skelbimai paruošti, kokia informacija teikiama tėveliams apie vykdomą veiklą grupėje. Tai man suteikdavo informacijos apie ugdomųjų užsiėmimų temas bei formalios ir neformalios veiklos įgyvendinimo ypatumus. Šio stebėjimo metu jau kildavo mintys dėl klausimų mokytojoms, pokalbių su vaikais dėl jų padarytų darbų ir pan. Siauresnį žvalgomąjį stebėjimą tęsdavau ugdomųjų užsiėmimų metu, t. y. kreipdavau dėmesį į mokytojos veiklą, naudojamus metodus ir priemones, kaip veiklą vykdo vaikai, kokie pasitaiko nesklandumai, kokie santykiai tarp vaikų, kaip sprendžiamos pasitaikančios elgesio/bendravimo problemos.

Siauresnio žvalgomojo stebėjimo metu pastebėdavau tam tikras formalios ir neformalios veiklos metu susidariusias situacijas (mokytojos-vaiko pokalbis, vaiko-vaiko pokalbis, tam tikros veiklos atlikimas, situacijos tarp vaikų neformalios veiklos metu, probleminės situacijos ir pan.) ir stebėjimas virsdavo į atrankinį, kadangi visą dėmesį sutelkdavau į tam tikrą mane sudominusią situaciją. Šią situaciją detalai aprašydavau,

formuluodavau klausimus ir toliau kalbėdavau su mokytojomis. Taip pat atrankinę *stebėjimą* pasirinkdavau, kai išvelgti ugdomosios veiklos momentai siedavosi su globalaus pilietiškumo ugdymo elementais. Tada stebėdavau kaip mokytojos vykdo veiklą nagrinėjant savaitei skirtą temą, kaip vaikai priima ir tarpusavyje dalijasi naujomis žiniomis, jas pritaiko formalioje ir neformalioje veikloje, kaip apibendrinama temą paskutinio savaitės užsiėmimo metu, kalbėdavau su mokytojomis apie konkretų mane dominantį elementą ir pan.

Kiekvieną dieną vaikų ugdimoji veikla prasidėdavo neformalia veikla - rytiniu pasisveikinimu. Mokytoja kviesdavo visus grupės vaikus į grupės vidurį. Kai visi vaikai susirinkdavo mokytoja sakydavo, jog reikia pasisveikinti. Mokytoja kartu su vaikais sveikindavosi sakant eilėrašį, sveikinamasi ne tik su artimaisiais (mama, tėčiu) bei šalia esančiais draugais, bet ir su visa supančia aplinka (žeme, saule, debesėliu, paukšteliu ir pan.). Kartais vaikai, sakant pasisveikinimo eilėrašį, atlikdavo įvairius judesius ir pasisveikinimą baigdavo šalia esančio draugo rankos paspaudimui. Rytinis pasisveikinimas trukdavo apie 5 min. Pastebėjau, jog pasisveikinimo metu vaikai susikaupia (ryte atėję į grupę ir susitikę draugus vaikai elgiasi gana triukšmingai, aptarinėja savo praėjusią dieną, kalbasi apie atsineštus daiktus ir pan.). Po pasisveikinimo vaikai nurimsta, susikaupia, pasiruošia ugdomajai veiklai. Iš karto po pasisveikinimo mokytoja pasako kokių priemonių vaikams reikės ugdomojo užsiėmimo metu, vaikai jas pasiima iš šalia esančių spintelių ir sėdasi į savo vietas prie stalų.

Kitas vaikų stebėtas veiklas galiu suskirstyti į formalias ir neformalias. Formalios veiklos yra ugdomieji užsiėmimai grupėse. Šios veiklos vyksta iš karto po rytinio pasisveikinimo. Mokytoja pasako kokia bus užsiėmimo tema. Kartais mokytoja prašo vaikus prisiminti apie ką kalbėjo vakar ir tai reiškia, jog bus tęsiamas temos nagrinėjimas. Formalios ugdomosios veiklos metu mokytoja vaikams pateikia naują medžiagą, pasakoja istorijas, skaito įvairius tekstus (pasakas, padavimus, eilėraščius ir pan.), klausinėja vaikų, skatina vaikus reikšti savo nuomonę ir pan. Vaikai atsakinėja į klausimus, prisimena kas jau aptarta anksčiau, išreiškia savo nuomonę, atlieka užduotis ir pan. Teko stebėti vaikų diskusijas bei nesutarimus tam tikrais klausimais. Kiekvieno ugdomojo užsiėmimo pabaigoje, vaikai atlieka užduotis pratybų sąsiuvinuose. Kas užduočių nepabaigia, pasilieka tai vėlesniam laikui. Pagal nagrinėjamą temą mokytojos prašo vaikų padaryti tam tikrus darbelius (nupiešti, priklijuoti, nuspalvinti ir pan.). Kartais ugdomieji užsiėmimai organizuojami kaip praktiniai darbai (sulčių spaudimas, kaukės darymas, bendro paveikslo piešimas ir pan.). Kiekvieną penktadienį įtvirtinama per savaitę nagrinėta tema. Mokytojos paruošia papildomą medžiagą vaikams naudojant informacines technologijas, interaktyvius žaidimus, video medžiagą, garso įrašus bei taiko įvairius mokymo metodus: eksperimentą, skaidrių demonstravimą, iliustruotą aiškinimą, klausimus, diskusijas ir pan. Vaikai kviečiami susėsti kitoje grupės zonoje, prie interaktyvios lentos ir ten atlieka mokytojos paruoštas užduotis.

Neformali ugdomoji veikla buvo vykdoma grupėse ne tik ryte, kai vaikai ir mokytoja pasisveikina, bet ir po ugdomųjų užsiėmimų, kai lieka laiko iki pietų. Kai pasibaigia ugdomieji užsiėmimai, vaikai sutvarko savo vietas, t. y. išmeta ir rūšiuoja šiukšles, susideda spalvinimo ir kitas darbo priemonės, nuvalo stalus, pristumia kėdes ir kai mokytoja pažiūri ar darbo vieta tikrai sutvarkyta, vaikai gali užsiimti neformalia veikla grupėje. Maždaug 15-20 min. vaikai susiburia tam tikrose grupės erdvėse – žaidybiniuose kampeliuose. Tai zonos kur yra sudėti žaislai, kaladėlės, stalo žaidimai ir pan. Čia vaikai organizuoja vaidmenų žaidimus. Žaidžia su žaislais, kuria žaidimus ir jų taisykles, atlieka vaidmenis ir pan. Dalis vaikų pasiima stalo žaidimus, kiti spalvina, kai kurie kalbasi vieni su kitu ar su mokytoja ir pan.

Kai kuri neformali ugdomoji veikla (dailės, muzikos ir kūno kultūros užsiėmimai) organizuojama ne grupėje, o dailės kabinete bei salėje. Kartą per savaitę kiekviena priešmokyklinio amžiaus grupė dalijama į du pogrupius (po 10-12 vaikų). Kiekvienas pogrupis eina į dailės kabinetą, kur dailės mokytoja organizuoja vaikams dailės užsiėmimą. Stebėjau 2 dailės užsiėmimus. Jie vyksta apie 30 min. Užsiėmimo metu mokytoja pasakoja vaikams apie naujas piešimo technikas, spalvų derinimą ir maišymą ir pan. Po to vaikai piešia, pritaiko naujai įgytas žinias, bando naujas technikas ir pan. Dailės mokytoja kreipia dėmesį ne tik į vaikų atliekamus darbus, bet pabrėžia kaip svarbu dirbti draugiškoje aplinkoje, dalintis priemonėmis bei padėti vienas kitam.

Be to, neformalią vaikų veiklą stebėjau įstaigos teritorijoje. Esant geram orui, vaikai kartu su mokytojomis ėjo į lauką. Kiekviena grupė įstaigos kieme turi savo „erdvę“, kurioje visi kartu susiburia ir vaikams neleidžiama eiti prie kitų grupių. Būnant lauke vaikai žaidžia judrius fizinius žaidimus, grupelėmis kuria vaidmenų žaidimus, žaidžia su iš namų atsineštais žaislais. Pabuvę lauke, visi vaikai su mokytoja grįžta į grupę, kur ruošiamasi poilsio metui. Kalbantis su mokytojomis, sužinau, jog vaikai atlieka įvairias veiklas įstaigos teritorijoje esančiame šiltnamyje. Ten ne tik sodina bei prižiūri augalus, bet mokosi dirbti kartu, kalba apie gamtos saugojimą ir pan. Taip pat mokytojos paminėjo, jog vaikams patinka vaikščioti Įstaigos teritorijoje įrengtu Kneipo sveikatinimo taku.

Stebint neformalią veiklą grupėse, pastebėjau „mažesnius“ įvykius bei susidariusias situacijas. Formalios ir neformalios ugdomosios veiklos metu atidžiai stebėjau vaikų santykius bei tarpusavio bendravimą (kaip vaikai dalijasi priemonėmis, kaip padeda vienas kitam, kokias teigiamas/neigiamas reakcijas parodo ir pan.). Užsirašiau vykstančius pokalbius, sakomus žodžius, aprašiau vaikų veiksmus, tinkamus/netinkamus poelgius, mokytojų reakcijas. Stebėjau kaip vaikai pasiskirsto vaidmenimis, kaip tariasi dėl žaidybinės situacijos siužeto ir pan. Išskyriau situacijas, kai vaikai reikšdavo grupėje neigiamas emocijas bei elgdavosi netinkamai draugų atžvilgiu. Stebėjau mokytojų elgesį, randamus probleminių situacijų sprendimų būdus, kaip į problemų sprendimą įtraukiami visi grupės nariai. Stebint išskirtas situacijas užsirašydavau klausimus, kuriuos vėliau aptardavau su mokytojomis. Atrankinio stebėjimo

metu galėjau dar labiau pasinerti į tyrimo lauką bei labiau fokusuotis į situacijas, kurių metu išvelgiau globalaus pilietiškumo ugdymo aspektus.

Stebėjimo metu dėmesį kreipiau į grupėje esančius artefaktus. Susipažįstant su priešmokyklinio ugdymo grupių aplinka pastebėjau iškabintus plakatus „Penkių pirštų taisyklė“, „Metų laikai“, „Emocijos“, „Laikrodis“ ir pan. Ugdomųjų užsiėmimų metu mokytojos rodė vaikams temą iliustruojančius plakatus bei modelius. Vaikai išreikšdavo dar didesnę susidomėjimą nauja tema, kai jie galėjo paliesti objektus ar iš arčiau apžiūrėti rodomus reiškinius. Kiekvienos priešmokyklinio ugdymo grupės rūbinėje buvo kabinami vaikų piešiniai bei padedami ugdomųjų užsiėmimų metu padaryti darbeliai. Vaikai aptardavo savo ir draugų piešinius, taip pat rodydavo savo piešinius tėveliams. Ugdomųjų užsiėmimų metu fotografavau vaikų piešinius ir darbelius, nes tai praktinis naujai įgytų žinių pritaikymas po kiekvienos aptartos temos. Kartais prašiau vaikus paaiškinti savo piešinius, papasakoti kas juose atvaizduota ir kodėl. Artefaktus rinkau ir neformalios ugdomosios veiklos metu. Žaidimų metu dėmesį kreipiau į vaikų pasidarytus veikėjus – figūrėles. Klausiau vaikų kodėl jie kitokios formos ar neįprastų spalvų ir pan. Dėmesį kreipiau į Ikimokyklinio ugdymo įstaigos erdvėse rengiamas vaikų darbų parodas.

Tyrimo metu rekomenduojama pildyti tyrimo lauko užrašus, padedančius kryptingai analizuoti tyrimo duomenis ir tarpusavyje susieti naujas žinias bei atradimus. J.P. Spradley (1980) išskiria du tyrimo lauko užrašų tipus: detalius (angl. *condensed*) ir išplėstinius (angl. *expanded*). Detalūs tyrimo lauko užrašai, kai interviu ir/ar stebėjimo metu tyrėjas užrašo pavienius žodžius, frazes, nesusietus sakinius, kai juos apjungia. Išplėstiniai (angl. *expanded*) užrašai praplečia detalius (angl. *condensed*) užrašus, papildoma juos stebėjimu ir buvimu tyrimo lauke (p. 70). Po kiekvienos stebėjimo ar interviu sesijos tyrėjas turi papildyti savo užrašus konkrečiomis aktualiomis detalėmis, kurios nebuvo užrašytos stebėjimo ir/ar interviu metu. Remiantis autoriumi, pilnai transkribuoti interviu laikomi pačiais tiksliausiais išplėstiniais tyrimo lauko užrašais.

Šio tyrimo metu rašiau išplėstinius tyrimo lauko užrašus. Stebėjimo metu fiksavau viską, ką pastebėjau tyrimo lauke. Pirmiausia detalieji aprašiau priešmokyklinių grupių aplinką: grupėse suformuotas zonas formaliai veiklai (stalai, kėdės su vaikų vardais, jų išdėstymas, mokytojos darbo vieta, vaikų žaidimo kampeliai ir poilsio kambarys), grupėje pakabintus plakatus ir vaikų darbelius, Įstaigos koridoriuose eksponuojamas parodas - vaikų darbus. Užrašuose detalieji aprašiau kasdienę stebimą formalią ir neformalią veiklą, tyrimo veikėjų pokalbius, pavienius žodžius ar frazes, poelgius bei reakcijas, tarpusavio santykius, vaikų užduodamus klausimus, pokalbius ir diskusijas ir pan. Šiuose užrašuose transkribavau pokalbius su mokytojomis bei vaikais, rašiau man iškilusius klausimus bei pastebėjimus, kuriuos vėliau aptardavau su mokytojomis. Be šių fiksuojamų momentų, užrašiau tyrimo metu įgytą patirtį bei kylančias idėjas. Fiksavau kaip kinta mano vaidmuo grupėje, kaip užsimezga artimesni santykiai su vaikais, apie ką jiems patinka su manimi kalbėti ir pan.

Apibendrinant, galiu teigti, kad stebėjimo metu stengiausi pamatyti visa tyrimo lauką, jo veikėjus bei jų veiklas; nuolat klausinėjau savęs, ar viskas pamatyta ir užfiksuota. Tai man suteikė galimybę stebėjimo lauke išskirti bei atidžiau stebėti mažesnius įvykius, konkrečias veikėjų veiklas. Šis nuoseklumas sudarė man galimybę fiksuoti mažiausius įvykius, tyrimo dalyvių poelgius bei reakcijas. Nuolat kreipiau dėmesį ir tikslingai rinkau artefaktus (mokytojų ruošiamas ir ugdomųjų užsiėmimų metu naudojamas vaizdines mokymo priemonės, vaikų piešinius, lipdinius, sukonstruotus objektus ir pan., dariau jų nuotraukas), nes mokytojų naudojamos priemonės bei vaikų darbeliai padėjo man geriau suprasti, kaip vaikai konstruojasi naujas žinias, kaip mato save pasaulio kontekste, kaip pritaiko naujai įgytas žinias. Visą tai, ką stebėjau, stengiausi sistemiškai ir nuosekliai fiksuoti išplėstiniuose tyrimo lauko užrašuose.

Stebėjimo metu užpildžiau penkis 52 puslapių A4 formato sąsiuvinius, kuriuose fiksavau stebėjimo medžiagą, savo pastebėjimus, rašiau klausimus mokytojoms ir pan. Ugdomųjų užsiėmimų metu padariau apie 100 nuotraukų, kuriose užfiksavau įstaigos ir priešmokyklinės grupės lauko ir vidaus aplinką, organizuojamas parodas įstaigos koridoriuose, vaikų padarytus darbelius užsiėmimų metu ir pan. Kompiuteryje išsaugojau apie 50 puslapių su transkribuotais interviu ir pokalbiais su įstaigos direktore, mokytojomis bei ugdytiniais.

2.3.2. Interviu

Šiame poskyryje aprašau kitą pagrindinį etnografinio tyrimo metodą – interviu, kurį naudoju siekiant suprasti tiriamųjų gyvenimo kontekstą. Aprašau interviu tipus, klausimų rūšis, nuoseklumą ir pan.

Atlikdama empirinį tyrimą stebėjimą papildžiau interviu. Interviu yra vienas iš labiausiai paplitusių duomenų rinkimo metodų atliekant įvairius kokybinius tyrimus ir jie gali būti įvairūs: formalūs pusiau struktūruoti; interviu su nuotraukomis, artefaktais, vaizdo įrašais, bei pasivaikščiojimais ar vienoje vietoje; trumpi neoficialūs pokalbiai, savaime užsimezgantys su tyrimo dalyviais stebėjimo lauke (Brinkman & Kvale, 2015; Roulston, 2022). Etnografinis interviu, skirtingai nei kituose kokybiniuose tyrimuose naudojamas interviu, reikalauja gilesnio kontekstualizavimo, nuolatinės prieigos, nuolatinių santykių kūrimo (Heyl, 2007) ir kalbos kultūros supratimo. Etnografijoje interviu yra „buvimo ten“ dalis (Heath & Street, 2008; Heyl, 2007; Walford, 2008) ir dažnai vyksta stebint ir (arba) būnant su tyrimo dalyviais įvairiose erdvėse ir dalyvaujant įvairiose veiklose.

M. Fetterman (1989), D. Mills ir M. Morton (2013), S. Ladner (2014), A. Skukauskaitė ir J. L. Green (sud.) (2023), pažymi, jog interviu yra vienas iš svarbiausių duomenų rinkimo būdų etnografiniuose tyrimuose, padedantis tyrėjui suprasti ir pasinerti į platesnį tyrimo kontekstą, užmegzti artimesnius santykius su tyrimo dalyviais, gylintis į jų kalbą ir pan. Kadangi stebėjimas tęsiamas tam tikrą laikotarpį, etnografiniai

interview yra ne vienkartiniai įvykiai, o nuolatos užmezgami pokalbiai, kuriuos gali inicijuoti tyrėjas ir (arba) tyrimo dalyviai (Heyl, 2007). Autorius pažymi, jog pokalbio dalyviai (tyrėjas ir informantai) tyrimo metu tampa partneriais, nuo kurių priklauso tyrimo kryptingumas.

Etnografinis interviu, kaip teigia M. Sullivan ir A. Skukauskaitė (cit. iš Skukauskaitė ir Green (sud.), 2023), gali būti vadinamas draugišku tikslingai pasikartojančiu pokalbiu. Pokalbyje dalyvaujantys pašnekovai žino, kad dalyvauja tikslingai organizuotame įvykyje, kurio metu nagrinėjamos įvairios tarpusavyje susijusios temos bei pašnekovai tokio pokalbio metu kartu kuria tyrėją ir tyrimo dalyvius dominančias žinias. Nors draugiškas pokalbis ir keitimasis nuomonėmis bei patirtimi vyksta etnografinio interviu metu ir tai laikoma tikslinga tyrimo dalyvių sąveika, vis dėlto patariama sumažinti „socialiai priimtas pokalbio taisykles“ (Walford, 2007) arba jų atsisakyti. J. P. Spradley (1979), aprašydamas etnografinių interviu savitumą, pabrėžė, kad kasdieniai tikslingai pasikartojantys pokalbiai ir etnografiniai interviu turi panašumų ir skirtumų. Autoriaus teigimu, geriausia į etnografinius interviu žiūrėti kaip į draugiškų pokalbių seriją, į kurią tyrėjas pamažu įveda naujų elementų, padedančių pašnekovams atsakyti į tyrėją dominančius klausimus. Jei tyrėjas pokalbio metu per greitai panaudoja J. P. Spradley išskirtus etnografinius elementus, tai pokalbis gali tapti tarsi formaliu tardymu, ryšys tarp pašnekovų sumažėja ir tyrimo dalyviai gali nutraukti bendradarbiavimą (ten pat).

Apibūdindamas etnografinių interviu specifiką, J. P. Spradley (1979) mini tris pagrindinius elementus, kurie draugišką pokalbį paverčia etnografiniu interviu: aiškus tikslas, etnografiniai paaiškinimai ir etnografiniai klausimai. Skirtingai nuo kasdinių pokalbių, neturinčių aiškaus tikslo, etnografinio interviu metu tyrėjas tikslingai kelia klausimus susijusius su tyrimo tikslu ir sudarančius tyrėjui galimybę „palaipsniui labiau kontroliuoti pokalbį, nukreipti jį tokia linkme, kuri padėtų atskleisti tyrimo dalyvio žinias“ (ten pat, p. 59). Tokie interviu apima etnografinius paaiškinimus, tai suprantama kaip informacija apie vykdomą tyrimą, dalyvio sutikimą, pokalbio įrašymą, tyrėjo ir dalyvių vaidmenis, interviu tikslus, tyrėjo užrašus, interviu organizavimo priežastis bei daugelį kitų paaiškinimų, kuriais tyrėjas dalijasi su dalyviais viso vykdomo tyrimo metu (Spradley, 1979).

Pagrindiniai etnografinio interviu elementai pateikiami 6 lentelėje (sudaryta remiantis J. P. Spradley, 1979, p. 67).

6 lentelė. Etnografinio interviu elementai (Spradley, 1979, p. 67)

Elementai	Paiškinimas
Pasisveikinimas	Šiltų santykių su pašnekovu užmezgimas. Geros nuotaikos ir pasitikėjimo vienas kitu stiprinimas.
Paiškinimai	Bendra informacija apie tyrimą. Sutikimo dėl interviu įrašymo gavimas. Tyrimo etikos principų paiškinimas. Interviu proceso paiškinimas.
Klausimai	Aprašomųjų, struktūrinių, kontrastinių klausimų pateikimas.
Eiliškumo posūkis	Pašnekovas gali užduoti papildomus bei patikslinti neaiškius klausimus.
Susidomėjimo išreiškimas	Tyrėjas kūno kalba turi išreikšti susidomėjimą pašnekovu. Tyrėjas – aktyvus klausytojas.
Kartojimas	Interviu metu etnografiniai klausimai gali būti kartojami kelis kartus.
Hipotetinių situacijų kūrimas	Klausimai apie spėjamas situacijas.
Draugiškų klausimų pateikimas	Interviu pabaigoje gali būti užduodami draugiški, su tema nenusiję klausimai.
Pabaiga	Atsisveikinimas.

J. P. Spradley (1979) teigė, kad etnografinio interviu išskirtinumas glūdi tyrėjo formuluojamuose etnografiniuose klausimuose, kuriuos etnografai turi panaudoti siekdamį suprasti kokias reikšmes tyrimo dalyviai suteikia savo kultūriniam pasauliui. Etnografinio interviu metu tyrėjas turi panaudoti įvairius klausimus ir interviu įgūdžius (pvz., klausytis, nukreipti atgal, užjausti, tirti), kad išsamiai suprastų tyrimo dalyvių perspektyvas, patirtį, veiksmus ir jiems teikiamas reikšmes (Spradley, 1979/2016; Walford, 2007). Kadangi interviu tikslas yra „išgauti“ tiriamojo reiškinio apibūdinimą tyrimo dalyvių žodžiais, tyrėjas turi skatinti tyrimo dalyvius kalbėti taip pat, kaip jie kalbėtusi apie tiriamąjį reiškinį su savo kolegomis (Spradley, 1979, p. 80). Tyrėjas bei interviu dalyvaujantis pašnekovas gali papildomai perklausti, pakartoti klausimus. Labai svarbus tyrėjo nešališkumas, noras gauti objektyvias, o ne išankstines nuostatas atspindinčias nuomones. Pagrindinis interviu principas – neklausti „kodėl“ ir „ką jūs žinote/turite omenyje“, bet klausti apie pašnekovo elgesį, veiksmus ir atliekamą darbą, apie tai, kas siejasi su tyrimo objektu (Spradley, 1979, p. 82).

Kaip teigia S. Ladner (2014), etnografinių tyrimų metu tyrėjas negali iš anksto numatyti tikslios interviu imties, nes ji priklauso nuo daugelio veiksnių – buvimo tyrimo lauke trukmės, vietų, aplinkos sąlygų, artefaktų ir pan. Tyrimo lauke tyrėjas renka duomenis iki pilno „prisotinimo“ (*angl.* saturation) (ten pat, p. 105). Vis tik J.P. Spradley (1979), kalbėdamas apie etnografinius interviu, siūlo prieš organizuojant pokalbius atsižvelgti į tam tikrus kriterijus, apibūdinančius tyrimo dalyvius: 1) buvimas tam tikroje socialinėje aplinkoje ilgą laiką; 2) buvimas tam tikroje socialinėje aplinkoje ty-

rimo atlikimo metu; 3) nepakankamai tyrimo dalyviams pažįstamas tyrimo objektas; 4) tyrimo dalyviams tinkamas laikas; 5) tyrimo dalyvių gebėjimas pasisakyti ta tema, kuri susijusi su jų profesine veikla.

Atsižvelgdama į S. Ladner (2014) ir J.P. Spradley (1979) rekomendacijas, tyrimo pradžioje organizavau pirmuosius etnografinius interviu su direktore bei dvejomis priešmokyklinio ugdymo mokytojomis (M1 ir M3). Tyrimo metu organizavau tris etnografinius interviu ir toliau vykdomą stebėjamą pildžiau pokalbiais su mokytojomis bei trumpais pokalbiais su priešmokyklinio amžiaus vaikais. Tikslios pokalbių trukmės ir laiko nurodyti negaliu, nes kartais pokalbiai trukdavo ilgiau, kartais buvo aptariamasi tik vienas ar pora mane dominančių klausimų. Jei leisdavo aplinkybės (mokytojų užimtumas, vaikų elgesys ir aktyvumas, atliekama veikla ir pan.) dauguma trumpų pokalbių vyko stebėjimo metu, dalis ilgesnių pokalbių vyko po ugdomųjų užsiėmimų, kartais tekdavo klausimus užsirašyti ir aptarti juos kitą dieną. Tokiu atveju detalai aprašydavau stebėtą situaciją ir pasižymėdavau klausimus. Kitą dieną pokalbį su mokytoja tikslingai pradėdavau etnografiniu paaiškinimu, padedančiu tiksliau prisiminti situaciją ir gauti tikslesnį bei išsamesnį atsakymą.

Pasinerti į tyrimo lauką man padėjo iš anksto planuotas etnografinis interviu su įstaigos direktore. Šio interviu klausimai nebuvo formuluojami iš anksto, bet aš buvau numačiusi temas, kurias norėjau aptarti su direktore. Interviu pradėjau pasisveikinimu, padėkojau už man skirtą laiką bei apsikeitėme draugiškomis frazėmis. Tokiu būdu sukūriau malonią aplinką bei užmezgiau draugiškus santykius su direktore. Toliau interviu tęsiau etnografiniu paaiškinimu apie tyrimo temą, tyrimo tikslą bei paminėjau, kad mano pašnekovė turi teisę neatsakyti į klausimus, nutraukti interviu, ir pan., paaiškinau apie konfidencialumą ir paprašiau sutikimo interviu įrašyti. Interviu pradėjome direktorės kabinete, kur direktorė ne tik kalbėjosi su manimi apie empirinį tyrimą bei tyrimo objektą, bet ir susipažindino mane su ugdymo procesui aktualiais Įstaigos dokumentais, Įstaigos tinklalapiu, e-dienynu, mokytojų veikla ir pan. Toliau interviu buvo tęsiamas vaikstant po įstaigos vidų, kur koridoriuose apžiūrėjau skelbimo lentas ir teminius standus, vaikų darbelių parodas, nuotraukas iš organizuotų renginių, neformalios veiklos erdves (dailės kabinetą, salę muzikos ir kūno kultūros užsiėmimams). Šiuo momentu interviu nebuvo įrašomas, tik fotografavau skirtingas Įstaigos vietas. Su direktore apsilankėme priešmokyklinio ugdymo grupėse, ji mane supažindino su mokytojomis. Toliau interviu su direktore vyko lauke (šiuo metu interviu nebuvo įrašomas), Įstaigos kieme. Vaikstant po teritoriją direktorė pasakojo ir rodė šios ugdymo įstaigos lauko edukacines erdves (Kneipo takas, šiltnamis, renovuota vaikų žaidimų erdvė bei įrengimai ir pan.), kaip suskirstyta teritorija skirtingoms grupėms, parodė kokius žaislus vaikai gali nešti į lauką ir pan. Interviu vyko apie 2 valandas, kalbantis padariau apie 10 Įstaigos teritorijos nuotraukų. Vėliau įrašytą interviu dalį transkribavau savo užrašuose, taip pat pasižymėjau detalią informaciją apie interviu apžiūrint Įstaigos vidų ir lauko teritoriją.

Po interviu su direktore grįžau į priešmokyklinio ugdymo grupes ir tęsiau interviu su 2 priešmokyklinio ugdymo mokytojomis (M1 ir M3, kitos dvi šių grupių mokytojos tuo metu nedirbo). Pirmasis susitikimas ir interviu su mokytojomis prasidėjo grupėje. Kartu su mokytojomis susėdome prie stalo, mačiau, kad jos jaudinasi ir jaučiasi nejaukiai. Grupėje vaikų nebuvo, todėl susitikimą pradėjau ramioje aplinkoje. Interviu pradėjau etnografiniais paaiškinimais apie organizuojamą tyrimą, tyrimo objektą, konfidencialumą ir pan. Interviu klausimus buvau apgalvojusi iš anksto, norėjau gauti detalesnės informacijos apie ugdytinius, ugdymo aplinką ir priešmokyklinio ugdymo įgyvendinimą ir pan. Interviu pradžioje, kai sėdėjome prie stalo, interviu įrašinėėjau, tačiau kai pradėjome apžiūrėti įvairias grupės vietas, interviu nebuvo įrašinėjamas. Interviu pradžioje mokytojos domėjosi kodėl aš noriu būti grupėse ir stebėti jų bei vaikų veiklą. Paaiškinau, kad mano tikslas nėra stebėti mokytojų darbo „kokybės“, bet stebėsiu formalią ir neformalią veiklą grupėje, vaikų veiklas, jų bendravimą, tarpusavio santykius, fiksuosiu vaikų kalbą, reakcijas, poelgius ir pan. Po tokio paaiškinimo pajutau, kad mokytojų neigiamos nuostatos ir nepasitikėjimas manimi dingsta. Interviu buvo tęsiamas skirtingose grupių vietose, mokytojos parodė grupės „erdves“ (8 erdvės abejose grupėse), paaiškino ką vaikai daro kiekvienoje erdvėje, parodė savo darbo vietas (2 darbo vietas) bei mokymo priemones, naudojamas ugdymosiems užsiėmimams organizuoti (plakatai, interaktyvi lenta, video diskai). Interviu tęsėsi apie valandą, jo metu fotografavau grupės aplinką, objektus, priemones (apie 20 nuotraukų), pasiėmiau duotą ugdomąją priemonę *Opa Pa*, kad galėčiau detaliau susipažinti su nagrinėjamomis temomis, tekstais, užduotimis ir pan.

Po interviu, sugrįžusi į automobilį, rašiau į savo užrašus viską apie ką kalbėjomės su mokytojomis, braižiau grupių aplinką, jų „erdves“, aprašiau kas kiekvienoje grupės vietoje įprastai vyksta. Be to, pasižymėjau savo pastebėjimus apie mokytojų nuostatas mano atžvilgiu (nepasitikėjimas, nenoras kalbėti apie jų darbą ir kaip tai pokalbio metu palaipsniui mažėja, kaip mokytojos palaipsniui atsiveria ir jų atsakymai tampa geranoriškesni ir išsamesni), jų reakcijas į mano klausimus. Jutau, jog formuojasi palankūs ryšiai su mokytojomis bei didėja jų palankumas ir noras priimti mane į savo grupes.

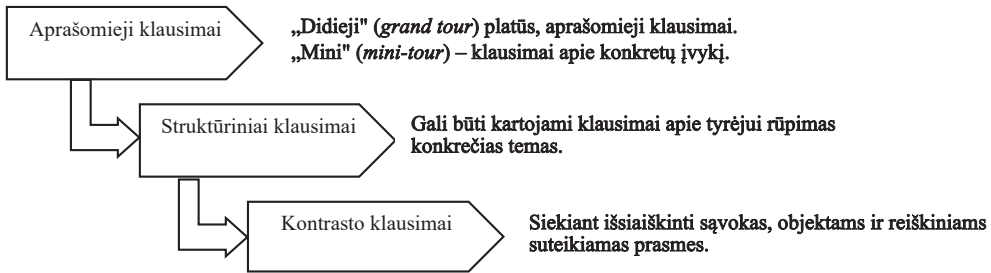
Vėliau, kiekvieną kartą, kai ateidavau į grupes stebėti veiklą, vyko trumpi, lengvi ir draugiški pokalbiai su mokytojais. Pokalbiai nebuvo planuojami ir kartais net vykdavo spontaniškai, įvairiose priešmokyklinio ugdymo grupių vietose (ryte atėjus į grupę, mokytojos darbo vietoje, prieš rytinį pasisveikinimą, ugdomųjų užsiėmimų metu bei po jų, neformalios veiklos metu, žaidimų metu, ir pan.). Trumpų pokalbių metu klausiau mokytojų apie įvairias atliekamas bei atliktas veiklas, prašiau mokytojų atsakyti į man kilusius klausimus bei paaiškinti mano išskirtas situacijas.

Stebėjimą papildžiau pokalbiais su priešmokyklinių grupių vaikais. Jiems neplanuotai iš anksto, bet spontaniškai užduodavau klausimus apie jų darbelius, santykius su grupės draugais. Kartais vaikai patys pradėdavo kalbėtis su manimi, pasakodavo apie savo aprangą, klausdavo nuomonės apie nupieštus paveikslus, prašydavo pagal-

bos ir pan. Stebėjimo metu į pokalbius su tyrimo dalyviais, įvesdavau naujus tyrimui aktualius elementus, padedančius pokalbio dalyviams išsakyti savo mintis. Formuluo-davau atvirus klausimus, kuriuos atsakinėdamos mokytojos turėjo paaiškinti kodėl, kam kokių tikslu vykdoma įvairi veikla ir pan.

Pokalbiai įrašomi nebuvo, bet būnant grupėje fiksavau visus tyrimo dalyvių veiksmus ir sakomus žodžius bei pokalbius savo užrašuose. Detalius užrašus pildžiau išėjus iš grupės savo automobilyje. Užsirašydavau kokius pokalbiai vyko su mokytojomis, apie ką kalbėjau-si su vaikais, aprašydavau jų padarytus darbus ir išreikštas mintis. Tuo pat metu stengiausi pasižymėti pašnekovų emocijas, elgseną, užsirašydavau savo pamąstymus ir pan.

Remiantis J.P. Spradley (1979), etnografinio interviu/pokalbio metu formuluojami klausimai: aprašomieji (angl. *descriptive*), struktūriniai (angl. *structural*) ir kontras-tiniai (angl. *contrast*) (žr. 9 pav.). Savo knygoje apie etnografinius interviu autorius pristatė daugiau nei 30 aprašomųjų, struktūrinių ir kontrasto klausimų.



9 pav. Klausimų rūšys ir pateikimo nuoseklumas (sudaryta pagal Spradley, 1979)

Platūs aprašomieji klausimai naudojami „aplinkos apibūdinimui“ (Frake, 1964, cit. iš Spradley, 1979, p. 85). Tyrėjas turi žinoti kokioje aplinkoje įprastai veikia pašneko-vas, todėl šiais klausimais siekiama paskatinti pašnekovą papasakoti apie tam tikrą jo buvimo vietą. Kaip teigia J. P. Spradley (1979), atsakymai į plačius aprašomuosius klausimus suteikia tyrėjui beveik neribotas galimybes tirti smulkesnius įvykius ar pa-tirties aspektus. Mini aprašomieji klausimai yra tokie patys kaip ir platūs aprašomieji klausimai, tik jie susiję su daug tam tikru įvykiu ar tam tikru laikotarpiu (ten pat, p. 88).

Interviu su įstaigos direktore pradėjau plačiais aprašomaisiais klausimais, pvz. *Gal galite papasakoti apie šią ikimokyklinio ugdymo įstaigą. Papasakokite apie čia dir-bančias priešmokyklinio ugdymo mokytojas. Kokiose veiklose tarptautinėse veiklose dalyvauja priešmokyklinių grupių mokytojos? Kaip jos motyvuoja vaikus įsitraukti į organizuojamus projektus, pilietines veiklas, akcijas? Kaip skatinami vaikų tėvai įsi-traukti į vaikų ugdymo procesą? Kokios neformalios veiklos organizuojamos įstaigo-*

je? ir pan. Pirmą kartą susitikus su priešmokyklinio ugdymo mokytojomis, jų prašiau papasakoti apie priešmokyklinio ugdymo grupes, jų aplinką, apibūdinti grupių vaikus ir pan. Šiais plačiais aprašomaisiais klausimais siekiau surinkti informaciją apie jų profesinę patirtį, ugdomąją veiklą, organizuojamus projektus bei kitas neformalias veiklas. „Mini“ aprašomieji klausimai skirti sužinoti kaip mokytojos apibūdina grupės vaikus, jų pomėgius, veiklas, tarpusavio santykius. Pokalbių metu formulavau „mini“ aprašomuosius klausimus, padedančius išgirsti mokytojų samprotavimus, susijusius su globalaus pilietiškumo ugdymu priešmokykliniame amžiuje. Išanalizavus pradinius stebėjimo bei interviu/pokalbių metu gautus duomenis, perėjau prie struktūrinių (angl. *structural*) ir kontrasto (angl. *contrast*) klausimų.

Pagal J. P. Spradley (1979), struktūriniai klausimai formuluojami pradėjus analizuoti stebėjimo metu surinktą informaciją, atliekant teminę ir taksonominę tyrimo radinių analizę, bet tuo pat metu vis dar tęsiant stebėjimą. Šie klausimai formuluojami individualiai kiekvienam pašnekovui. Bei patartina juos derinti su aprašomojo tipo klausimais. Kartais prieš struktūrinius klausimus tyrėjas turi pašnekovui paaiškinti situaciją, pateikti pavyzdžių ar pakartoti klausimą kelis kartus. Tokių priemonių naudojimas padeda tyrėjui iš pašnekovo gauti daugiau informacijos apie jį dominančią situaciją. Autorius išskiria pagrindinius struktūrinių klausimų tipus: a) patvirtinamieji klausimai, patvirtinantys, jog išvelgta tema aktuali tyrimui; b) klausimai, patvirtinantys, jog tyrimo dalyvio kalboje rastos temų ir potemių prasmės suprantamos teisingai ir yra susijusios su tyrimo objektu; c) klausimai apie temai priklausančias potemes; d) klausimai apie temos ir jai priklausančių potemių prasminius ryšius (ten pat, p. 126).

Pradėjus analizuoti stebėjimo metu gautą informaciją, išvelgiau tam tikras temas ir ieškojau joms prasminiais ryšiais priklausančių potemių. Norėdama įsitikinti, jog mano išvelgtos temos ir potemės suprantamos teisingai bei aktualios mano tyrimui, formulavau struktūrinius klausimus ir siekiau gauti mokytojų pritarimą dėl išvelgtų temų. Struktūrinius klausimus užduodavau siekiant suprasti ar teisingai sieju išskirtas temas su rastomis potėmis, ar teisingi prasminiai ryšiai tarp jų nustatyti. Priešmokyklinio ugdymo mokytojoms uždaviau struktūrinius klausimus, siekdama gauti patvirtinimą, jog teisingai suprantu ugdymo proceso kontekstus ir juose aptinkamas globalaus pilietiškumo apraiškas. Šiuos klausimus praplėsdavau etnografiniais paaiškinimais, juos formulavau esant su pašnekovu tam tikroje situacijoje, užduodavau keletą kartų, nes taip galėjau įsitikinti, jog pašnekovas teisingai supranta mano klausimą ir išsamiai paaiškina situaciją. Pvz., *Kaip priešmokyklinio ugdymo procese skatinate vaikus kalbėti apie priklausymą pasaulio žmonių bendruomenei? Kaip jiems aiškinate, jog jie, kartu su kitais žmonėmis, yra vieno pasaulio ir vienos mūsų visatos dalis? Kokios savybės būdingos pasaulio piliečiui(-čiams)? Kokias ugdymo priemones naudojate užsiėmimų metu, stiprinant ugdytinių supratimą apie priklausymą žmonijai? Kokias ugdymųjų užsiėmimų temas Jūs papildote žiniomis apie tolimesnę vaikui aplinką – pasaulį, kaip praplečiate vaikų pasaulio pažinimą? Kokios užsiėmimų metu naudojamos mokomosios priemonės*

ir metodai padeda ugdytiniais pažinti pasaulį? Kuo naudingos informacinės komunikacinės technologijos, plečiant vaikų pasaulio pažinimo ribas?

Kaip nurodo J. P. Spradley (1979), atliekant surinktos medžiagos teminę ir taksonominę analizę, užduodant aprašomuosius bei struktūrinius klausimus, tyrėjas siekia išsiaiškinti atrastų temų ir joms priklausančių potemių panašumus. Trečioji klausimų grupė, kurią charakterizuoja J. P. Spradley (1979) yra kontrasto klausimai ir jie skirti išsiaiškinti skirtumus tarp kiekvienai temai priklausančių potemių. Šis klausimų tipas reikalingas komponentinei analizei atlikti, kurios metu siekiama atrasti kontrastus tarp temos potemių, juos susisteminti ir išvelgti naujai išskylančias temas (ten pat, p. 172).

Stebėjimo metu mokytojoms pateikiau įvairių J. P. Spradley (1979) aprašytų kontrasto klausimų tipų. Kontrasto tvirtinimo/paneigimo, nukreipiantieji kontrasto klausimus (angl. *contrast verification questions, directed contrast questions*.) formulavau išvelgus tam tikrus skirtumus tarp mokytojų naudojamų sąvokų bei siekiant gauti mokytojos patvirtinimą ar paneigimą. Pvz., *Kokios savybės siejasi su socialiai atsakinga/neatsakinga elgsena?; Kokios savybės siejasi su teigiamomis/neigiamomis vaikų emocijomis?*

„Dyadic“ (dviejų potemių) kontrasto klausimus (angl. *Dyadic contrast questions*) uždaviau mokytojoms prašydama įvardinti skirtumus tarp mano išvelgtų potemių. Pvz., *Kokius skirtumus tarp potemių išvelgiate Jūs?* Kreipdamasi į mokytoją prašiau patvirtinti ar paneigti kontrastą tarp dviejų pateiktų potemių. (*kontrasto tvirtinimo/paneigimo klausimai*, angl. *contrast verification questions*). Pvz., *Ar galite patvirtinti/paneigti, jog šios poroje esančios potėmės kontrastuoja?*

Kontrastų rūšiavimo klausimus (angl. *contrast set sorting questions*) paruošdavau iš anksto. Ant kortelių užrašydavau visas vienai temai vieno tipo prasminiu ryšiu priklausančias potemes ir prašiau mokytojos surūšiuoti tas korteles į dvi ar daugiau grupių pagal jų panašumus ar skirtumus. Siekdama atrasti temas sudarančių potemių simbolines reikšmes, užduodavau mokytojoms reikšmių išskyrimo klausimus (angl. *rating questions*), pvz., *Kokios ugdomosios veiklos daro teigiamą/neigiamą įtaką vaikų bendruomeniškumo formavimuisi? Kokias negatyviai pasireiškiančias savybes/vertybes Jūs pastebite vaikų elgesyje? Galėtumėte įvardinti šiuolaikiniam pasaulio piliečiui svarbias vertybes? Kokias pasaulio piliečiui svarbias teigiamas savybes/vertybes Jūs skatinate ugdytis vaikus ugdomųjų užsiėmimų metu?*

Stebėjimo metu organizuoti pokalbiai su tyrimo dalyviais sudaro galimybę pasiekti duomenų „prisotinimą“. Kaip teigia L. M. Given (2016) „duomenų prisotinimas“ reiškia, kad nerandama papildomų duomenų, kuriais remdamasis tyrėjas galėtų plėtoti išvelgtas temas. Kai tyrėjas vis mato panašius atvejus, jis empiriškai įsitikina, kad duomenys yra prisotinti.

Stebėjimo metu, kalbantis su priešmokyklinio ugdymo mokytojomis bei analizuojant surinktą informaciją (transkribuotus interviu/pokalbius, tyrimo lauko užrašus ir pan.), išvelgiau 3 temas, kurios siejasi su globalaus pilietiško ugdymo priešmokykliniame amžiuje: *Tapatybės formavimas(-sis): nuo individualios iki pasaulio, Gamtos ir kultūros*

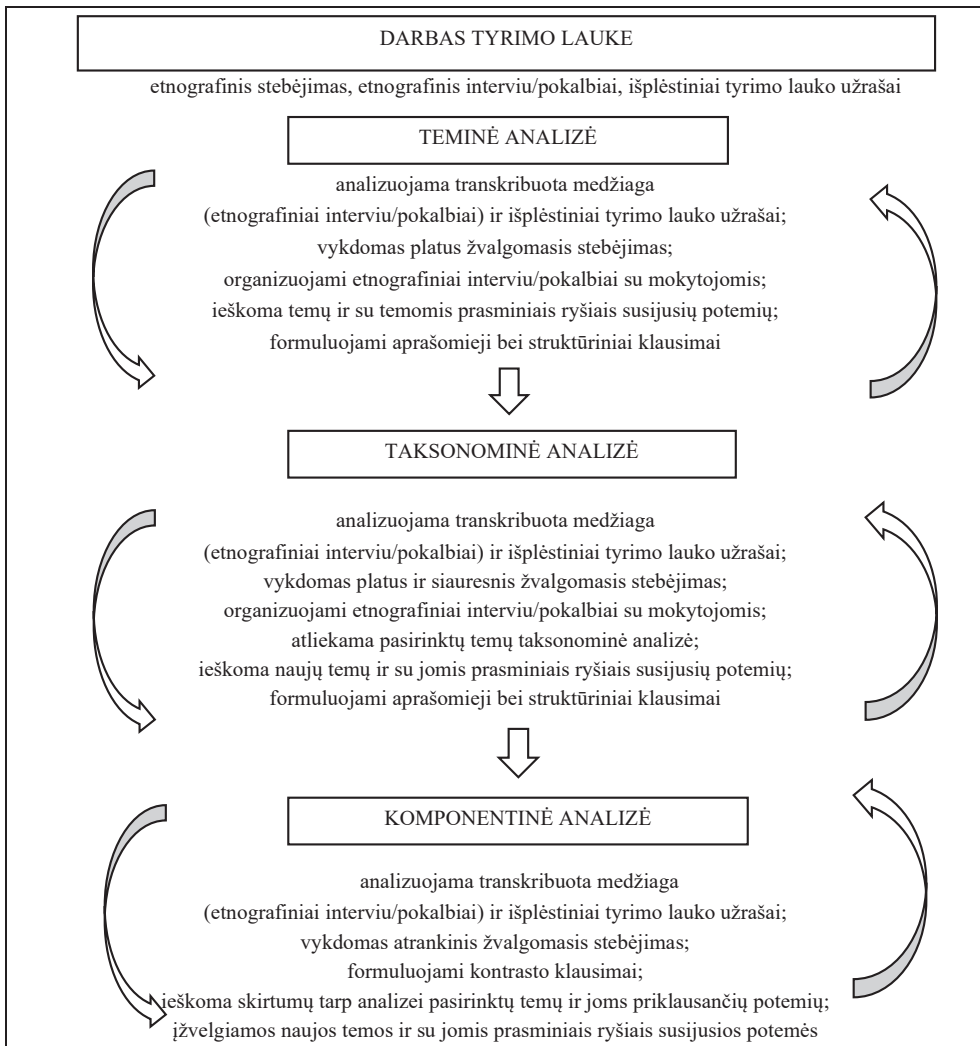
pažinimas: nuo artimiausios iki pasaulio, Mokymasis veikti vardan gimtinės ir pasaulio. Kalbantis su mokytojomis bei toliau stebint formalią ir neformalią veiklą grupėse, pastebėjau, kad nebėra papildomų duomenų, sudarančių galimybę išvelgti naujas tyrimui aktualias temas ir atrasti joms priklausančias potemes. Kalbantis su mokytojomis apie jau mano sudarytas temas ir joms priskirtas potemių grupes, gaudavau panašius atsakymus, nebesuteikiančius man naujos informacijos, todėl nusprendžiau stebėjimą baigti.

Apibendrinant galima teigti, jog formalios ir neformalios veiklos priešmokyklinio amžiaus vaikų grupėse stebėjimas man suteikė daug informacijos, kai buvo papildomas etnografiniais interviu bei pokalbiais su tyrimo dalyviais. Kasdienėje veikloje vykstantys pokalbiai skyrėsi nuo etnografinio interviu, kuris pasižymi kompleksiskumu, etnografiniais paaiškinimais, etnografinių klausimų įvairove (platūs ir „mini“ aprašomieji, struktūriniai ir kontrasto klausimai, jų pakartojimai ir pan.), užmezgamais tarpusavio santykiais su pašnekovu. Etnografinio interviu bei pokalbių vieta ir galimybė fiksuoti objektus suteikė man daug vertingos informacijos apie aplinką, kurioje veikia tyrimo dalyviai, jų įgyvendinamas veiklas, santykius ir pan. Atsižvelgiant į rekomendacijas, etnografinio interviu bei pokalbių metu buvau aktyvia klausytoja, atidžiai klausiausi pašnekovų, formulavau klausimus, padedančius atskleisti pašnekovo samprotavimus ir mintis apie tiriamąjį reiškinį. Formuluojami klausimai padėjo rinkti informaciją, išgauti detalesnę situaciją paaiškinimą; išvelgti tyrimui aktualias temas, susijusias su globalaus pilietiškumo ugdymu; gauti mokytojų patvirtinimą ar nepritarimą, dėl informacijos teisingumo; testuoti duomenų analizę išvelgiant temų panašumus bei skirtumus ir pan.

Baigdama norėčiau pažymėti, kad tyrimo metu organizavau 3 interviu: vieną su įstaigos direktore ir 2 su priešmokyklinio ugdymo mokytojomis. Šie interviu padėjo susipažinti su tyrimo lauku ir į jį panirti. Visi interviu bendrai truko apie 3 valandas, dalį jų įrašiau ir transkribavau, kita dalis buvo neįrašoma, o tik detalčiai fiksuojama užrašuose. Būdama grupėje bei stebėdama užsiėmimus kalbėjausi su mokytojomis. Sunku šiuos pokalbius suskaičiuoti, nes dalis jų įvykdavo spontaniškai. Kartais jie buvo labai trumpi, vieno ar poros klausimų aptarimas, kartais ilgesni. Šiuos trumpus pokalbius fiksuodavau savo užrašuose. Sukaupia apie 50 lapų užrašų kompiuteryje. Kiti pokalbiai vyko su vaikais, jų metu aptardavau vaikų darbelius, jie klausdavo mano nuomonės ir pan. Šiuos pokalbius fiksuodavau savo užrašuose, tai darydavau sėdėdama grupės rūbinėje ar jau išėjus iš grupės. Tokių pokalbių užrašiau 52 psl A4 formato sąsiuvinį.

2.4. Duomenų analizė

Duomenų analizė yra vienas iš svarbiausių etnografinio tyrimo etapų. Ji prasideda nuo pirmojo stebėjimo ir interviu/pokalbio su tyrimo dalyviais bei plataus pobūdžio aprašomųjų klausimų nagrinėjimo ir tęsiasi iki paskutinio momento tyrimo lauke. Tyrimo duomenų analizės proceso schema pavaizduota 10 paveiksle



10 pav. Tyrimo duomenų analizės proceso nuoseklumas (sudaryta remiantis Spradley, 1979)

Vadovaujantis 10 paveiksle pateikta schema, surinkusi pirminę informaciją, gautą plataus aprašomojo pobūdžio stebėjimo metu, bei toliau stebint tyrimo dalyvius, organizavau etnografinius interviu su priešmokyklinio ugdymo mokytojomis ir pradėjau surinktos informacijos teminę analizę. Analizuodama transkribuotą interviu/pokalbių medžiagą bei išplėstinius tyrimo lauko užrašus, ieškojau specifinių tyrimo dalyvių vartojamų žodžių, susijusių su globalaus pilietiškumo ugdymu bei aiškinau si, kokie prasminiai ryšiai tarp jų yra. Teminė analizė man padėjo išskirti temas bei

joms prasminiais ryšiais priklausančias potemes. Tęsiant stebėjimą ir kalbantis su priešmokyklinio ugdymo mokytojomis formulavau struktūrinius klausimus, kurie padėjo gauti detalesnius paaiškinimus apie ugdomosios veiklos organizavimą, sąveikos tarp tyrimo dalyvių kūrimą ir pan.

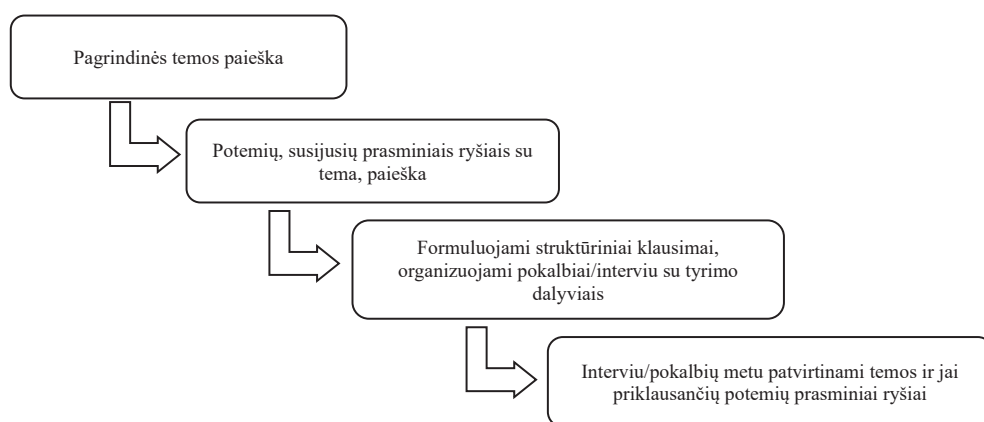
Kai išskyriau pirmines temas, analizę tęsiau toliau ir pradėjau tyrimui aktualių temų ir potemių rinkinių giluminę taksonominę analizę. Tokia analizė man padėjo įsigilinti į vidinę temų struktūrą, išvelgti naujas temas ir joms priklausančias potemes, atspindinčias globalaus pilietiškumo apraiškas. Taksonominės analizės metu tęsiau tyrimo dalyvių ir jų veiklos stebėjimą, organizavau etnografinius interviu/pokalbius, formulavau struktūrinius klausimus, patikslinančius prasminius ryšius tarp temų ir naujai atrandamų potemių bei pildžiau išplėstinius tyrimo lauko užrašus.

Toliau siaurinau stebėjimą ir dėmesį kreipiau į tyrimui aktualias socialines situacijas bei įvykius, organizavau etnografinius interviu/pokalbius su tyrimo dalyviais bei analizavau išplėstinius tyrimo lauko užrašus ir atlikau komponentinę analizę. Siekiau suprasti ne tik išvelgtoms temoms priklausančių potemių panašumus, bet ir prasminius skirtumus tarp temų ir jas sudarančių potemių. Naudojau kontrasto (priešinimo) principą bei formulavau kontrastinius klausimus, pagrindžiančius randamus skirtumus tarp temų ir joms priklausančių potemių.

Toliau detaliau pristatau kiekvieną iš analizės etapų.

2.4.1. Teminė analizė

Pagal P. Spradley (1979), teminės analizės metu tyrėjas turi ieškoti pagrindinių temų, jas sudarančių potemių ir prasminių ryšių, siejančių temą su potėmis. Šiame procese jis rekomenduoja tyrėjui atlikti sekančius veiksmus (žr. 11 pav.).



11 pav. Teminės analizės nuoseklumas (sudaryta autorės, pagal Spradley, 1979)

Vadovaujantis autoriaus teminės analizės nuoseklumu, pirmasis mano žingsnis preliminarioje teminėje paieškoje buvo analizuoti transkribuotus etnografinius interviu/pokalbius su priešmokyklinio ugdymo mokytojomis bei atidžiai skaityti išplėstinius tyrimo lauko užrašus, kuriuose tiksliai fiksavau vykdomo plataus ir siauresnio žvalgomojo stebėjimo detales, pastebėjimus apie tyrimo dalyvių elgseną, kalbą, reakcijas, ir pan. bei savo mintis ir komentarus. Stebėjau kokie tyrimo dalyvių vartojami žodžiai pasikartoja ir kurie iš jų gali būti temos užuomazga. Pagal J.P. Spradley (1980, p. 90), temos įžvelgiamos ir formuluojamos keliais būdais:

- temos išryškėja iš tyrimo dalyvių kalbos (vartojamų žodžių) (angl. *folk domains*). „Tema atsiranda, kai visi žodžiai „pamatomi“ iš kalbos, kurią naudoja žmonės tam tikroje socialinėje situacijoje“;
- temos, kurios dalinai „matomos“ tyrimo dalyvių kalboje, bet dalis potemių suformuluota paties tyrėjo – mišrios temos (angl. *mixed domains*). Autoriaus teigimu, „<...> tyrimo metu galima susidomėti tam tikra sritimi, kuriai priklauso tik keletas pašnekovų minimų žodžių/temų, tačiau tyrėjo pastebėjimai parodo, kad egzistuoja papildomi žodžiai/temos, kurie turi būti priskirti tam tikrai temai, todėl temos išbaigtumui pats tyrėjas gali suformuluoti dalį potemių“.
- analizės metu gali paaiškėti, kad daugelis pašnekovų žodžių reikšmių lieka neatskleistos ar nepaaiškintos, todėl tyrėjas pats daro išvadas apie tai, ką žmonės daro, ką jie sako, ir kokius objektus/artefaktus naudoja savo veikloje, kokios reikšmės išryškėja iš tyrimo dalyvių daiktų ar veiksmų apibūdinimų. Kai tyrėjas negali atrasti pašnekovo žodžių, bet tuo pat metu stebi elgesio modelį, jis pats temoms suteikia pavadinimus – analitinės temos (angl. *analytical domains*).

Remiantis autoriaus paminėtais temų formulavimo principais, temos buvo dalinai pamatytos tyrimo dalyvių kalboje, todėl kalbantis su priešmokyklinio ugdymo mokytojomis suformulavau mišrių temų pavadinimus: *Tapatybės formavimasis: nuo individualios iki pasaulio*. Kelių temų pavadinimus suformulavau pati, nes jų pavadinimai neišryškėjo iš tyrimo dalyvių kalbos, todėl stebint mokytojų bei vaikų veiklą, kalbantis su mokytojomis bei analizuojant savo išplėstinius tyrimo lauko užrašus pati suformulavau analitinės temas *Gamtos ir kultūros pažinimas: nuo artimiausios aplinkos iki pasaulio* ir *Mokymasis veikti vardan gimtinės ir pasaulio*.

Sekantis autoriaus rekomenduotinas veiksmas yra rasti su temoms prasminiais ryšiais susietas potemes. Kaip pabrėžia autorius, kiekviena potemių grupė (X) turi būti susijusi su tema (Y) tam tikru prasminiu ryšiu. J. P. Spradley (1979) išskiria dažniausiai randamus temų ir potemių prasminius ryšius (žr. 9 lentelė).

9 lentelė. Prasminių ryšių tipologija (sudaryta autorės pagal Spradley, 1979, p. 111)

Prasminis ryšys	Paaikškinimas	Objektai
Įtrauktis (angl. <i>strict inclusion</i>)	X yra Y rūšis (angl. <i>X is a kind of Y</i>)	Dalyviai, veiksmai, veikla, renginiai, daiktai, santykiai, tikslai, laikas ir pan.
Erdvinis (angl. <i>spatial</i>)	X yra Y vieta (angl. <i>X is a place in Y</i>) X yra Y dalis (angl. <i>X is a part of Y</i>)	Vieta renginiams, veiklai, įvykiams, daiktų buvimo vieta.
Priežastis-pasekmė (angl. <i>cause-effect</i>)	X yra Y rezultatas (angl. <i>X is a result of Y</i>)	Veiksmų, veiklos ir renginių vykdymo, daiktų panaudojimo, jausmų/pojūčių priežastys.
Pagrindimas (angl. <i>rationale</i>)	X yra priežastis padaryti Y (angl. <i>X is a reason for doing Y</i>)	Dėl tam tikrų priežasčių atliekami veiksmai, įvykiai, renginiai, naudojami daiktai, siekiami tikslai, organizuojama vieta veiklos vykdymui.
Vieta (angl. <i>location for action</i>)	X yra vieta, kur galima atlikti/padaryti Y (angl. <i>X is a place for doing Y</i>)	Vieta, kur žmonės veikia, vyksta renginiai, siekiami tikslai ar galima rasti įvairius daiktus.
Funkcija (angl. <i>function</i>)	X naudojamas Y (angl. <i>X is used for Y</i>)	Objektų, įvykių, aktų, veiklos, vietų naudojimas
Priemonė-rezultatas (angl. <i>means-end</i>)	X yra būdas padaryti Y (angl. <i>X is a way to do Y</i>)	Būdai kurti erdvę, veikti, rengti renginius, tapti veiklos ar renginio veikėjais, gauti informaciją (pvz., skaityti, rašyti, kalbėti, interpretuoti informaciją).
Seka (angl. <i>sequence</i>)	X yra Y etapas (angl. <i>X is a step (stage) in Y</i>)	Veiksmų seka, kad būtų pasiekti tam tikros veiklos tikslai, įvykdyta veikla, tampama veiklos dalyviu ir pan.
Požymis/savybė (angl. <i>attribution</i>)	X yra Y požymis/savybė (angl. <i>X is an attribution (characteristic) of Y</i>)	Objektų, vietų, laiko, veikėjų, veiklos, renginių požymiai/savybės/charakteristikos.

Vadovaujantis autoriaus nuorodomis pirmiausia aptikau potemes, susietas su temomis įtraukties (angl. *strict inclusion*) ir priemonė-rezultatas (angl. *means-end*) prasminiais ryšiais. Be to, atsižvelgiant į autoriaus rekomendacijas, pirmiausia dėmesį kreipiau į daiktavardžius, o vėliau į veiksmažodžius bei frazes, susijusius su nagrinėjamu globalaus pilietiškumo ugdymo reiškiniu. Atliekant teminę analizę, kaip rekomenduoja J. P. Spradley (1980), kiekvienai temai sukūriau atskirus darbalapius, padedančius surasti ir atskleisti prasminius ryšius tarp temos ir potemių bei numatyti struktūrinius klausimus (žr. 12 pav.).

TEMA:

Potemė
Potemė
Potemė

1. Prasminis ryšys: <i>Įtrauktis</i> (angl. <i>strict inclusion</i>)		
2. Prasminio ryšio paaiškinimas: <i>X yra Y rūšis</i> (angl. <i>X is a kind of Y</i>)		
3. Pavyzdys:		
Potemės	Prasminis ryšys	Pagrindinė tema
.....	} yra rūšis (angl. <i>X is a kind of Y</i>) 	
Struktūriniai klausimai:??		
Ištraukos iš transkribuotos stebėjimo/interviu/tyrimo lauko užrašų medžiagos		

12 pav. Teminės analizės darbalapis (sudaryta darbo autorės pagal Spradley, 1980)

Paskutinis teminės analizės etapas skirtas formuluoti struktūrinius klausimus, padedančius patvirtinti/įsitikinti, jog išvelgtos temos ir prasminiais ryšiais susijusios potemės yra aktualios tyrimui.

Atliekant teminę analizę išvelgiau temą *Tapatybės formavimasis: nuo individualios iki pasaulio*. Šiai temai sudariau keturis (4) darbalapius, kuriuose parodomas su šia tema įtrauktis, vietos, požymio/savybės bei funkcijos prasminiais ryšiais susietų potemių grupės: *Ugdomos kompetencijos* bei *Ugdymo metodai*. Šios potemių grupės parodo, kad tyrimo dalyvių kalboje pasaulio pilietis tapatinamas (*įtrauktis* prasminis ryšys) su visatos/žemės dalimi ir pasaulio/žemės gyventoju. Atitinkamai vietos prasminių ryšių su tema susietos potemės rodo, kad pasaulio pilietis gyvena pasaulyje (jo šalyse), visatoje bei žemėje. Aptikau, kad pasaulio pilietis pasižymi tokiomis savybėmis, kaip pagalba kitam, nesavanaudiškumas; pasaulio pilietis apibūdinamas kaip draugiškas ir mandagus asmuo, rodantis pagarbą kitiems, demonstruojantis užuojautą ir teigiamas emocijas. Pastebėjau, kad mokytojos formalios ugdomosios veiklos metu naudojasi papildomomis mokymo priemonėmis (paveikslai, plakatai, teleskopas, planetų modelis, gaublys, dėlionės, video filmai bei skaitomos pasakos ir pan.), padedančiomis plėsti vaikų supratimą apie priklausymą pasaulio žmonių bendruomenei ir skatinančiomis ugdyti šiuolaikinei visuomenei aktualias vertybes.

Temai *Gamtos ir kultūros pažinimas: nuo artimiausios aplinkos iki pasaulio* sudariau septynis (7) darbalapius, parodančius, kad atradau potemių grupes (*Gamtos pažinimas, Kultūros pažinimas, Gamtos ir kultūros pažinimo metodai*), susietas su tema keturiais prasminių ryšių tipais: įtraukties, funkcijos atlikimo, priežasties-pasekmės ir vietos. Potemės, susijusios įtraukties prasminiu ryšiu, rodo, kad priešmokyklinio amžiaus vaikų pasaulio pažinimas plečiamas kalbant apie gamtos objektus, t. y. migruojančius paukščius, Lietuvos ir pasaulio gyvūniją bei augaliją, aptariant daržovių ir egzotinių vaisių įvairovę, susipažįstant su dangaus kūnais, pasaulio šalimis ir analizuojant gamtos apsaugos problemas. Potemės, susijusios su tema Pasaulio pažinimas funkcijos prasminiu ryšiu parodė, kad pasaulio pažinimui mokytojos naudoja įvairias tradicines priemones (gaublys, prietaisai, paveikslai, įvairūs daiktai, nuotraukos, enciklopedijos ir pan.), technologijas (kompiuteris, interaktyvi lenta, interaktyvūs ugdomieji žaidimai, filmai ir pan.) nei naujus mokymo metodus (skaidrių meditacija, iliustracinis aiškinimas, kūrybiniai darbai, eksperimentai, ekskursijos, dalijimasis patirtimi ir pan.). Priežasties-pasekmės prasminiu ryšiu su tema susietos potemės išryškino, kad šio amžiaus vaikai mokosi sieti artimą aplinką su pasauliu, rodyti pagarbą ir meilę gamtai, suprasti būtinybę saugoti ir tausoti gamtos išteklius bei būti atsakingiems už aplinką. Be to, aptikau, kad ugdomosios veiklos metu konstruojantis naujas žinias ne tik apie artimą aplinką, bet ir pasaulį, ugdomi pažintiniai, komunikaciniai bei kritinio mąstymo gebėjimai. Kita potemių grupė, susieta su tema vietos prasminiu ryšiu, parodė, jog vaikai susipažįsta su aplinka būnant ne tik darželio teritorijoje, bet ir organizuojamų išvykų ir ekskursijų metu, paminėta interneto nauda ir vaikų dalijimasis savo patirtimi apie su šeima aplankytas įvairias pasaulio šalis. Šiai temai įtraukties prasminiu ryšiu priklausančios potemės parodo kokias šventes vaikai aptaria ugdomųjų užsiėmimų metu bei kokiose šventėse jie dalyvauja neformalios ugdomosios veiklos metu. Minimos Lietuvos tradicinės šventės Vėlinės, Kūčios, Šv. Kalėdos, Šv. Velykos. Ugdomųjų užsiėmimų aptiriamos šios Lietuvos piliečiams svarbios šventės ir jų tradicijos, be to lietuviškos tradicijos lyginamos su įvairiose pasaulio šalyse švenčiamomis šventėmis, aptiriamos tradicijos, kilusios iš JAV ar Jungtinės Karalystės. Šalia lietuviams brangių tradicijų aptiriamos iš kitų šalių kilusios ir Lietuvoje įsitvirtinusios švenčių tradicijos (Helovinas, Šv. Valentino diena ir pan.). Ugdymo įstaigoje organizuojamos šventės, susijusios su kitų šalių kultūromis ir jų savitumu (Amerikos diena, vakaronė Pasaulio šalys ir pan.). Susipažinti su kitų šalių šventėmis ir tradicijomis naudojamos įvairios priemonės (daiktai, parodantys kultūros savitumus; gaublys; žemėlapis ir pan.), kūrybiniai darbai, animaciniai filmai bei atliekami eksperimentai. Formalios ir neformalios veiklos metu vaikai ne tik įgyja naujų žinių apie pasaulio šalis, jų kultūrą, šventes ir tradicijas, bet ir noriai dalijasi su grupės draugais savo patirtimi apie keliones su šeima po kitas šalis, bendravimą su kitų kultūrų žmonėmis. Pažindami savo ir pasaulio šalių kultūrų įvairovę, priešmokyklinio amžiaus vaikai formuojasi pagarbų požiūrį į ją mokosi puoselėti savo kultūros tradicijas, atpažinti iš svetur kilusias tradicijas, pajusti pagarbą praeičiai ir dabarčiai bei artimiesiems.

Temai *Mokymasis veikti vardan gimtinės ir pasaulio* sudariau penkis (5) darbalapius, kuriuose sudariau keturias potemių grupes (*Santykiai su aplinkiniais, paskatinimas veikti, Vietos, nacionalinės ir pasaulio bendruomenės problemos ir Taikios aplinkos kūrimas*), susijusias su tema įtraukties, vietos, priežasties-pasekmės prasminiais ryšiais. Su tema susietos potemės atskleidžia, jog tyrimo dalyviai mokosi būti kartu, būti draugais, šeimos dalimi, bendruomenės dalimi, pasaulio dalimi ir veikti kartu. Be to, pastebėjau kokiomis priemonėmis formuojamas bendruomeniškumo pajautimas. Tai parodo potemės susijusios su tema *funkcijos* prasminiu ryšiu. Bendruomeniškumui formuoti mokytojos organizuoja rytinius pasisveikinimus grupėje, taip pat grupės vaikų susibūrimus, susitarimus, apdovanojimus, paskatinimus, palinkėjimus. Išryškėjo grupinio darbo svarba ir nauda, paminėti bendri vaikų vaidinimai, žaidybinė veikla ir filmų žiūrėjimas grupėje, pagalba draugui ir dalijimasis daiktais bei priemonėmis, įsijautimas vienas į kitą. Bendrystės pajauta, santykiai su aplinkiniais skiepija vaikams atsakomybę už savo elgesį, moko suprasti vieną kitą, bendrauti, rodyti teigiamas emocijas, palaikyti, paremti, džiaugtis bendrai atliekamam darbu ir pasiektais rezultatais.

Šios temos potemių grupės įrodo, jog ugdomųjų užsiėmimų metu vaikai su mokytojomis kalba apie globalias problemas, kurios susijusios su gamtos saugojimu, benamiais žmonėmis ir gyvūnais, netolerancija bei migracija. Vaikai dalijasi turimomis žiniomis apie šias problemas ir nurodo kokiose vietose dažniausia pastebi benamius žmones ir/ar gyvūnus. Minima artimiausia aplinka, t. y. darželio teritorija, gyvenamasis rajonas, kiemas, prekybos centras, artima aplinka siejama su pasaulio kontekstu, minimos Afrikos šalys, vaikai dalijasi įspūdžiais apie matytą netvarką, užterštą gamtą ir pan. kelionių metu. Su šia tema *priežasties-pasekmės* ryšiais susietos potemės parodo, jog priešmokyklinio amžiaus vaikai su mokytojomis aptaria ir mokosi suprasti kaip/kodėl reikia rūpintis gamta, kaip galima apsaugoti gamtą renkant ir rūšiuojant šiukšles bei perdirbant/panaudojant jau naudotas medžiagas, vaikai mokosi suprasti, jog pagalba reikalinga ne tik benamiams žmonėms, bet ir gyvūnams ir kokiais būdais jie gali prisidėti prie tokių problemų sprendimo. Ugdytiniai mini, jog jie prisideda prie globalių problemų sprendimo rinkdami šiukšles, rūpindamiesi gyvūnais, duodami maisto ir pinigų benamiams ir pan.

Rastų potemių grupė parodo kaip priešmokyklinio amžiaus vaikai apibūdina darnią ir taikią aplinką. Anot jų, pagrindiniai požymiai yra teigiamos emocijos, tautų draugystė, laisvė, taika, nepriklausomybė ir geri darbai. Antroji potemių grupė parodo, kaip vaikai susipažįsta su taikia ir darnia aplinka ir kokiais būdais prisideda prie taikios ir darnios aplinkos kūrimo. Aptikau, jog svarbu su priešmokyklinio amžiaus vaikais aptarti pasaulyje vykstančius įvykius, mokyti atpažinti socialines problemas, palaikyti nelaimėje esančias tautas, rūpintis nukentėjusiais nuo karo veiksmų, ugdyti vertybes (tolerancija, atjauta ir pan.), dalyvauti pilietinėse bendruomenės akcijose bei renginiuose, palaikyti taiką.

Apibendrinant norėčiau pažymėti, kad šios teminės analizės metu, analizuojant transkribuotą etnografinio stebėjimo ir interviu/pokalbių medžiagą ir detales tyrimo lauko užrašus, suformulavau 3 temas, kurioms sudariau 16 darbalapių. Šios analizės metu organiza-

vau etnografinius interviu/pokalbius su priešmokyklinio ugdymo mokytojomis, kurių metu uždaviau mano analizei aktualius aprašomojo pobūdžio klausimus dėl suformuluotų temų tikslumo ir aktualumo mano tyrimui, tai pat formulavau struktūrinius klausimus (darbalapiuose pateiktas 21 struktūrinis klausimas), kurių dėka išsiaiškindavau ar teisingais prasminiais ryšiais sieju temas su potėmėmis. Atliekant teminę analizę išsiaiškiniau, kad formalios ir neformalios veiklos metu priešmokyklinio amžiaus vaikai plečia savo žinias apie visatą, pasaulį ir žemę, jos gyventojus bei savo priklausymą ne tik artimai aplinkai, bet ir visatai, pasauliui ir žemei. Ugdytiniai formalios ugdomosios veiklos metu mokomi pajusti bendrystę su žemėje gyvenančiais žmonėmis, skatinami ugdytis pasaulio piliečiams aktualias vertybes (draugystė, pagarbą, gerumą, užuojautą bei teikti pagalbą kitiems ir pan.). Įžvelgtos temos man padėjo atskleisti ugdomųjų veiklų organizavimo ir įgyvendinimo ypatumus, ugdytinių tarpusavio sąveikas ir formuojamus santykius su aplinkiniais, naujai formuojamus elgsenos modelius ir vertybinius aspektus.

2.4.2. Taksonominė analizė

Sekantis tyrimo duomenų analizės etapas – taksonominė analizė. Taksonomija yra temos ir su ja vieno tipo prasminiu ryšiu susietų potemių rinkinys (Spradley, 1980, p. 112). Kaip aiškina autorius, taksonominė analizė padeda išskirti naujus vienu prasminiu ryšiu su tema susietų potemių pogrupius (ten pat, p. 113).

Autorius pataria taksonominei analizei pasirinkti temas iš teminės analizės metu sudarytų temų sąrašo. Tai gali būti tyrėjui įdomiausios temos, temas analizei gali pasiūlyti patys tyrimo dalyviai arba tai gali būti tyrimui reikšmingiausios temos, apie kurias surinkta daugiausia informacijos. (Spradley, 1979, p. 137).

Pagal J. P. Spradley (1979, 1980) rekomendacijas taksonominei analizei pasirinkau teminės analizės metu įžvelgtas temas *Tapatybės formavimasis: nuo individualios iki pasaulio, Gamtos ir kultūros pažinimas: nuo artimiausios aplinkos iki pasaulio* bei *Mokymasis veikti vardan gimtinės ir pasaulio* ir joms vieno tipo prasminiu ryšiu priklausančias potemes. Su šiomis temoms daugiausia potemių susieta *įtraukties* (angl. *strict inclusion*) prasminiais ryšiais, todėl atsižvelgiant į autoriaus rekomendacijas, tai taksonominei analizei tinkamos temos. Po teminės analizės, tęsiant etnografinį stebėjimą, organizuojant etnografinius interviu/pokalbius su priešmokyklinio ugdymo mokytojomis bei pildant išplėstinius tyrimo lauko užrašus šių temų potemių grupes pildžiau naujomis potėmėmis.

Vadovaujantis autoriaus aprašomu taksonominės analizės nuoseklumu, vis tęsiau etnografinį stebėjimą ir organizavau etnografinius interviu su tyrimo dalyviais bei transkribavau gautą medžiagą ir pildžiau išplėstinius tyrimo lauko užrašus. Analizuojant informaciją, ieškojau vieno tipo prasminiu ryšiu su tema susietų potemių ir sudariau detalias naujų temų ir jų potemių schemas. Atsižvelgiant į autoriaus nuorodas, kiekvienai temai, kuri po teminės analizės buvo pasirinkta taksonominei analizei, sudariau atskirą „vaizdinę“ schemą, parodančią kokios įžvelgtos naujos temai priklausančios temos ir potėmės (žr. 10 lentelė).

10 lentelė. Taksonominė vienos temos prasminių ryšių schema
(sudaryta darbo autorės pagal Spradley, 1979)

Tema	Naujai išvelgta tema	Potemės	Potemės
Tema, pasirinkta atlikus teminę analizę	Tema	Potemė	Potemė
			Potemė
		Potemė	Potemė
			Potemė
	Tema	Potemė	Potemė
		Potemė	Potemė

Atliekant taksonominę analizę su temomis *Tapatybės formavimasis: nuo individualios iki pasaulio, Gamtos ir kultūros pažinimas: nuo artimiausios aplinkos iki pasaulio* bei *Mokymasis veikti vardan gimtinės ir pasaulio*, sudariau šių temų atskiras taksonominių prasminių ryšių schemas. Šiose schemose pateikiau šios analizės radinius, t. y. naujai sudarytas temas ir joms vienu prasminių ryšių priklausančias potemes. (Žr. 11 lentelė)

11 lentelė. Taksonominė temos *Mokymasis veikti vardan gimtinės ir pasaulio* potemės *Taikios aplinkos kūrimas* schema

Tema	Naujai išvelgta temos	Potemės	Potemės
Mokymasis veikti vardan gimtinės ir pasaulio	Taikos aplinkos kūrimas	Pagalba nuo karo kenčiančios Ukrainos žmonėms	Palaikymas mintimis/pagerbimas tylos minute/kaimyninių šalių palaikymas
		Ukrainos žmonių palai- kymo akcijos/iniciatyvos	Skanduotės
			Palaikymo žodžiai (Laisvė/ Ukraina)
			Ukrainos ir Lietuvos vėliavos
			Taikos balandžiai
			Piešiniai (Pasaulio žmonių draugystė/ Širdys/Vėliavos/Saulė)
			Draugystės tiltas

Pateikiama temos *Mokymasis veikti vardan gimtinės ir pasaulio* potemės *Taikios aplinkos kūrimas* taksonomija parodo dvi naujai susidariusias potemių grupes *Pagalba nuo karo kenčiančios Ukrainos žmonėms* bei *Ukrainos žmonių palaikymo akcijos/*

iniciatyvos, kurios detalizuoja kaip vaikai palaiko nelaimėje esančius kitos šalies žmones ir kaip prisideda prie taikios aplinkos kūrimo.

Apibendrinant norėčiau pažymėti, kad šios taksonominės analizės metu, analizuojant transkribuotą etnografinio stebėjimo ir interviu/pokalbių medžiagą ir detales tyrimo lauko užrašus, toliau gilinausi į teminės analizės metu išvelgtas temas, kurioms sudariau 10 schemų, kuriuose išvelgiau naujas temas ir joms priklausančias potemes. Šios analizės metu taip pat organizavau etnografinius pokalbius su priešmokyklinio ugdymo mokytojomis, kurių metu uždaviau aprašomojo pobūdžio klausimus dėl suformuluotų temų tikslumo ir aktualumo mano tyrimui, kurių dėka išsiaiškinau ar teisingais prasminiais ryšiais sieju temas su potemėmis.

2.4.3. Komponentinė analizė

Paskutinis tyrimo duomenų analizės etapas pagal J. P. Spradley (1979) yra komponentinė analizė. Komponentinė analizė yra suprantama kaip žmonių vartojamoms sąvokoms suteikiamų reikšmių „atspalvių“ paieška (1980, p. 131). Suteikiamos reikšmės gali būti panašios, bet šios analizės tikslas yra pamatyti kuo tai pačios sąvokos suteikiamos reikšmės skiriasi tyrimo dalyvių vartojamoje kalboje. Tos pačios sąvokos gali perteikti skirtingą (papildomą) informaciją ar suteikti jai kitokius reikšminius atspalvius (ten pat, p. 132).

Šiame tyrime komponentinė analizė atliekama pagal J. P. Spradley (1980) rekomenduojamą nuoseklumą:

1. Pirmiausia tyrėjas turi pasirinkti temą ir jai vienos rūšies prasminiu ryšiu priklausančių potemių rinkinį. Autorius rekomenduoja pasirinkti potemių rinkinį sudarytą iš mažiau nei 10 potemių (ten pat, p. 132)

2. Anot autoriaus, pasirinkus temą ir su ja vieno tipo prasminiu ryšiu susietą potemių rinkinį, tyrėjas turi organizuoti etnografinius interviu/pokalbius su tyrimo dalyviais. Jo metu, formuluojant kontrasto klausimus, tyrėjas renka kuo daugiau informacijos apie temą bei potemes, išryškinančios temai priklausančių potemių skirtumus. Tuo pat metu J. P. Spradley rekomenduoja vykdyti atrankinį stebėjimą (ten pat).

3. Atsižvelgiant į J. P. Spradley (1980) paaiškinimus, reikia sudaryti komponentinės analizės darbalapį – kuriame parodoma pasirinkta tema, jai vienu prasminio ryšiu priklausančios potemės ir teiginiai, parodantys kuo potemės skiriasi. (žr. 12 lentelė).

12 lentelė. Komponentinės analizės darbalapis (sudaryta darbo autorės pagal Spradley, 1980)

Komponentinei analizei pasirinkta tema	Temai vieno tipo prasminių ryšių priklausančios potemės	Kontrastą parodantys teiginiai			
		I teiginys (Pvz., daro teigiamą (+) įtaką vertybių formavimui)	II teiginys (Pvz., daro neigiamą (-) įtaką vertybių formavimui)	III teiginys (Pvz., padeda (+) užmegzti tarpkultūrinį dialogą)	IV teiginys (Pvz., nepaded (-) užmegzti tarpkultūrinio dialogo)
Pasirinkta tema	Potemė	+		+	
	Potemė	+		+	
	Potemė		-		-
	Potemė		-		-

Lentelėje rašomi kontrastą tarp potemių parodantys teiginiai. Kaip teigia autorius, šie teiginiai gali turėti dvi reikšmes, pvz. (+) / (-), arba daugiau nei dvi reikšmes, kurios komponentinės analizės schemoje numeruojamos ar rašomos pilnais žodžiais. Šiame tyrimo duomenų analizės etape, formuluojant kontrasto klausimus, tyrėjas tikrina ar įžvelgti skirtumai tarp potemių yra teisingi.

4. Toliau vadovaujantis J. P. Spradley (1980) komponentinės analizės nuoseklumu, tyrėjas formuluoja kontrasto klausimus (žr. 13 lentelė), gavus papildomos informacijos iš tyrimo dalyvių ir atrankinio stebėjimo bei išplėstinių tyrimo lauko užrašų, nagrinėja kokios potemės kontrastuoja tarpusavyje, o kurias galima apjungti į naujas temas (ten pat, p. 138).

Stebėjimo metu mokytojoms pateikiau kelis iš J. P. Spradley (1979/1980) aprašytų kontrasto klausimų tipus. *Kontrasto tvirtinimo/paneigimo, nukreipiantieji* kontrasto klausimus (angl. *contrast verification questions, directed contrast questions*,) formulavau įžvelgus tam tikrus skirtumus tarp mokytojų naudojamų sąvokų bei siekiant gauti mokytojos patvirtinimą ar paneigimą. „Dyadic“ (*dviųjų potemių*) kontrasto klausimus (angl. *Dyadic contrast questions*) uždaviau mokytojoms prašydama įvardinti skirtumus tarp mano įžvelgtų potemių, pvz., „Ar galite patvirtinti/paneigti, jog šios poroje esančios potemės kontrastuoja?“. Kontrastų *rūšiavimo* klausimus (angl. *contrast set sorting questions*) paruošdavau iš anksto. Pvz., ant kortelių užrašiau temai *Pasaulio pilietis* požymio/savybės prasminiu ryšiu priklausančias potemes ir daviau jas mokytojoms prašydama surūšiuoti į kelias krūveles pagal šių potemių panašumus ar skirtumus. Siekdama atrasti temas sudarančių potemių simbolines reikšmes, uždudavau mokytojoms reikšmių išskyrimo klausimus (angl. *rating questions*), pvz., „Kokias negatyviai pasireiškiančias savybes/vertybes jūs pastebite vaikų elgesyje?“

13 lentelė. Kontrasto klausimų tipai (pagal J. P. Spradley, 1979/1980)

Kontrasto klausimų tipai	Kontrasto klausimų apibūdinimas/Pastabos
Kontrasto tvirtinimo/paneigimo klausimai (angl. <i>contrast verification questions</i>)	Klausimai formuluojami iš anksto atradus tam tikrą skirtumą tarp dviejų potemių ir siekiant, kad tyrimo dalyviai išvelgtų skirtumą tarp potemių patvirtintų arba paneigtų.
Nukreipiantieji kontrastiniai klausimai (angl. <i>directed contrast questions</i>)	Klausimai formuluojami kai potemių skirtumai parodomi grafiškai ir tyrimo dalyvių klausiama, ar kokios nors kitos tai temai priklausančios potemės prieštarauja (kontrastuoja su) tai savybei.
Dyadic“ (dviejų potemių) kontrastiniai klausimai (angl. <i>Dyadic contrast questions</i>),	Klausimai užduodami tyrimo dalyviams be tyrėjo iš anksto išvelgtų skirtumų tarp potemių. Prašoma įvardinti reikšmingus kontrastus, apie kuriuos tyrėjas gali net nepagalvoti. Formuluojant „dyadic“ kontrastinius klausimus, tyrimo dalyviams pateikiamos dvi potemės ir jų klausiama: „Ar galite pasakyti, kokius skirtumus tarp šių potemių Jūs išvelgiate?“
„Triadic“ (trijų potemių) kontrastinius klausimus (angl. <i>Triadic contrast questions</i>)	Tyrėjas pašnekovui užduoda šio tipo klausimus, kai nori suprasti skirtumus tarp trijų potemių. Pavyzdžiui, „Kurios dvi potemės yra panašios, o kuri iš jų skiriasi nuo kitų?“
Kontrastų rūšiavimo klausimai (angl. <i>contrast set sorting questions</i>),	Tai kontrasto klausimai, kurie susiję su visomis tarpusavyje kontrastuojančiomis potėmis. Iš anksto užrašomos visos vienai temai vieno tipo prasminiu ryšiu priklausančios potemės ant atskirų kortelių ir prašoma tyrimo dalyvių jas suskirstyti į dvi ar daugiau krūvelių atsižvelgiant į panašumus ar skirtumus.
Dvidešimties klausimų žaidimas (angl. <i>twenty questions game</i>)	Tai pokalbis, kai vienas žmogus galvoja apie objektą/daiktą, o kiti bando atspėti, užduodami jam dvidešimt klausimų. Jei po dvidešimties klausimų objektas/daiktas neatspėjamas, asmuo, kuris galvojo apie objektą/daiktą, jį laimi. Pagrindinė žaidimo taisyklė, kad „žaidėjai“ – pašnekovai turi užduoti klausimus, į kuriuos galima atsakyti „taip“ arba „ne“.
Reikšmių išskyrimo klausimai (angl. <i>rating questions</i>)	Šio tipo klausimai padeda atrasti temoms priklausančių potemių simbolines reikšmes. Tyrėjas prašo tyrimo dalyvių išskirti kuo potemės skiriasi atsižvelgiant į joms suteikiamas simbolines reikšmes.

Remdamasi J. P. Spradley (1980) rekomendacijomis dėl komponentinės analizės vykdymo nuoseklumo, analizei pasirinkau aktualiausias tyrimui teminės analizės metu išvelgtas temas: temą *Pasaulio pilietis* ir šiai temai požymio/savybės (*X yra Y požymis/savybė*) prasminiu ryšiu priklausančias potemes; temą *Bendruomeniškumas* ir jai funkcijos atlikimo (*X yra priemonė naudojama formuoti/ugdyti Y*) prasminiu ryšiu priklausančią potemių grupę. Nors autorius rekomenduoja analizuoti potemių grupes, ne didesnes nei 10 potemių, aš pasirinkau didesnes potemių grupes, nes manau jog šios temos aktualios mano disertaciniam tyrimui ir jų komponentinė analizė suteikia daugiau informacijos apie globalaus pilietiškumo ugdymą priešmokykliniame amžiuje.

Pasirinkusi temas ir potemių grupes, toliau nagrinėjau transkribuotą etnografinio stebėjimo ir etnografinio interviu/pokalbių medžiagą. Kalbėdama su tyrimo dalyviais, užduodama kontrasto klausimus bei tęsdama ugdomosios veiklos atrankinį stebėjimą ir pildydama išplėstinius tyrimo lauko užrašus, žymėjau kuo tyrimo dalyvių paminėtos sąvokos (vienai temai vienu prasminiu ryšiu priklausančios potemės) skiriasi viena nuo kitos, formulavau teiginius, parodančius kontrastus tarp kiekvienai temai priklausančių potemių.

Komponentinės analizės pradžioje surinkau ir užrašiau daugiau papildomos informacijos apie rastas temas ir potemes, žymėjau pastabas ir teiginius, parodančius kontrasto ryšius tarp pasirinktos temos potemių. Pildžiau darbalapius kiekvienai pasirinktai temai.

Apibendrinant galima teigti, jog etnografinio tyrimo metu surinktų duomenų trijų tipų (teminė, taksonominė ir komponentinė) analizės suteikė man galimybę išskirti tyrimui aktualias temas, atlikti jų giluminę analizę, aptikti panašumus ir skirtumus tarp temoms priklausančių potemių.

2.5. Tyrėjos vaidmuo

Šiame poskyryje apžvelgsiu savo vaidmenį, kurį atlikau patekusi į tyrimo lauką ir teoriškai pagrindžiau savo atlikto vaidmens ypatumus.

Vykdamas stebėjimą, tyrėjas turi atrasti savo vietą, pasirinkti stebėjimui vienokius ar kitokius veikėjus ir įsitraukti į jų veiklą ir užmegzti šiltus tarpusavio santykius. Kaip pažymi C. F. Springwood ir C. R. King (2001) tyrėjui svarbiausia „patekti“ į tyrimo lauką ir „būti“ ten. Anot J. P. Spradley (1980), tyrimo lauke užmezgant glaudžius tarpasmeninius santykius su pagrindiniais tyrimo dalyviais, grindžiamus abipuse pagarba ir bendru supratimu bei susitapatinant su įvykių dalyviais, tyrėjas tampa savu (angl. *insider*), būnant savu, galima geriau patirti, kas vyksta aplinkui, pamatyti situaciją kartu su jos dalyviais. Tačiau autorius mini situacijas, kai tyrimo dalyvius galima stebėti ir iš šalies dėl dinamiškų ir besikeičiančių įvykių, tada tyrėjas gali tapti ir pašaliečiu (angl. *outsider*). Atliekant stebėjimą galima susidurti su iššūkiu – kaip išlaikyti pusiausvyrą tarp „savo“ ir „pašaliečio“ statuso. S. B. Merriam ir kt. (2001) teigia, kad ribos tarp šių dviejų pozicijų nėra paprastos ar aiškiai nubrėžtos. Buvimas viduje ar išorėje priklauso nuo daugybės kultūrinių ir socialinių aplinkybių, kurios laikui bėgant gali keistis. Pasak S. M. Hall (2009) ir D. E. Gray (2014) geriausia, ką etnografas gali pasiekti, tai susikurti tokią padėtį, kurioje ji(s) tam tikra prasme patenka į tyrimo lauką ir yra lyg „namie“, kur laikomas „savu“, tačiau visiškai neįsitraukia į veikėjų gyvenimą.

J. P. Spradley siūlo stebėjimo metu keisti savo (angl. *insider*) ir pašaliečio (angl. *outsider*) vaidmenis. Svarbu pastebėti, kad įvairiose stebimose situacijose stebėtojo vaidmuo gali skirtis, todėl kiekvienas tyrėjas turi individualiai numatyti savo kaip stebėtojo

vaidmenį bei atsižvelgti į tai, kad vaidmuo gali keistis (ten pat, p. 57). J. P. Spradley (1980) išsamiai aptaria skirtingus tyrėjo dalyvavimo stebėjime tipus. Pasyvus dalyvavimas (angl. *passive participation*), kai tyrėjas pasyviai dalyvauja veiksmo vietoje, bet tuo pat metu nedalyvauja kitų žmonių veikloje ir su jais nebendrauja. Tyrėjas atranda „stebėjimo postą“, iš kurio stebi ir aprašo tai, kas vyksta. Saikingas dalyvavimas (angl. *moderate participation*), kai tyrėjas siekia išlaikyti pusiausvyrą tarp *pašaliečio* ir pilnateisio įvykio dalyvio pozicijų, t. y. tarp dalyvavimo ir stebėjimo. Aktyvus dalyvavimas (angl. *active participation*), kai tyrėjas siekia daryti tai, ką daro kiti žmonės, įgyti ne tik pripažinimą, bet ir geriau išmokti situacijos veikėjų elgesio taisykles. Aktyvus dalyvavimas prasideda nuo stebėjimo, tačiau tęsiant jį ilgesnį laiką, stebėtojas-tyrėjas gali išmokti tuos pačius elgesio modelius ir dalyvauti veikloje kaip pilnateisis dalyvis. Visiškas dalyvavimas (angl. *complete participation*) – tai absoliutus tyrėjo įsitraukimas į situacijos, kurioje jau tyrėjas yra įprastas dalyvis, stebėjimą (ten pat, p. 60).

Pradedant disertacinį tyrimą aš domėjausi priešmokykliniu ugdymu bei naujovėmis šioje srityje. Tyrimo laukas man nėra naujas, nes mano bakalauro ir magistro studijos siejasi su ikimokykliniu bei priešmokykliniu ugdymu, tačiau darbo patirties šioje srityje neturiu. Panirti į šį tyrimo lauką paskatino greitas visuomenės gyvenimo tempas ir didėjanti būtinybė kaip galima anksčiau supažindinti ugdytinius su platesniu pasaulio kontekstu. Analizuojant priešmokyklinio ugdymo organizavimo ypatumus net tik Lietuvoje, bet ir kitose Europos šalyse, aptikau, jog priešmokyklinio amžiaus tarpsnis yra laikomas svarbiu pasiruošiant tolimesniam mokymuisi pagrindinėje mokykloje ir rekomenduojama šio amžiaus vaikus mokyti gyventi besikeičiančiomis aplinkybėmis bei supažindinti su pasaulyje vykstančiais įvykiais.

Organizuoto tyrimo pradžioje, nors ir tyrimo laukas nebuvo man svetimas, aš buvau pašalietė. Kai pirmą kartą susitikau ir kalbėjausi su Įstaigos direktore bei priešmokyklinio ugdymo mokytojomis, jaučiausi nejaukiai, nedrąsiai, jaudinausi ir tikrai pradėti pokalbius nebuvo lengva. Nepasitikėjimą pajutau ir iš savo pašnekovių. Interviu pradžioje mano paaiškinimai apie tyrimo objektą, mano buvimo priešmokyklinio ugdymo grupėje tikslą, konfidencialumą padėjo sumažinti įtampą ir pajutau, jog mokytojos nusiramino ir tai bus ne jų darbo „kokybės“ stebėjimas, o pačios formalios ir neformalios veiklos stebėjimas. Teigiamas požiūris į mane ir geranoriškumas padėjo man palaipsniui tapti sava, bet pradėjus lankytis grupėse, aš į formalią ir neformalią veiklą neįsitraukiau. Pirmus du kartus apsilankius priešmokyklinio ugdymo grupėje bei vykdant plataus aprašomojo pobūdžio stebėjimą, aš užėmiau pasyvaus stebėtojo poziciją. Atėjus į priešmokyklinio ugdymo grupę pasisveikinau su vaikais ir mokytoja, pasakiau savo vardą ir atsisėdau nuošalyje. Pirmiausia kreipiau dėmesį į grupės aplinką: vaikų darbo vietas, kitos išskirtos grupės erdvės. Tuo pat metu stebėjau priešmokyklinės grupės vaikų ir mokytojos veiklą, ugdomąją užsiėmimą, kaip jis organizuotas ir įgyvendinamas. Stebint viską detalai užsirašiau tyrimo lauko užrašuose, taip pat fiksavau ką kalba mano stebimi asmenys, kokie jų santykiai, reakcijos, elgsena ir pan. Plataus aprašomojo stebėjimo metu aprašiau tyrimo

lauką ir jame pastebėtas socialines situacijas, pagrindinius veikėjus ir jų veiksmus. Per pirmus susitikimus, artimo kontakto su vaikais neužmezgiau, tačiau kiekvieną kartą ateinant į grupę, vaikai rodydavo vis didesnę susidomėjimą. Esant grupėje, vaikams kildavo vis daugiau klausimo dėl mano buvimo kartu su jais. Ugdytiniai klausė, kodėl aš čia, ką aš čia veikiu, ar ateisiu kitą kartą. Užsimezgęs bendravimas su priešmokyklinės grupės vaikais, darė įtaką mano užimamai pozicijai. Bendravimas su vaikais vis labiau skatino įsitraukti į jų pokalbius bei veiklą. Iš pasyvios stebėtojos tapau saikingai dalyvaujanti stebėtoja. Ugdytiniai formalios veiklos metu rodė man savo darbelius, prašė pakomentuoti jų daromus darbus, kiti prašė mano pagalbos ir pan. Neretai vaikai sakė man komplimentus, rodė savo aprangą, taip apie mane susiburdavo gana nemažas vaikų ratas, su kuriais kalbėjausi apie jų dėvimus drabužius, aplinkui esančius grupės narius, žaislus ir pan. Mokytojų veiklos stebėjimas bei geranoriški ir šilti etnografiniai interviu ir pokalbiai taip pat pagreitino mano tapsmą sava. Artimesni santykiai su tyrimo dalyviais suteikė galimybę pažinti tyrimo dalyvių kalbą, jų naudojamas sąvokas ir joms suteikiamas reikšmes. Tęsiant stebėjimą, kalbantis su mokytojomis, aptardavome mokymo planus bei ugdomųjų užsiėmimų veiklas, kalbėdavome apie vaikų formalią ugdomąją veiklą, apie jų pasiekimus, papildomai mokytojų ruošiamas veiklas ir pan. Turiu paminėti, kad mokytojos man padėjo vykdyti tyrimo metu gautos informacijos analizę. Jos kantriai atsakinėjo į mano pateiktus struktūrinius ir kontrasto klausimus, drąsiai reikšdavo nuomonę apie mano išskirtas temas bei joms prasminiais ryšiais priklausančias potemes. Kartais mokytojos nevengdavo kritikos ir mano mintis paneigdavo, bet toks jų aktyvus dalyvavimas ir pasisakymai kreipė mane tinkama linkme. Nors globalaus pilietiškumo ugdymas mokytojoms buvo nauja tema, bet mano išvelgtos temos teminės analizės metu ir pasirinktos temos tolimesnei analizei, padėjo laisvai reikšti savo nuomonę man rūpimais klausimais. Kartais mokytojų pasisakymai būdavo labai ilgi ir net nukrypėdavo nuo man rūpimos temos, todėl turėjau atidžiai stebėti jų minčių srautą ir kontroliuoti pokalbius. Žinoma, tokie pasikalbėjimai mus suartino ir kaskart jausdavau vis didesnę mokytojų norą prisidėti prie mano vykdomo tyrimo ir duomenų analizės.

Apibendrinama norėčiau pažymėti, kad stebint formalią ir neformalią ugdomąją veiklą stengiausi išlaikyti pusiausvyrą tarp dalyvavimo ir veiklos stebėjimo. Aš negalėjau visiškai įsitraukti į veiklą, nes mokytojos ruošiasi ugdomiesiems užsiėmimams iš anksto, jos geriau pažįsta vaikus ir jų pomėgius bei poreikius, geba valdyti grupę ir spręsti susidariusias situacijas. Saikingo dalyvavimo metu, t. y. kalbantis su mokytojomis ir vaikais, aptariant jų veiklas bei draugiškai kalbantis, aš pamačiau kaip profesionaliai mokytojos suvaldo didelę vaikų grupę, kaip sugeba suburti vaikus sprendžiant drausmės problemas, kaip skatina vaikų draugiškus santykius ir abipusį supratimą ir kaip tai yra svarbu priešmokyklinio amžiaus grupėje. Bendraujant su vaikais, aš pamačiau kokios įvairios asmenybės geba dirbti ir siekti rezultatų kartu. Neformalios veiklos metu pastebėjau šio amžiaus vaikų kūrybiškumą, gebėjimą taikyti įgytas žinias įvairioje veikloje, žingeidumą ir norą bendrauti su esančiu grupėje asmeniu.

2.6. Tyrimo etika, patikimumas ir validumas

Šiame poskyryje apžvelgiama tyrimo etikos svarba, patikimumo ir validumo principai bei jų užtikrinimo būdai.

Atliekant šį tyrimą, laikomasi bendrų etnografinio tyrimo etikos principų. Kaip išskiria R. Iphofen (2011) Europos Komisijos parengtame dokumente apie etnografijos tyrimų etiką, svarbiausia geranoriškumas, vengimas daryti žalą (nekenkti) ir visų tyrimo dalyvių autonomijos, gerovės, saugumo ir orumo apsaugojimas. Pagal R. Iphofen (2011) ir J. P. Spradley (1980) pradedant tyrimą rekomenduojama tyrėjui prisistatyti, trumpai pristatyti savo tyrimo planą ir glaustai paaiškinti tyrimo eigą, suteikti informaciją apie planuojamą tyrimo eigą ir trukmę, dalyvių teises (bet kada nutraukti interviu; neatsakyti į klausimus ir pan.), užtikrinti tyrimo dalyvių psichologinę gerovę, anonimiškumą ir konfidencialumą, nurodyti, jog dalyvių vardai nebus minimi viešai, jie bus koduojami ir žinomi tik tyrėjui, ir gauta informacija gali būti panaudojama publikuojant straipsnius ar skaitant pranešimus moksliniuose renginiuose. Vadovaujantis konfidencialumo ir anonimiškumo principais, siekiama apsaugoti tyrime dalyvaujančių asmenų asmeninę informaciją, jų teises. Vadovaujantis minėtais autoriais, tyrėjui reikia užtikrinti jog asmenys, kuriuos numatyta įtraukti į tyrimą, sutinka dalyvauti tyrime savanoriškai, laisvu apsisprendimu.

Vadovaudamasi šiomis idėjomis, tyrimo pradžioje interviu su direktore ir mokytojomis metu stengiausi suteikti išsamią informaciją apie tyrimo temą, objektą, paaiškinti ko siekiu šiais interviu. Tuo pat metu, tęsiant interviu užtikrindavau pašnekoves, kad informacija bus konfidenciali ir informacijos apie įstaigą ir jos personalą aš niekam neatskleisiu. Mokytojų vardai buvo koduoti ir niekam neplatunami. Šios nuostatos laikausi ir pateikdama disertacijoje analizės radinius.

Užtikrindama tyrimo dalyvių teises, prieš susitikimą su jais paruošiau Tyrimo dalyvio sutikimo formą, kurioje nurodžiau: tyrimo pavadinimą; kvietimą dalyvauti tyrime; paaiškinimą kodėl asmuo buvo pakviestas dalyvauti tyrime; dalyvio teises (anonimiškumas, savanoriškumas, pokalbio nutraukimas ir pan.), informaciją apie tyrėją; tyrimo tikslą; interviu procedūros aprašymą (numatoma trukmė, pokalbio įrašymas, konfidencialumas); išdėsciau numanomą tyrimo naudą dalyviams ir tyrėjai; nurodžiau savo kontaktus jei kils neaiškumų ar papildomų klausimų. Tyrimo dalyvio sutikimo formą pateikiau vaikų tėvams. Juos taip pat informavau apie tyrimą, kurio metu stebėjau ir kalbinau jų vaikus (žr. 1 priedas, 2 priedas).

D. M. Fetterman (2010) mano, kad tyrimo patikimumas priklauso nuo sudaryto ir pateikto tiriamojo reiškinio detalaus vaizdo ir skirtingų perspektyvų, skirtingų duomenų rinkimo metodų, duomenų šaltinių ir gautos informacijos interpretavimo. Šis autorius akcentuoja trianguliaciją, kuri yra „<...> etnografinio tyrimo pagrįstumo pagrindas“ (ten pat, p. 93), kai naudojami skirtingi informacijos šaltiniai gautiems paaiškinimams pagrįsti ir jais remiantis bandoma patvirtinti tyrėjo formuluojamus tei-

ginius. N.K. Denzin (2012) siūlo taikyti trianguliaciją tyrimo duomenų tikrinimui, ir ji gali apimti tokias sritis: duomenų trianguliaciją (tų pačių reiškinių tyrimas skirtingais momentais, skirtingose vietose ir su kitais tiriamaisiais); tiriančiųjų trianguliaciją (įvairių tyrinėtojų įtraukimas, siekiant visapusiškesnės kontrolės); teorijų trianguliaciją (duomenų interpretacija pasitelkiant skirtingas teorines koncepcijas) ir ypač metodų trianguliaciją (tas pats reiškinys apibūdinamas taikant skirtingus metodus, pvz., interviu ir dalyvaujantis veiklos stebėjimas, kurie vienas kitą papildo). Trianguliacija įgalina viename tyrimo objekte susieti skirtingas perspektyvas (Flick, 2004).

Šiame tyrime taikiau duomenų trianguliaciją. Stebint ugdomuosius užsiėmimus priešmokyklinio amžiaus grupėse, galėjau stebėti skirtingų mokytojų organizuojamą ugdomąją veiklą ta pačia tema. Turėjau galimybę pažinti keturių mokytojų ugdomosios veiklos principus, kalbėtis apie ugdomųjų užsiėmimų organizavimo bei įgyvendinimo savitumus. Priešmokyklinio amžiaus vaikų formalios ir neformalios veiklos stebėjimas abejose grupėse leido detaliau susipažinti su vaikų mėgstama veikla, pastebėti vaikų žaidimus, jų pomėgius, įgytų žinių panaudojimą ir pan. Be to, norint gauti patikimus duomenis naudojau tyrimo metodų trianguliaciją, kai derinau stebėjimą, etnografinį interviu/pokalbius bei artefaktų analizę.

Be patikimumo, J. P. Spradley (1979, 1980) akcentuoja tyrimo validumo svarbą, kai tyrimo išvadų aprašomojo pasakojimo kūrimas laikomas pagrindiniu etapu. Kaip teigia autorius, tyrėjas turi pateikti išsamų tiriamojo reiškinio, ištirtų situacijų ir tyrimo dalyvius supančio konteksto vaizdą. Jo nuomone, tyrimo aprašymas turi būti pateiktas aiškiai, paprastai ir tuo pat metu paliekama galimybė tyrimą perkelti į kitą lygmenį, tęsti toliau, tiriant kitas, su tiriamu reiškiniu, susijusias sritis.

Šio tyrimo validumą užtikrinau labai detaliai fiksuodama stebėjimo bei interviu/pokalbių metu gautus duomenis apie ugdymo kontekstus, socialines situacijas, tyrimo dalyvių kalbą ir veiklą ir pan. Šio tyrimo radinius ir išvadas grindžiau ne savo patirtimi ar nuostatomis, bet pateikiau detaliai aprašytas situacijas bei transkribuotų interviu ištraukas. Aprašant tyrimą, peržiūrėdavau savo priimtus sprendimus, taikytus metodus, padarytas interpretacijas ir išvadų teisingumą.

Apibendrinant galiu teigti, jog tyrimo kokybė priklauso nuo tyrėjo etiškumo, duomenų patikimumo ir validumo užtikrinimo, o šių principų laikymasis leidžia pasiekti objektyvius ir moksliskai pagrįstus rezultatus. Tyrimo metu stengiausi vengti šališkumo ir užtikrinti, jog tyrimas nepažeistų dalyvių teisių ar gerovės. Be to, norėdama gauti patikimus duomenis naudojau tyrimo metodų trianguliaciją, kai derinau stebėjimą, etnografinį interviu/pokalbius bei tyrimo lauko užrašus.

III.

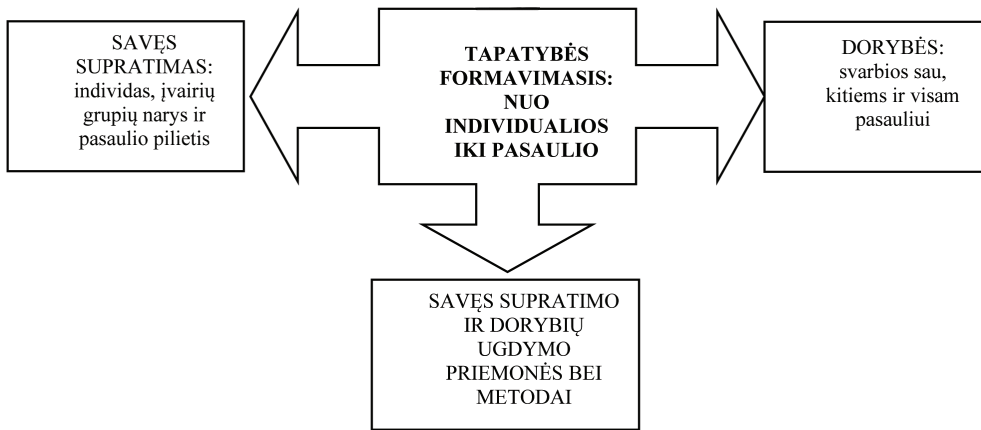
Radiniai

Šiame disertacinio darbo skyriuje pateikiami etnografinio tyrimo teminės, taksonominės ir komponentinės analizės radiniai. Atlikus analizes, galiausiai atradau tris temas, kurias detaliai aptariu skyriuose: 3.1. *Tapatybės formavimas (-sis): nuo individualios iki pasaulio*. 3.2. *Aplinkos pažinimas: nuo artimiausios iki pasaulio*. 3.3. poskyris skiriamas temos *Mokymasis veikti vardan gimtinės ir pasaulio* aptarimui.

3.1. Tema *Tapatybės formavimas(-sis): nuo individualios iki pasaulio*

Šiame poskyryje aptariama tema *Tapatybės formavimas: nuo individualios iki pasaulio* ir su ja prasminiais ryšiais susietos potemės: *Savęs supratimas, Savęs supratimo ir dorybių ugdymo metodai bei priemonės, Dorybės: svarbios sau, kitiems ir visam pasauliui* (žr. 13 pav.).

Remiantis M. Ramonienė (2013), tapatybė arba kitaip dar vadinamas „identitetas“, yra sudėtingas reiškiny, susijęs su paties žmogaus supratimu apie tai, kas jis yra. Tapatybė gali būti suprantama kaip individualios ir unikalios gimimo metu įgytos savybės, tokios kaip lytis, natūralūs fiziniai bruožai, savybės ir gebėjimai, tačiau svarbu ir tai, jog tapatybės formavimuisi įtaką daro socialinis ir kultūrinis kontekstas, iš pradžių šeima, o vėliau bendruomenė (bendraamžiai ir kiti suaugusieji) (Arthur ir kt., 2012).



13 pav. Tema *Tapatybės formavimasis: nuo individualios iki pasaulio* ir jos potėmės

Šalia individualios tapatybės formuojasi grupinė tapatybė (Ramonienė, 2013). Tapatinamiesi su grupe, asmenys jaučiasi esantys vienos ar kitos tautinės grupės nariai arba pasaulio piliečiai, priskiria save konkrečios vietos, miesto gyventojams (ten pat, 2013). Tą patį pastebi ir L. Arthur ir kt. (2012) kalbėdami apie priešmokyklinio amžiaus vaiko tapatybės formavimąsi. Pastaroji grindžiama priklausymo, vertingumo ir pagarbos tam, kas esame jausmu. G. Dahlberg ir kt. (2007) žengia dar toliau ir vaikus laiko savo tapatybės bendraautoriais, „<...> vaikai pažįsta save ir kuria savo tapatybę šeimoje ir bendruomenėje. Tai siejama su jų užmezgama santykiais su kitais žmonėmis, jų veiksmais ir reakcijomis, įvairiomis buvimo vietomis ir pan.“ (ten pat, p. 20).

3.1.1. Potėmė *Savęs supratimas*

Šiame poskyryje aptariu potėmę *Savęs supratimas*. Ji sudaryta iš dar smulkesnių potėmių: *Supratimas apie save kaip individą*, *Supratimas apie save kaip šeimos narį*, *Supratimas apie save kaip darželio grupės narį*, *Supratimas apie save kaip vietos bendruomenės (kaimo, miesto, miestelio) narį*, *Supratimas apie save kaip valstybės pilietį* ir *Supratimas apie save kaip pasaulio pilietį*.

Supratimas apie save kaip individą. Kalbantis su priešmokyklinio ugdymo mokytojais apie vaiko tapatybės formavimą(-si), pirmiausia paminima šeimos svarba ir jos vaidmuo: „<...> vaikai atsineša patirtį iš šeimos.“ (Ištrauka iš pokalbio su mokytoja M1, 2021-10-10). Pokalbyje su kita priešmokyklinio ugdymo mokytoja išgirdau panašias mintis: „Pirmiausia viskas prasideda nuo tėvų, o toliau jau prisideda tie žmonės, su kuriais vaikas yra. Čia, darželyje, mes matome vaikus tokius, kokius

juos suformavo tėvai, tai, ką jie atsineša iš namų. Aš manau, kad ir tapatybę pradeda formuoti tėvai, nes vaikams dar yra pakankamai sudėtinga viską patiems suprasti“. (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M2, 2021-10-10). Kalbėdamasi su mokytojomis supratau, jog formalios ir neformalios ugdomosios veiklos metu mokytojai padeda priešmokyklinio amžiaus vaikams suprasti save ir toliau plečia tapatybės supratimo ribas. „<...> vaikas turi suprasti koks jis yra, mes ugdome vaikų savivertę ir skatiname pripažinti, jog draugas taip pat yra asmenybė“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3, 2021-11-10)

Supratimas apie save kaip šeimos narį. Tyrime dalyvavusios priešmokyklinio ugdymo mokytojos sutarė, jog ugdant vaiko tapatybę būtina palaikyti ryšį tarp vaikų šeimos ir ugdymo įstaigos mokytojų: „<...> būtinas bendras ryšys su šeima. Mūsų pareiga papildyti tėvų mokymą. Pradedame aiškinti nuo artimos aplinkos ir po to jau tolyn. Vaikas pirmiausia yra šeimos narys ir tik po to darželio grupės narys ir savo šalies pilietis“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytojomis M1, M2, M3, 2021-10-01/02).

Supratimas apie save kaip darželio grupės narį. Pastebėjau, jog kalbantis su vaikais mokytojos pabrėžė kokia svarbi kiekvieno vaiko šeima ir kad jie yra šeimos nariai, bet tuo pat metu mokytojos nepamiršta paminėti vaikams, jog jie priklauso kitai socialinei grupei/bendruomenei. Mokytojos skatino vaikus pasijausti priešmokyklinės grupės nariais ir kai kurios mokytojos tapatino grupę su šeima. „*Visada puoselėju tai, jog mes šitoje grupėje esame bendruomenė ir mes visi esame draugai. Visi turime vienas kitą mylėti, turime vienas kitam padėti, saugoti, mes esame kaip šeima*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3, 2021-10-01). Interviu metu mokytoja dar papildė, jog jos su vaikais aptaria, kad jie yra ne tik priešmokyklinės grupės ir ugdymo įstaigos (vaikų darželio) bendruomenės nariai, bet ir pasaulio dalis. „*Visada pabrėžiu, jog mes šioje grupėje esame bendruomenė ir mes visi esame jos nariai, ir tuo pat metu, draugai. Visi turime vienas kitą mylėti, vienas kitam padėti ir saugoti. Taip vaikai mokosi suprasti, jog jie yra bendruomenės dalis ir ne tik čia grupėje, bet ir už jos ribų, kad kiekvienas yra pasaulio dalis*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M2, 2021-09-14)

Supratimas apie save kaip vietos bendruomenės (kaimo, miesto, miestelio) narį. Stebint formalią ugdomąją veiklą, pastebėjau, kad vaikų tapatybės supratimo ribos plečiamos palaipsniui. Pradedant ugdomuosius užsiėmimus vaikai su mokytoja pasako pasisveikinimo eilėraštuką, kuriuo vaikai mokosi suprasti kokiai aplinkai jie priklauso: „*Visi: Bėgu, bėgu takeliu per žemę šią ir skubu pasveikinti ją. Labas Žeme, labas Saule, labas Debesėli, labas Mama, labas Tėti, labas Mokytoja, labas Drauge*. Tuo pat metu mokytoja priminė vaikams, jog visus, ne tik žmones, bet ir gamtą, reikia vertinti ir mylėti „*Vaikai, Žemę ir Saulę, kaip ir tėtį ir mamą, draugus reikia ne tik pasveikinti, bet ir gerbti, mylėti ir saugoti*“ (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M2, 2021-09-14).

Interviu metu išsakytos mokytojos mintys patvirtino, jog svarbu formuoti vaikų supratimą apie artimą aplinką (gyvenamoji vieta, kiemas, darželio teritorija) ir plėsti jų supratimą apie tolimesnę aplinką (gimtojo miesto apylinkes): „*Ugdomųjų užsiėmimų metu su vaikais kalbame apie mus supančią aplinką. Pirmiausia kalbame su vaikais apie artimiausią aplinką (šeimą, kiemą, darželio grupę ir pan.) Vaikai pasako savo gatvės pavadinimą, miestą, įvardija kokios vietos svarbios jų miestui*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M1, 2021-10-27). Kita mokytoja pokalbio taip pat patvirtino, jog vaikams yra svarbu mokytis suprasti, kad jie yra savo gimtojo miesto gyventojai: „*Vaikas turi žinoti apie savo gimtą miestą X. <...> reikia sužinoti apie savo kraštą*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M2, 2021-10-27).

Supratimas apie save kaip valstybės pilietį. Mokytojai skatina vaikų supratimą apie save kaip savo gimtinės atstovą. Šio amžiaus vaikai mokosi suprasti, jog jie yra Lietuvos piliečiai, kuriuos mokytojos apibūdina taip: „*Vaikai, kurie žino savo tėvynės ir miesto vardus, jų prasmę, supranta ir vertina savo šeimą, tėvynę, miestą*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M4, 2021-10-27). Taip pat mokytoja paaiškino detaliau, kaip mokosi su vaikais kalbėti apie savo kaip Lietuvos piliečio tapatybę: „*Vaikas, kaip savo šalies pilietis, turi žinoti savo šalies vardą, miestą, kuriame gyvena ir aiškų šalies sostinę. Dar vaikams šie pavadinimai maišosi, bet mes imame žemėlapi ir viską aiškinamės. Pradedame nuo Lietuvos, gimtos šalies pavadinimo, akcentuojame, kad Lietuvos sostinė yra Vilnius ir tada kalbame apie gimtą miestą X. Tada jau vaikai žino kas yra šalis, sostinė ir miestas*“ (ten pat). Taip pat ugdomųjų užsiėmimų metu dėmesys skiriamas svarbiems valstybiniais simboliams, kuriuos turi žinoti Lietuvos gyventojai: „*<...> mes grupėje toliau giliname vaikų žinias: supažindiname su Lietuvos simboliais, mokomės giedoti himną, pažinti ir gerbti Lietuvą. <...> manau, tai yra mano pareiga vaikams skiepyti mūsų krašto vertybes, tradicijas, puoselėti kalbą*“ (ten pat).

Pastebėjau, jog naujas žinias apie sostinės ir gimto miesto pavadinimus bei valstybinius simbolius vaikai įgyja ir po to pritaiko kitose veiklose: „*Mokinamės eilėraščių „Aš nesu praeilietis, aš esu Lietuvos pilietis“. Turime žaidimų su Lietuvos regionų pavadinimais, miestų pavadinimais, herbais. Kuriame savo miesto herbą. Kiekvienas vaikas pavaizduoja save, išreiškia save. Būna, kad piešia jūrą, laivus, savo namus, tada suklijuojame viską ant sienos, gaunasi bendras grupės darbas, parodantis ką vaikas žino apie savo šalį, miestą, savo artimiausią aplinką. Vaikas labai paprastai parodo savo aplinką*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M4, 2021-10-27).

Supratimas apie save kaip pasaulio pilietį. Nagrinėdama temą *Tapatini-masis su pasaulio žmonių bendruomene*, atradau, kad ugdomųjų užsiėmimų metu priešmokyklinio amžiaus vaikai mokosi suvokti savo ir kitų žmonių buvimą ne tik gimtojoje šalyje, bet ir pasaulyje. „*Palaipsniui, nuo vaikams žinomų dalykų pereiname prie plates-*

nio konteksto. Parodau, kad šalia Lietuvos yra kaimyninės šalys, įvardinu jų pavadinimus, žiūrime į gaublį, ieškome kitų pasaulio šalių ir pamažu vaikai ima suprasti, jog jie yra ne tik Lietuvos bet ir pasaulio piliečiai. Visose pasaulio šalyse esantys žmonės gyvena vienoje žemėje ir dažnai vadinami pasaulio piliečiais“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M2, 2021-11-10). Mokytojos kalba, kaip jos parodo vaikams kokia yra pasaulio struktūra, t. y. žemynai, juose esančios šalys: „<...>, jūs teisūs, štai čia yra mūsų Žemė, joje gyvename mes. Mūsų Žemėje yra keli žemynai <...> Europos žemyne galite pamatyti mūsų šalį Lietuvą, kuri ribojasi su kitomis kaimyninėmis šalimis“ (Ištrauka iš ugdomojo užsiėmimo stebėjimo, mokytoja M1, 2021-10-27). Stebint formalią ugdomąją veiklą pastebėjau, kad vaikams įdomi tema apie kosmosą ir visatą. Ją nagrinėjant, mokytojos paaiškino, kaip pasakojo vaikams, jog visi pasaulyje/žemėje gyvenantys žmonės yra visatos dalis: „Nagrinėjant šią temą, vaikai mokosi suprasti, jog jie yra maža pasaulio ir visos visatos dalis. Darome labai didelius piešinius, kad vaikams bent kiek parodyti, kokia visata, žemė yra didelė ir mes esame tik maža šios visatos dalis. Vaikams įdomu klausytis ir sužinoti apie tai, kad jie yra didžiulės žemės, labai didelio pasaulio gyventojai. Vaikų pažinimo ribos plečiamos, kalbame apie žemėje esančius žemynus, juose esančias šalis, akcentuojame, kad visa tai yra visata. Ugdymų jų užsiėmimų metu vaikai mokosi suvokti, jog jie yra žemės, visatos, pasaulio dalis“ (ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M2, 2021-10-27). Mokytoja teigė, jog nemažai laiko skiria vaikams įskiepyti, jog žemė yra viena, čia yra žmonijos namai ir visi jos gyventojai turi ja rūpintis: „Pabrėžiame, kad mes esame žemėje, mes žmonės esame žemės dalis ir mes turime ja rūpintis, kadangi čia yra mūsų namai. Vaikai klausosi susidomėję ir jie pakankamai lengvai priima naują informaciją, apibūdina, kas yra žemė, visata ir kas mes esame šioje žemėje, ką čia veikiamo“ (ten pat).

Mokytoja pasakoja kaip vaikai noriai dalijosi savo patirtimi apie aplankytas šalis: „<...> vaikai atsineša savo nuotraukų albumus. Jie pasakoja apie keliones, apie bendras veiklas kartu su tėveliais ir apie tai ką naujo sužinojo“ (ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M2, 2021-10-29). Kito pokalbio metu mokytoja taip pat teigė, jog vaikams patinka žiūrėti nuotraukas iš jų kelionių su šeima, pasakoti apie jas: „Žiūrime vaikų atsineštas nuotraukas iš jų kelionių su šeima. Aptariame ką matome, kokia ten gamta, gyvūnai, kaip gyvena žmonės. Vaikai labai noriai pasakoja, dalijasi įspūdžiais, draugams kyla daug klausimų“ (ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3, 2021-10-29). Mokytoja pažymi, kad užsiėmimų metu taip pat ne tik gilinamos vaikų žinios apie pasaulio šalis, atliekamos įvairios užduotys, bet jos prašo vaikų pasidalinti savo žiniomis ir mintimis: „Mokytoja padeda paveikslus su skirtingų šalių vėliavomis. Visi kartu su mokytoja pakartoja kokių šalių vėliavas mato: Anglijos, Amerikos, Japonijos, Indijos. Mokytoja paprašo vaikų nupiešti piešinius, kuriuose būtų pavaizduota pasirinkta vėliava. Vėliau vaikai turi papasakoti kodėl pasirinko tam tikrą vėliavą savo piešiniui. Vieniems vaikams patiko vėliavų spalvos, kiti žino šalis (Angliją, Ameriką) nes ten gyvena jų giminaičiai“ (Ištrauka iš tyrimo lauko užrašų, 2021-10-27).

3.1.2. Potemė *Dorybės: svarbios sau, kitiems ir visam pasauliui*

Šiame poskyryje aptariu potemę *Dorybės: svarbios sau, kitiems ir visam pasauliui* ir jai priklausančių potemių grupes: *Kognityvinės dorybės, Pilietinės dorybės, Socio-emocinės dorybės*.

Remiantis H. P. Yearley (1990), charakterio stiprybes, ar kitaip vadinamas dorybėmis, galima apibūdinti kaip teigiamus bruožus, atsispindinčius asmenų mintyse, jausmuose ir elgesyje. Charakterio stiprybė yra „polinkis veikti, norėti ir jausti.“ (p. 13). Kaip teigia autorius, charakterio stiprybės nėra atskiri mechanizmai, darantys poveikį elgesiui, tai dorybinga veikla, susijusi su asmeniniais pasirinkimais, lemiančiais visuomenei priimtina gyvenimo būdą.

C. Peterson ir E. P. Seligman (2004) teigia, kad stiprybių ir dorybių pasireiškimas individo veikoje sukelia pasitenkinimo jausmą, nes kuria gerovę ne tik individui, bet ir visuomenei. Tęsdami mintį, autoriai pabrėžia, kad stiprybės ir dorybės sukuria palankias sąlygas, padedančias sustiprinti šeimą ir visuomenę.

Kognityvinės dorybės. Formalios ugdomosios veiklos metu mokytojos suteikia vaikams žinias apie juos supančią artimą aplinką ir pasaulį, čia gyvenančius žmones ir santykius tarp jų bei sudaro galimybes naudotis informacinėmis technologijomis bei rasti, panaudoti ir dalintis su grupės nariais naujomis ir jau įgytomis žiniomis. Kaip pastebi mokytoja, tokiu būdu plėtojama vaikų pažintinė kompetencija, kritinis mąstymas: „*Per pasaulio pažinimo veiklas ugdome vaikų pažintinę kompetenciją, lavėja vaikų kritinis mąstymas, gebėjimas rasti informaciją ir ja dalintis su kitais*“ (ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3, 2021-09-29). Mokytojos skatina vaikų smalsumą bei kūrybiškumą: „*Ugdomųjų užsiėmimų metu visi vaikai susidomėję klausosi mūsų pasakojimų apie jiems nežinomus dalykus. Tikrai galiu pasakyti, jog vaikai yra smalsūs kalbant apie įvairius gamtos ir mūsų gyvenimo reiškinius. Kartu žiūrimė enciklopedijas, ieškome atsakymų į jiems rūpimus klausimus*“ (ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M2, 2021-10-28). Pastebėjau, jog vaikai panaudoja įgytas žinias žaisdami kūrybinius žaidimus, vaizduoja žmones, tikrus ir išgalvotus gyvūnus, panašius į aptartus per užsiėmimus. Po ugdomojo užsiėmimo apie naminius gyvūnus, vaikai paprastiems gyvūnams suteikė nepaprastų galių. Piešė animacinių filmų herojus (Juodąją panterą, kiaulę „Ninją“, gyvūnus – superherojus), skraidančius, greitai bėgančius, gelbėjančius žmones iš gaisro ir pan.) (Ištrauka iš tyrimo lauko užrašų, 2021-09-14)

Pilietinės dorybės. Stebėdama neformalią vaikų veiklą grupėje pastebėjau, jog mokytoja primena vaikams, jog visi vaikai yra grupės nariai ir jie turi vienas kitam ir kitiems darželio vaikams rodyti teigiamą pavyzdį. Tai vaikams nėra paprasta, nes neformalios veiklos metu pastebėjau ir mokytojos reakciją į netinkamą apraišką. „*Jūs turite susitarti vienas su kitu, tinkamai elgtis, o ne ginčytis. Jūs esate mandagūs berniukai ir žinote, jog ginčytis ir stumdytis negražu. Jūs esate vienos grupės nariai*

ir turite būti pavyzdžiu kitiems vaikams. (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M2, 2021-09-14).

Kalbėdama su mokytoja atkreipiau dėmesį, jog ji pasakoja, kaip moko bei skatina vaikus pavyzdžingai elgtis: „*Būtina vaikus paskatinti gerai elgtis, būti pavyzdžiu grupėje...*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3, 2021-10-04). Kaip teigė mokytoja: „*<...> geras elgesys ir šiltų santykių palaikymas su grupės nariais yra pastebimas ir padovanojamas*“ (ten pat).

Kalbantis apie formuojamas vaikų tapatybės dorybes, išvelgiau problemiško aspekto. Pokalbio metu mokytojos minėjo, kad formalios ir neformalios vaikų veiklos metu jos stengiasi užkirsti kelią nepagarbiam elgesiui ir primena vaikams, kad iš jų tikimasi mandagumo ir pagarbaus elgesio: „*Vaikai skatinami suprasti, jog iš jų tikimasi mandagaus ir pagarbaus elgesio vienas su kitu*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M2, 2021-10-28)

Stebėdama mokytojų ir vaikų veiklą grupėje, pastebėjau kaip vaikai mokėsi užmegzti ir palaikyti tarpasmeninius santykius grupėje ne tik su bendraamžiais, bet ir aplinkiniais suaugusiais. Ugdomųjų užsiėmimų metu, kaip buvo paminėta pokalbio metu, mokytojos aptaria su vaikais socialinius santykius tarp skirtingų žmonių grupių. „*<...> ugdomųjų užsiėmimų metu skatiname vaikus kalbėti apie galimybes padėti kitiems, apie žmonėms reikalingą pagalbą ar paramą*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M2, 2021-09-14). Kalbant apie santykius tarp skirtingų visuomenės grupių, mokytojos pabrėžia ne tik bendražmogiškųjų vertybių, bet ir pilietiškumo svarbą: „*Šiame amžiuje vaikams svarbios ir bendražmogiškos vertybės – bendrauti ir suprasti kitą, padėti jam, būti empatiškam ir pilietiškam*“ (ten pat).

Mokytoja papasakojo, kaip užsiėmimų metu su vaikais aptaria kokia yra socialiai atsakinga elgsena, skatina juos atsakingai elgtis ne tik savo, bet ir kitų žmonių atžvilgiu: „*Vaikams savo artimoje aplinkoje vis susiduriant su „kitoniškumu“ aktualu formuoti pilietiškumo suvokimą bei atsakingą elgseną. <...> tai pagrindiniai dalykai, nuo kurių prasideda pilietiškumas. Vaikai mokosi suprasti, jog yra bendruomenės dalis ne tik čia grupėje, bet ir už jos ribų, kad kiekvienas žmogus yra pasaulio dalis, todėl reikia vienam kitą palaikyti, saugoti, globoti, padėti*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M2, 2021-09-14).

Pastebėjau, jog nemažai dėmesio buvo skiriama bendram grupės darbui ir bendrai veiklai grupelėse. Vaikai mokėsi susiskirstyti į grupes, pasiskirstyti veiklomis bei bendrai siekti tikslo. Tai patvirtino ir mokytojos: „*Kaip galima dažniau organizuoti bendrą vaikų veiklą grupėje. Vaikai mokosi dirbti ir kurti kartu, siekti bendro tikslo, kartu džiaugtis pasiektais rezultatais. Šiandien kilo mintis duoti vaikams užduotį – sukurti vaidinimą grupelėse. Šia užduotimi stiprinamas vienybės jausmas. Vaikai mokysis bendrauti, kurti, dalinti mintimis su grupės nariais. Šia užduotimi vaikai skatinami jaustis savo grupės dalimi ir suprasti, jog priklauso bendruomenei*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja, M3, 2021-09-14). Norint sėkmingai

veikti grupėje bei siekti bendrų rezultatų mokytoja pabrėžia, kad formuoja gebėjimą susitarti: „*Manau, gebėjimas susitarti yra vienas iš svarbiausių gebėjimų šiais laikais*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M2, 2021-09-14). Atitinkamai pokalbio metu mokytoja akcentavo nesavanaudiškumą bei draugiškumą: „*Pabrėžiame, kad geros nuotaikos ir draugiškai nuteikę, nesavanaudiški žmonės gali visi kartu spręsti pasaulio problemas, kurti saugią aplinką*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M2, 2021-11-10).

Socialinės, emocinės dorybės. Formalios ir neformalios veiklos metu, kaip teigia mokytojos, jos moko vaikus humaniškumo ir formuoja dorybes, susijusias su rūpinimusi kitais ir draugiškų santykių užmezgimu bei palaikymu. Vaikus jos moko būti geranoriškais, rūpintis ir mylėti kitus. Kaip teigia mokytoja: „*Vaikai mokomi būti geranoriškais ir teikti pagalbą, užjausti kitus, skleisti gerumą, ir rodyti meilę artimui. Vaikų asmenybę ugdome padėdami suprasti šeimos, meilės, draugystės vertybes*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M2, 2021-10-28). Mokytoja organizuotų interviu metu patvirtino, jog meilė, geranoriškumas, teigiamos emocijos, kitų jausmų supratimas yra svarbūs priešmokyklinio amžiaus vaikams. Branginami jausmai ir santykiai su artimaisiais: „*Nepriklausomai nuo to, kokioje šalyje ar vietoje žmogus begyventų, svarbiausia yra artumas vienas kitam, šeimai, visai žmonijai*“ (ten pat).

Ugdomųjų užsiėmimų metu vaikai, padedant mokytojoms, mokėsi suprasti savo ir kitų žmonių jausmus bei poreikius, ugdėsi empatiją. Pastebėjau jog ugdomųjų užsiėmimų metu susidarė situacijų kai vienas ar kitas vaikas negerai jautėsi, sėdėjo užsidaręs savyje, nebendravo, nedalyvavo ugdomojoje veikloje. Tada mokytoja pakvietė visus vaikus ir sutelkė juos pokalbiui. Pokalbio metu mokytoja atkreipė vaikų dėmesį, jog jų draugas/draugė negerai jaučiasi, liūdi, atrodo pavargęs/pavargusi ir pan. Visi kalbėjo kokios gali būti blogos nuotaikos priežastys, vaikai stengėsi įsijausti į draugo jausmus, suvokti kaip jis/ji jaučiasi. (Ištrauka iš tyrimo lauko užrašų, 2021-10-28).

Mokant suprasti save ir kitus, mokytojos ugdė vaikų supratimą kaip reikia elgtis tam tikrose situacijose. Vaikai išsako savo nuomonę, kad draugui liūdna, sunku, nelaimingas, draugui reikia pagalbos, užuojautos ir pan. (Ištrauka iš tyrimo lauko užrašų). Vaikai išsako mintis kaip jie turėtų elgtis tam tikrose situacijose: „*V: Kai padedi kitam žmogui, nuotaika pasidaro geresnė ir žmogus pasidaro laimingesnis. V: Reikia apkabinti draugą, kai jam yra blogai ar kai draugas yra liūdnas* (visi vaikai prieina ir apkabina mergaitę ir prašo jos nusišypsoti. Mergaitė nusišypsavo ir užsiėmimas tęsiasi toliau.) (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M2, 2021-09-14)

Ugdant(-is) humaniškumą, mokytojos akcentuoja, kad skatina vaikus atlikti gerus darbus, pagarbiai elgtis su kitais ir rodant teigiamas emocijas, palaikyti šiltus santykius su aplinkiniais. „*Geri darbai ir teigiamos emocijos padeda užmegzti šiltus santykius tarp žmonių, pagarbiai elgtis su kitais*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M1, 2021-10-27). „*Kiekvienas geras darbas nelieka be atlygio. Visada reikia daryti gerus darbus, padėti kitiems, užjausti juos, parodyti pagarbą ir*

tada bus atlyginta už gerą darbą – ne sidabru ar deimantais, bet gerumu, nuoširdumu, pagarba. (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M2, 2021-11-10).

Stebėdama įvairias formalias veiklas bei kalbėdama su mokytoja, pastebiu, jog ji pasako kokia yra humaniško elgesio nauda aplinkiniams (gerumas, užuojauta, pagalba). „*Įvairių ugdymo įstaigoje organizuojamų veiklų metu kalbamės su vaikais apie būtiną pagalbą esantiems šalia, ne tik žmonėms, bet ir gyvūnams, ir kad geras darbas nelieka be atsako. Pavyzdžiui, sakme „Grižulo ratai“ parodome, kad mergaitei už jos gerumą, užuojautą, pagalbą atlyginama gerumu. Taip skatiname vaikus suprasti, jog kartu žemėje gyvenantiems žmonėms yra svarbios vertybės – gerumas, meilė, pagalba, užuojauta. Šios savybės yra svarbios visiems ir kiekvienam*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M2, 2021-11-10).

Kalbant apie šiltų santykių kūrimą ir palaikymą bei humaniškumą, mokytoja mini, jog moko vaikus būti tolerantiškais. „*Tolerancija taip pat turi būti akcentuojama ir ugdoma. Vaikas turi būti tolerantiškas, draugiškas kitokiam žmogui. Vaikai mokosi priimti artimą tokį, koks jis yra, ar tai būtų kitatautis ar juodaodis, ar sergantis ir vargingai gyvenantis*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M1, 2021-10-24). „*Šiuolaikiam pasaulio piliečiui svarbus teigiamas požiūris į pasaulio bendruomenę, socialiai atsakinga elgsena, meilė artimam, tėvynei, tolerancija kitam ir kitokiam. Ugdomųjų užsiėmimų metu kalbame apie kitas pasaulio šalis, ten gyvenančius žmones, jų aplinką, aptariame jų išvaizdą, kuo ji skiriasi nuo kitose gyvenančių žmonių*“ (ten pat).

Kaip mini mokytoja, moko vaikus būti atvirais ne tik vienam su kitu, bet ir atvirais kitoms kultūroms: „*Galiu paminėti, kad mes vaikus mokome būti atvirais kitoms kultūroms, rodyti pagarbą aplinkiniams, nesvarbu iš kur jie atvykę ar kilę. Vaikai kalba apie matytas šalis jų kelionių (su šeima) metu, pasakoja apie gamtą, aplinką, žmones. Susidomėję klausosi kitų, džiaugiasi sužinoję naujų dalykų*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M2, 2021-10-28).

Mokytoja pabrėžia, kad skatina vaikus kontroliuoti savo elgesį bei emocijas. Ugdomųjų užsiėmimų metu mokytoja aptarė su vaikais „mūsų kūne gyvenančias emocijas“ bei jų raišką ir daromą įtaką tarpusavio santykiams. „*Emocijas ir jausmus turi visi pasaulio žmonės, ne tik žmonės, bet ir gyvūnėliai. Jausmai gyvena mūsų viduje ir mes juos parodome aplinkiniams. Bet juos reikia rodyti atsakingai. Ne visiems patinka pyktis, susierzinimas ar bloga nuotaika. Aplinkiniams turime sleisti geras emocijas, reikia šypsotis kitiems, džiaugtis kiekviena diena*“ (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M2, 2021-11-10). Šio amžiaus vaikai formalios veiklos metu mokėsi pažinti emocijas ir suprasti kaip jos vaizduojamos. Ugdomojo užsiėmimo metu vaikai turėjo pavaizduoti įvairias emocijas, kurios buvo aptartos. Kiekvienas vaikas galėjo pasirinkti mokytojos padarytą knygutę ir kiekviename puslapyje nupiešti po vieną emociją. Po kurio laiko vaikai pradėjo man rodyti savo pieštas emocijas. Tai buvo paprasti veidukai ir labai paprastai pavaizduotos emocijos. Vaikų darbuose dažniausiai pavaizduota emocija buvo šypsena, gera nuotaika, laimė, tačiau pasitaikė ir kitokių: pyktis, išgąstis, liūdesys ir pan. (Ištrauka iš tyrimo lauko užrašų, 2021-11-10)

Mokytoja paaiškino, kad pasakoja vaikams kokios emocijos yra teigiamos (gerumas, atvirumas, pozityvumas) ir kokią naudą jos teikia: „*Užsiėmimų metu skatiname vaikus ugdytis gerąsias žmogaus savybes – gerumą, atvirumą, pozityvumą, teigiamą nusiteikimą. Skatiname vaikus nebijotų parodyti savo jausmų, šiame amžiuje svarbu patenkinti vaiko poreikį būti išklausytam, palaikyti jį*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M2, 2021-11-10). Kaip tęsia mokytoja, priešmokykliniame amžiuje vaikai mokomi būti atvirais: „*Atkreipiau dėmesį, jog nepaminėjote atvirumo. Galiu patvirtinti, jog tai svarbi savybė priešmokyklinio amžiaus vaikams. Visada pabrėžiu, jog draugams reikia padėti, nereikia būti uždariems ir slėpti savo jausmų*“ (ten pat).

Mokytoja atkreipė dėmesį, jog vaikai skatinami vengti neigiamų emocijų bendraujant su grupės draugais: „*Neformalios veiklos metu pastebime, kad vaikai nederamai elgiasi su žaidimo draugais, reiškia neigiamas emocijas: nepasitenkinimą, susierzinimą, neatsakingai atlieka jiems paskirtas užduotis ir pan. Pasitaiko tokių situacijų, kai vaikai parodo nepagarbą vienas kitam ar užgaulioja vienas kitą*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M2, 2021-10-28).

3.1.3. Potemė Savęs supratimo ir dorybių ugdymo priemonės ir metodai

Šiame poskyryje aptariu potemę Savęs supratimo ir dorybių ugdymo priemonės bei metodai ir jai priklausančias potemių grupes: Ugdymo priemonės, Ugdymo metodai.

Ugdymo priemonės. Toliau aptariamos formalios ir neformalios veiklos metu mokytojų naudotos vaizdinės, skaitmeninės, techninės ugdymo priemonės.

Mokytoja pokalbio metu įvardija kokias įvairias vaizdines priemones, padedančias vaikams suprasti savo priklausymą ne tik artimai aplinkai, bet ir pasauliui naudoja užsiėmimų metu. „*Turime daug plakatų, paveikslų su įvairiais dangaus kūnais, raketomis ir kitais prietaisais. Grupėje turime nedidelį teleskopą, planetų modelį. Naudojame įvairias, mums prieinamas priemones (kompiuterius, internetą, video filmus, knygas), kad vaikų artimos aplinkos ir visatos bei žemės pažinimas vyktų įdomiai, inovatyviai*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M1, 2021-10-27).

Pokalbių metu mokytoja mini įprastas priemones: „*Naudojame visokias grupėje esančias priemones, tai ir pieštukai, šiaudeliai, servetėlės ir pan. Deda vaikai iš jų vėliavas, dėlioja spalvas ir gaunasi Lietuvos vėliava, kitų šalių vėliavos*“ (ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3, 2021-10-29) bei priemones (gaublys, žemėlapis), padedančias vaikams vaizdžiai pamatyti kokia yra mūsų Žemė, planetos ir pan. „*Vaikams labai patinka nagrinėti gaublį, žemėlapius, turime juos grupėje. Sukame gaublį, vėl ieškome kur yra mūsų šalis, lyginame ją su kaimyninėmis šalimis, kalbame apie atstumą, šalių dydžius*“ (ten pat)

Įvairias veiklas mokytojos organizuoja naudojant atsineštus vaisius, daržoves, namų apyvokos reikmenis. Pokalbio metu mokytoja pasakoja: „*Dažnai į ugdymuosius užsiėmimus atsinešame įvairių daiktų. Jie labiau sudomina vaikus ir motyvuoja juos išklausyti*“

syti, diskutuoti ir dalintis patirtimi. Daiktai (gaublys, vaisiai, moliūgai, saldainiai ir kt.) pajvairina ugdymo procesą ir tokia veikla kelia vaikams daug teigiamų emocijų.“ Taip mokytoja papildė, jog tai skatina vaikus įsitraukti į veiklą, gaminti valgius ir gėrimus. „M1: *O ko mums dar reikės? V: Obuolių, morkų, sulčių spaudimo mašinos*“ (Ištrauka iš ugdomojo užsiėmimo stebėjimo, mokytoja M1, 2021-09-29). „M1: *Pažiūrėkite, kokių vaisių jums atnešiau (rodo vaikams ananasą). Ar žinote kaip šis vaisius vadinasi? Dar atnešiau kankorėžių. Palyginkime ar jų paviršiai yra panašūs*“ (ten pat).

Kaip teigia mokytoja, priešmokyklinio amžiaus vaikai naudojami išmaniosiomis technologijomis. „<...> *vaikams patinka ieškoti informacijos internete, <...> įsijungia Google ir googliname. Dauguma žino kaip rasti informaciją, atlikti įvairias užduotis, todėl lengvai įsitraukia į veiklą*“ (ten pat). Išmaniosios technologijos sudaro galimybę vaikams bendrauti su artimaisiais, draugais, gyvenančiais kitose šalyse, dalintis informacija ir skleisti ją ugdymo įstaigos, priešmokyklinės grupės nariams: „*Tikrai skatinu vaikus kalbėti, pasakoti, diskutuoti juos dominančiais klausimais, dalintis savo patyriais, tokiu būdu jie įgyja naujų žinių, mokosi jomis dalintis, ir aišku, mokosi ieškoti informacijos naudojantis ne tik knygomis ar žemėlapiams, bet ir naujomis technologijomis: išmaniaisiais telefonais, kompiuteriais ir pan. Aš juos provokuoju, skatinu ieškoti informacijos, klausyti suaugusių, tada papasakoti grupėje ką sužinojai*“ (ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3, 2021-10-29). Kito pokalbio metu vėl išgirdau apie dar papildomai naudojamas išmaniąsias technologijas: „*Turime ir planšetinius kompiuterius, duodame vaikams pažaisti edukacinius žaidimus*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M1, 2021-09-29)

Mokytojos formalios ugdomosios veiklos metu dažnai naudojo įvairias veiklas, kurioms atlikti reikalingos techninės priemonės (kompiuteris, multimedijos įrenginys, išmanioji lenta). Pokalbio metu, mokytojos paminėjo, jog tokia veikla vaikus sudomina, vizualiai pateikiamos žinios lengviau įsisavinamos ir ugdymo procesas tampa įdomesniu. „*Visada stengiuosi vaikams paruošti papildomos medžiagos ar surandu interaktyvių žaidimų/veiklų (pvz., Atspėk kokios šalies vėliava (angl. Guess the Flag)) temos įtvirtinimui ar apibendrinimui. Kadangi naudojames mokomąją priemonę Opa Pa, joje yra nuorodos ar pasiūlymai kaip integruoti technologijas, kokios veiklos gali būti atliekamos naudojantis interaktyvia lenta ar kompiuteriu*“ (ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M2, 2021-10-05).

Ugdymo procesui pajvairinti mokytojos su vaikais žiūrėjo animacinius filmus ar jų ištraukas bei jas aptarė. „M2: *Ar matėte animacinį filmuką „Koko“? V: Taip. M2: Šiame filme galima pamatyti kaip Vėlinės švenčiamos Meksikoje. Ar galite papasakoti, ką matėte?* (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M2, 2021-10-26).

Kito pokalbio metu mokytoja pasakojo, jog vaikams patinka interaktyvūs plakatai, kuriuos ji rengia naudodamasi *Genially* kompiuterine programa (<https://view.genial.ly/629482b1f342a30011b245f0/interactive-image-priesmokyklinis-amzius>): „*Norisi vaikams pateikti papildomos medžiagos įvairesniu būdu, tai paruošiau plakatus apie*

pasaulio šalis“ (ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M2, 2022-10-05).

Kaip pasakojo mokytojos, Įstaigos *Facebook* socialinio tinklo paskyroje buvo organizuojamos vaikų darbų virtualios parodos „Sniego senių besmegenių šalyje“; „Sniego karalienės karūnos“; „H. K. Anderseno pasakos herojus“ bei vykdytas projektas „Mes keliaujame po Lietuvą“ (Ištrauka iš tyrimo lauko užrašų).

Metodai. Toliau aptariami mokytojų naudoti vaizdiniai, žodiniai, kūrybiniai, pažintiniai ir praktiniai ugdymo metodai.

Stebint formalią ugdomąją veiklą, pastebėjau, kad mokytojos taikė vaizdinius ugdymo metodus, pajvairinančius ugdymo procesą ir skatinančius naudoti išmaniąsias technologijas. Mokytoja (M3) pokalbio metu šį metodą pavadino „ilustracinio aiškinimo metodu“. Išmaniojoje lentoje vaikams rodomi paveikslai, kuriuose pavaizduoti įvairių rūšių vorai. Tokiu būdu vaikams vaizdžiai perteikiamos naujos žinios ir įtvirtinamos jau turimos. Žiūrint į vaidinę medžiagą vaikai reiškia įvairias emocijas: vieni sako, kad bijo vorų, kiti mano, kad jų rezgami voratinkliai gražūs. Paveikslai ir mokytojų paaiškinimai padeda vaikams įsisavinti temą, reikšti emocijas, dalinti įspūdžiais, pojūčiais ir mintimis. (Ištrauka iš tyrimo lauko užrašų, 2021-09-15).

Atkreipiau dėmesį, jog temos apibendrinimui mokytoja panaudojo metodą „skaidrių meditacija“. Mokytoja paaiškino, jog tai papildomai paruošta medžiaga įtvirtinti/apibendrinti temą apie Lietuvos ir pasaulio šalyse augančius medžius. Vaikams paruošiamos skaidrės su įvairias medžių atvaizdais, jiems rodomos skaidrės ir skiriamas laikas vaikams pažiūrėti vaizdus, po to visi kartu kalbasi ką mate, kas juos sudomino ir pan. Galiu paminėti, jog išmaniųjų technologijų panaudojimas formalios ir neformalios veiklos metu padeda mokytojoms sutelkti vaikų dėmesį, pajvairinti ugdymo procesą, suteikti vaikams naujų žinių apie artimą aplinką ir pasaulį. Tuo pat metu vaikai praplečia supratimą apie savo tapatybę ir savo priklausymą ne tik artimai aplinkai, bet ir pasauliui. (Ištrauka iš tyrimo lauko užrašų, 2021-09-29).

Formalios ugdomosios veiklos metu mokytojos organizavo įvairius pokalbius su vaikais. Ugdomuosius užsiėmimus jos pradėdavo „įvadiniu“ pokalbiu su vaikais apie jau nagrinėtą temą. Jos prašydavo vaikų priminti apie ką buvo kalbėta, ką vaikai atsimena iš nagrinėtos temos ir pan. (Ištrauka iš tyrimo lauko užrašų). Pastebėjau, jog kai kuriuos pokalbius galima pavadinti „probleminiais pokalbiais“. Vaikai kviečiami susiburti kartu, aptarti mokytojos pastebėtą probleminę situaciją (blogą grupės nario nuotaiką, nenorą klausytis mokytojos ir pan.). Tada visi kartu aptaria situaciją, ieško jos sprendimo būdų. (Ištrauka iš tyrimo lauko užrašų).

Stebėjau ugdomąjį užsiėmimą apie globalias problemas, kurio metu mokytoja organizavo pokalbį-diskusiją su vaikais apie problemas (benamiai žmonės, beglobiai gyvūnai, gamtos tarša, migracija ir pan.), pastebimas artimoje aplinkoje ir pasaulyje. Pasižymėjau, jog šį pokalbį-diskusiją galiu pavadinti „apvaliojo stalo diskusija“, nes mokytoja užsiėmimo pradžioje sukvietė visus vaikus su jų kėdutėmis į grupės vidurį.

Visi susėdo ratu. Tada mokytoja pradėjo kalbėti apie artimoje aplinkoje pastebimus benamius, išmaldos prašančius žmones ir pan. ir uždavė vaikams įvairius klausimus ta tema. Vaikai ne tik atsakinėjo į klausimus, bet ir patys dalinosi savo patirtimi, ir nuomone. (Ištrauka iš tyrimo lauko užrašų)

Pastebėjau, kad pasibaigus ugdomiesiems užsiėmimas, vaikams patiko kalbėtis su manimi. Dažniausia buvo aptariama mano ir kitų vaikų išvaizda, drabužiai ir pan. Tokius pokalbius net pavadinau „komplimentų ratu“: Kelios mergaitės priėjo prie manęs po ugdomojo užsiėmimo. Aš pastebėjau kokia graži mergaitės suknia ir ją pagyriau. Ji papasakojo kas pavaizduota ant suknelės priekyje. Ji atviravo, jog jai patinka mano megztinis. Kita mergaitė parodė savo draugę, kurios plaukuose buvo kitokios spalvos sruoga ir pasakė, kad gražu ir t. t. (Ištrauka iš tyrimo lauko užrašų)

Nemažai laiko mokytoja skyrė pasakojimams apie vaikams nežinomus objektus ar įvykius. Pavyzdžiui, atkreipiau dėmesį į pasakojimą apie vaikams nežinomą objektą „koplytstulpis“. Vaikai klausė kas tai yra ir mokytoja papasakojo jiems keletą paprastų faktų („*Senovėje žmonės kiemuose statė medinius stulpus - „koplytstulpius“, pagražintus įvairias išraižymais, kurie apsaugojo jų kiemus nuo pikto. Ten buvo padedami paveikslėliai su šventaisiais bei uždegamos žvakės <...>“*) bei savo pasakojimą papildė plakatais ir nuotraukomis. Taip pat atkreipiau dėmesį, jog patiems vaikams patinka pasakoti apie savo patirtus nuotykius kelionių su šeima metu, atliktus darbus ar veiklas. (Ištrauka iš tyrimo lauko užrašų)

Pastebėjau, kad vaikų mėgstama veikla yra kūrybiniai darbai (piešimas, lipdymas, klijavimas). Mokytoja pokalbio metu patvirtino, jog tokios veiklos metu vaikai pri-taiko ugdomųjų užsiėmimų metu įgytas žinias bei dalijasi jomis su grupės nariais: „<...> *daugiausia jiems informacijos išlieka kai naujai atliekami kūrybiniai darbai, žaidimų metu jie panaudoja ir dalijasi naujomis žiniomis, pasakoja bei diskutuoja vieni su kitais...*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M2, 2021-11-29).

Įtvirtinant per savaitę nagrinėtą temą (penktadieniais), mokytojos organizuodavo įvairias veiklas, tačiau mano dėmesį patraukė gana sudėtinga, bet vaikų mėgstama veikla - vaidinimai. Mokytoja pristatė vaikams užduotį, kad šiandien bus temos *Sene-lio kieme* įtvirtinimas ir jie vaidins. Vaikams išdalino korteles su gyvūnais, kuriuos jie turėjo nuspalvinti. Taip pat, kaip „tikrame gyvenime“ vaikai darė bilietus į spektaklį, turėjo sceną ir žiūrovus. Dirbdami grupėse, patys pasiskirstė vaidmenimis, kūrė teks-tus ir visus kvietė žiūrėti jų vaidinimų. (Ištrauka iš tyrimo lauko užrašų)

Kaip pasakojo mokytoja, vaikų, vaikų ir jų šeimos narių padaryti darbai buvo eks-ponuojami Įstaigoje organizuojamose parodose. „*Dabar darželyje vyksta parodėlė, kurioje pristatomos vaikų pagamintos taupyklės iš įvairių medžiagų*“ (Ištrauka iš lau-ko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M1, 2021-10-24). Lankantis Įstaigoje dar mačiau „Rudens gėrybių“ parodą, kurioje buvo įvairių grupių vaikų atsinešti dar-beliai, sukurti iš įvairių vaisių ir daržovių. (Ištrauka iš tyrimo lauko užrašų).

Organizuoto interviu su direktore metu sužinojau, kad įstaigoje priešmokyklinio ugdymo mokytojai kartu su įstaigos partneriais iš skirtingų Europos šalių organizavo tarptautinius projektus, kuriuose dalyvavo su priešmokyklinio amžiaus vaikais: „Kartu paskaitykime knygele“, „Lietuvos gimtadienis“, eTwinning projektas „Easter Cards Exchange“, tarptautinis kūrybinių darbų projektas „Sniego karalienės karūna“. (Ištrauka iš tyrimo lauko užrašų).

Kalbėdama su mokytoja, atkreipiau dėmesį, jog ji teikia pirmenybę patirtinio mokymo(-si) metodams: „*Aš noriu viską su vaikais patirti. Ne tai, kad rodyti paveikslėlius ar plakatus, ar dar kažką, bet nuvažiuoti į tą vietą, patirti, pačiupinėti, padaryti. Ir tik pamatęs pats, patyręs, pačiupinęs, tu gali išlaikyti, išsaugoti ir kitiems toliau rodyti*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3, 2021-10-29). Pastebėjau, įstaigos teritorijoje įrengtą S. Keipo sukurta sveikatinimo taką, suteikiantį vaikams galimybę pažinti aplinką liečiant įvairius paviršius (akmenukus, kanکورėžius, smėlį, žvyrą ir pan.) bei darželio teritorijoje įrengtą šiltnamį, kuriame vaikai kartu su mokytojomis sodina ir prižiūri augalus (Ištrauka iš tyrimo lauko užrašų).

Mokytoja kalbėjo apie vaikų mėgstamas ekskursijas: „*Ekskursijas irgi dažnai darome. Nes vaikams patinka viską pamatyti, pačiupinėti, išgirsti. Jei mes kalbame apie mišką, mes turime važiuoti į mišką. Jei mes kalbame apie naminius gyvūnus, mes turime nuvažiuoti į kaimą. Jei mes kalbame apie parko medžius arba kur mūsų kieme auga, tai taip pat mes einame, čiupinėjame, renkame, mokomės pavadinimus ir taip toliau*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3, 2021-10-29).

Mokytoja paminėjo organizuotą ekskursiją po gimtą miestą, kurios metu vaikai susipažino su įžymiomis vietomis ir objektais: „*Galiu paminėti vaikams patikusią ekskursiją po X miesto senamiestį, labai patiko vaikams istorijos apie matomus X miesto objektus*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3, 2021-09-15)

Mokytoja pokalbio metu minėjo, kad išvykos taip pat organizuojamos neformalios veiklos metu, padedančios vaikams geriau pažinti aplinką, įvairių profesijų atstovus: „*Vykstame į išvykas, kurių metu vaikams sudaromos galimybės susipažinti su tam tikrų profesijų atstovais, pvz., ugniagesiais. X miesto Priešgaisrinėje gelbėjimo tarnyboje vaikams ne tik pasakojama apie ugniagesių darbą, galimus pavojus, bet ir leidžiama įlipti į mašinas, pažiūrėti kaip veikia įranga ir pan.*“ bei gimtą šalį: „*Dar galiu paminėti, jog esame buvę X miesto Etnokultūros centre. Ten pamatomas tikras Lietuvos grožis, mokomasi pajauti pagarbą Lietuvos tradicijoms. Sugrįžę iš išvykų dalijamės įspūdžiais, aptariame ką matėme, vaikai atlieka įvairius darbus ugdomųjų užsiėmimų metu, taiko įgytas žinias piešiant tautines juostas, atkartoja raštus, spalvas, vaizduoja įvairių specialybių atstovus, kalba apie savo būsimas profesijas ir pan.*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3, 2021-09-15).

Pasak mokytojų, į ugdomuosius užsiėmimus jos kvietė vaikų tėvelius, kad jie su pažindintų vaikus su savo profesijomis, organizavo renginius: „Lego diena“, „Šachmatų diena“, „Šokių pamoka“ ir kt. (Ištrauka iš tyrimo lauko užrašų).

Mokytoja pokalbio metu minėjo eksperimentus, kurie organizuojami formalios ugdomosios veiklos metu: *„Eksperimentai vaikams yra ypač įdomūs. Jie susidomėję spėlioja kokie bus eksperimento rezultatai, po to gali tikrai pamatyti, ar buvo teisingas. Eksperimentuojant vaikai formuojasi mąstymo, kūrybiškumo įgūdžius, stiprėja jų savarankiškumas, gebėjimas dalintis patirtimi ir diskutuoti su grupės nariais, jie pasidžiaugia teisingais spėjimais ir bendrai pasiektu rezultatu“* (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M2, 2021-10-26).

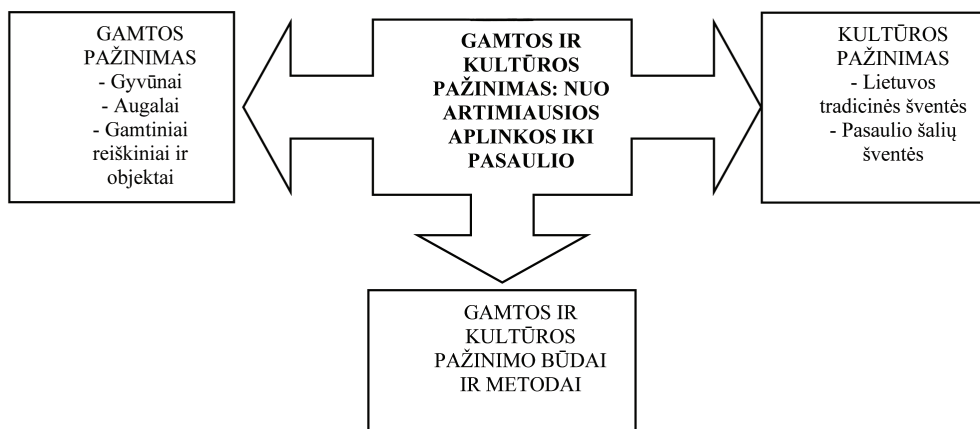
Mokytoja ugdomojo užsiėmimo metu su vaikais aptarė emocijas, kurios yra teigiamos, o kurių reiktų vengti. Mokytoja paaiškino, kad pyktis, kuris dažnai kaupiasi žmonių viduje, gali būti sumažintas meditacijos metu. Vaikams šis žodis „meditacija“ buvo neaiškus, todėl mokytoja organizavo meditaciją grupėje. Ji paaiškino: *„Mums visiems reikės užsimerkti ir 2 minutes klausytis ramios muzikos. Tuo metu jūs turite įsivaizduoti kokioje gražioje vietoje esate ir lėtai kvėpuokite“* (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M3, 2021-11-10).

Mokytojų naudojami praktiniai ugdymo metodai sudaro vaikams galimybę patirti ir pamatyti savo artimą aplinką bei pažinti pasaulį. Išvykos, ekskursijos, projektai praplečia pažinimo ribas, sudaro galimybę pažinti žmones ir jų veiklas, patirti gimtos šalies ir kitų tautų kultūros savitumus (ištrauka iš tyrimo lauko užrašų).

3.2. Tema *Gamtos ir kultūros pažinimas: nuo artimiausios iki pasaulio*

Šiame disertacinio darbo poskyryje aptariu temą *Gamtos ir kultūros pažinimas: nuo artimiausios iki pasaulio* ir su ja prasminiais ryšiais susietas potemes: *Gamtos pažinimas, Kultūros pažinimas, Gamtos ir kultūros pažinimo būdai ir metodai* (žr. 14 pav.).

Stebėdama ugdomuosius užsiėmimus ir kalbantis su priešmokyklinio ugdymo mokytojomis, jos mini, jog su vaikais kalba apie jų artimiausią aplinką, darželio grupę, darželio teritoriją, kalba apie įvairius gamtos reiškinius ir objektus, kuriuos vaikai pastebi artimoje aplinkoje, gimtoje šalyje. *„<...> Palaipsniui vaikams vis daugiau pasakojame ne tik apie jų gimtąją šalį, bet ir apie kitas šalis. Vaikams tai labai naudinga, plečiamas jų akiratis“* (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M1, 2021-09-14). Kita mokytoja patvirtino, jog pasaulio pažinimas pradedamas nuo vaikus supančios artimiausios aplinkos: *„Kartu su grupės vaikais tiriame mus supančią aplinką, būdami lauke, stebime augalus, ieškome įvairių gyvių, einame į darželio teritorijoje esantį šiltnamį. Išnaudojame visas galimybes pažinti pasaulį“* (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3, 2021-09-29).



14 pav. Tema *Gamtos ir kultūros pažinimas: nuo artimiausios iki pasaulio* ir jai priklausančios potemės

Bet tuo pat metu mokytoja pabrėžė, jog vaikų pažinimo ribos užsiėmimų metu papildomos žiniomis apie pasaulį, kitas pasaulio šalis, apie kitų pasaulio šalių augaliją, gyvūniją, šventes ir tradicijas, maistą ir pan. „*Šiais laikais ugdymo įstaigoje plečiamos vaikų pasaulio pažinimo ribos. Dabar turime neribotas galimybes keliauti, pažinti tolimus kraštus. Skatinu vaikus kalbėti, pasakoti, diskutuoti juos dominančiais klausimais, dalintis savo potyriais, tokiu būdu jie įgyja naujų žinių, <...>*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M1, 2021-09-14).

3.2.1. Potemė *Gamtos pažinimas*

Šiame poskyryje aptariu potemę *Gamtos pažinimas*, kuri apima gyvūnijos, augalijos ir gamtinių reiškinių bei objektų pažinimą.

Gamtos pažinimas: Gyvūnai. Toliau aprašau naminius, laukinius, migruojančius, egzotinius bei fantastinius gyvūnus, apie kuriuos mokomi vaikai.

Vietos, naminiai gyvūnai. Ugdomųjų užsiėmimų metu pastebėjau, kad pirmiausia mokytojos su vaikais aptarė jų artimoje aplinkoje aptinkamus gyvius/gyvūnus: „*Kai eisime į lauką, galėsime visi kartu paieškoti voratinklių, o gal net ir vorą pamatysime*“ bei gimtoje šalyje auginamus naminius gyvūnus (kiaulė, karvė, ožka, avis ir pan.): „M3: *Kokių spalvų gali būti karvės, auginamos pas senelį Lietuvos kaime? V: Juodos, baltos, rudos.*“ Mokytojos tuo pat metu skatino vaikus dalintis savo patirtimi apie matytus gyvūnus: „V: *O mano močiutė kaime augina vištas. Jos visokių spalvų, bet daugiausia baltos ir rudos.*“ „V: *O aš mačiau pas mano senelį baltą kiaulę. Ji buvo labai didelė. V: Mano senelis turi arklių. V: Mano močiutė augina katytę ir*

šuniuką. V: Aš irgi važiuoju pas senelius, jie turi daug gyvūnų“ (Ištraukos iš stebėjimo užrašų, mokytoja M3, 2021-10-05). Mokytoja dar paminėjo, jog vaikams įdomi tema apie vandens gyvūnus: Dar vaikams patinka sužinoti apie vandenynus, kokios žuvis ten gyvena, kokia yra augalija“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3, 2021-10-05).

Pastebėjau, jog vaikai noriai dalijasi savo turimomis žiniomis apie Lietuvoje auginamus naminius gyvūnus, tačiau nemažai laiko mokytojos skiria aptarti pasaulio šalyse auginamus naminius gyvūnus bei palyginti juos su Lietuvos gyvūnais: *„Tokias karves mes vadiname žalmargėmis. O dabar pažiūrėkite, kokios spalvos karves galime pamatyti kitose pasaulio šalyse. Indijoje auginamos karvės yra labai panašios į Lietuvoje auginamas karves, bet jos Indijoje yra šventos. Žmonės, praeidami pro jas, joms nusilenkia. <...> Gali būti ir kitokių kiaulių, kurios auginamos kitose šalyse: garbanotais šeriais, labai plaukuotos, skirtingų spalvų: juodos, raudonos. Čia yra nauja kiaulių veislė, tai tamsoje šviečianti kiaulė. Tokių veislių išvedė Taivano mokslininkai. <...> Kitose šalyse auginamos juodos vištos, be plunksnų, labai pūkuotos, didelės, garbanotos. <...> Kitur auginamos kitokių spalvų ožkos, garbanotos, labai dideliais, suktais ragais. Ožkos pradėtos auginti Anglijoje. <...> Vaikai, galite palyginti Lietuvoje auginamas avis su Škotijoje auginamomis avimis (neįprasta ragų forma, įvairus kailis (ilgas, rudas, pilkas). (Ištraukos iš stebėjimo užrašų, mokytoja M3, 2021-10-05).*

Pokalbio metu mokytoja patvirtino, jog: *„Vaikams įdomi tema apie gyvūnus. Lietuvoje ir kitose šalyse auginami naminiai gyvūnai. Pasakojame, kokie naminiai gyvūnai auginami kitose šalyse, rodome jų paveikslus, aptariame jų išvaizdą, teikiamą naudą žmonėms“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3, 2021-09-14).*

Migruojantys paukščiai. Atkreipiau dėmesį, jog ugdomųjų užsiėmimų metu mokytoja supažindina vaikus su Lietuvoje gyvenančiais paukščiais, kurie matomi artimiausioje aplinkoje: *„M2: Kokius paukščius mes galime pamatyti mūsų darželio kieme? V: Žvirblius, varnas“* bei aptaria kokie paukščiai pasilieka žiemoti Lietuvoje: *„M2: Kokie paukščiai pasilieka? V: Zylės, sniegenos, varnos.“*, o kokie migruoja į kitas pasaulio šalis. *„M2: Ką reiškia migruojantys paukščiai. Prisimenate, mes jau apie tai kalbėjome vakar. V: Jie išskrenda iš mūsų šalies. V: Jie palieka Lietuvą kai yra šalta.“* „M2: O dabar pasakykite, kokie paukščiai išskrenda. V: Gandrai, gervės, antys, gulbės“. Ugdomojo užsiėmimo metu mokytoja naudojo vaizdines mokomąsias priemones (plakatus, nuotraukas), padedančias vaikams pamatyti kaip atrodo paukščiai bei sužinoti į kurias pasaulio šalis jie išskrenda. *„Matote, šie paukščiai yra migruojantys. Tai reiškia, kad jie išskrenda, nes jiems mūsų šalyje žiemą yra per šalta. Kai į Lietuvą ateina pavasaris ir oras tampa šiltesnis, šie paukščiai sugrįžta. Galite pasakyti, kur yra šilta? Pažiūrėkime į gaublį, kur yra pasaulio šalys, kuriose žiemą nešalta ir ten gali gyventi iš Lietuvos išskridę paukščiai“ (Ištrauka iš stebėjimo užra-*

šų, mokytoja M2, 2021-09-14). Mokytoja rodė gaublyje šalis, kuriose šilta – Afrikos žemyną, Ispaniją, Portugaliją, Italiją, aptarė su vaikais, kokio dydžio yra šios valstybės, siūlė vaikams palyginti su Lietuva. Visi pritarė, jog kelias yra ilgas ir paukščiams reikia labai ilgai skristi (Ištrauka iš tyrimo lauko užrašų, 2021-09-14).

Taip pat ugdomojo užsiėmimo Migruojantys paukščiai metu vaikai atliko mokomojoje priemonėje *Opą Pa* pateiktas praktines interaktyvias užduotis, susijusias su Lietuvoje gyvenančiais ir migruojančiais į kitas pasaulio šalis paukščiais. Naujos žinios įtvirtinamos pateikiant interaktyvioje lentoje realius vaizdus apie paukščius. Vaikai, klausydamiesi paukščių balsų ir žiūrėdami į paveikslus, spėjo, kokie paukščiai rodomi, kokie iš jų lieka žiemoti Lietuvoje ir kokie migruoja į šiltesnius kraštus. Visi vaikai kartu sakė, koks paukštis rodomas. Pamatę pelėdą, vieni vaikai pavadino ją papūga. Vaikai kalbėjo apie gandro plunksnų spalvas. Jie atpažino pilkai juodą paukštį – varną. Vaikams ši užduotis labai patiko. Pamatę gražias nuotraukas, jie išreiškė susižavėjimą ir džiaugsmą, su nuostaba klausėsi paukščių balsų. Vaikai dalijosi savo patirtimi, pasakoję, kokius paukščius yra matę savo namo kieme, kokius yra matę kitose šalyse, į kurias buvo išvykę kartu su savo tėveliais (Ištrauka iš tyrimo lauko užrašų, 2021-09-14).

Laukinės gyvūnijos įvairovė. Pastebėjau, kad ugdomųjų užsiėmimų metu mokytoja pasakojo vaikams apie Lietuvoje ir pasaulyje randamas skirtingas laukinių gyvūnų rūšis. „Pažiūrėkite į paveikslus. Čia galite matyti, kokių vorų yra pasaulyje. Lietuvoje tokių nerasime, jiems čia per šalta, nėra pakankamai drėgmės.“ Mokytoja rodė paveikslus su skirtingomis vorų rūšimis, vieni iš jų spalvoti, kiti labai dideli. Parodomas didžiausias voras pasaulyje – paukštėda. (Ištrauka iš ugdomojo užsiėmimo stebėjimo ir tyrimo lauko užrašų, mokytoja M3, 2021-09-15). Aptarti Lietuvos miškuose gyvenantys gyvūnai: „M3: Kokie gyvūnai gyvena Lietuvos miškuose? V: Voverės, lapės, ežiukai, vilkai, briedžiai“ (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M3, 2021-10-01). Mokytoja nepamiršo vaikų paklausti kokius dar jie žino laukinius, ne Lietuvoje gyvenančius gyvūnus: „M3: Kokius gyvūnus dar žinote, kurie gyvena ne Lietuvos miškuose, o kitų pasaulio šalių miškuose? V: Meškėnai, liūtai, dideli driežai“ (ten pat).

Egzotiniai gyvūnai. Vaikai savo žinias gyvūnus įtvirtino praktiniais kūrybiniais darbais. Mokytoja pasiūlė vaikams nupiešti interaktyvios užduoties metu matytą ir jiems patikusį paukštį. Vaikai ėmė popieriaus lapus ir piešė jiems patikusius paukščius. (Ištrauka iš tyrimo lauko užrašų, 2021-09-14). Viena mergaitė nupiešė flamingą, apie kurį nebuvo užsiminta ugdomojo užsiėmimo metu. „M2: Kokį paukštį pieši? V: Aš piešiu flamingą. M2: Šiandien apie flamingą nekalbėjome. Iš kur žinai apie šį paukštį? V: Aš mačiau flamingą per televiziją. M2: O kokie yra flamingai? Gali apie šį paukštį papasakoti? V: Taip, galiu. Aš mačiau, kad jie yra balti arba rausvi. Labai graži spalva, man tokia labai patinka. Tokie paukščiai pas mus negyvena.“ (Ištrauka iš mokytojos M2 ir mergaitės pokalbio, 2021-09-14). Berniukas nupiešė papūgą, apie kurią nebuvo kalbėta užsiėmimo metu. „M2: Kokį paukštį tu pieši? V: Papūgą. M2: Ką žinai apie šį paukštį? V: Aš mačiau daug papūgų kelionėje. Buvau su tėveliais.

Papūgos būna labai ryškių spalvų, didelės ir mažos. Kartais žmonės augina jas namuose, jei kas parveža iš toli” (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio tarp mokytojos M2 ir berniuko, 2021-09-14).

Užsiėmimų metu vaikai uždavė nemažai klausimų apie egzotinius tolimų kraštų gyvūnus (dramblius, pingvinus), jie prašė gaublyje parodyti, kur šie gyvena. Kartu dalijosi savo patirtimi, kur tokius gyvūnus yra matę. Vieni pasakojo, kad matė per televiziją, kiti zoologijos sode ir pan.: „V: *O kur gyvena drambliai?* M3: *Afrikoje, Indijoje. Pažiūrėkite, čia yra šios šalys. Jos gana toli viena nuo kitos.*“ (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M3, 2021-10-05.). „V: *O aš mačiau filmą Madagaskaro pingvinai, jis apie pingvinus. O kur jie gyvena?* M3: *Gerai, bandykime surasti, kur yra Madagaskaras.* V: *Aš mačiau, kad pingvinų yra visokių dydžių. Šiaurėje gyvena dideli. O kiti gali būti ir maži.* V: *Aš mačiau pingvinus zoologijos sode. Jie buvo su plunksnomis ant galvos, kiti buvo labai maži. Jie plaukiojo vandenyje, o kiti stovėjo*” (ten pat).

Kalbant apie egzotinius, vaikams nematytus gyvūnus, mokytojos naudojosi išmaniosiomis technologijomis. Išmaniojoje lentoje vaikams rodomi paveikslai, kuriuose pavaizduoti tarantulas, paukštėda, spalvoti vorai ir jų suregzti voratinkliai. Šiuo metodu vaizdžiai teikiamos naujos žinios, įtvirtinamos jau turimos. Užsiėmimo metu vaikai reiškė įvairias emocijas: vieni sakė, jog vorų bijo, nes jie negražūs, baisūs ir gali būti nuodingi, kiti priešingai, manė, kad vorų rezgami voratinkliai gražūs, ypač po lietaus. Vaikai kartu su mokytoja kalbėjo apie vorų dydį, nuodingumą, kuo jie minta ir pan. Paveikslai su įvairiomis vorų rūšimis ir mokytojos žodinis paaiškinimas padėjo vaikams įsisavinti temą – susipažinti su įvairiomis vorų rūšimis. Vaikai, žiūrėdami į skirtingas vorų rūšis, laisvai reiškė savo emocijas, dalijosi įspūdžiais, mintimis ir pojūčiais, vertino skirtingas voragyvių rūšis. (Ištrauka iš tyrimo lauko užrašų, 2021-09-15).

Fantastiniai gyvūnai. Stebint formalią ir neformalią veiklą, atkreipiau dėmesį kaip vaikai panaudoja įgytas žinias atliekant kūrybinius darbus. Vaikai žaidžiant suteikė gyvūnams antgamtinių galių, juos suasmenino, kalbėjo apie gyvūnų atliekamus gerus darbus, teikiamą pagalbą žmonėms, ir pan. (Ištrauka iš tyrimo lauko užrašų). Vaikai pasirinko gaidžio, avies, kiaulės, vištos, karvės figūras ir pradėjo jas spalvinti. Mokytoja atkreipė dėmesį į kelių vaikų neįprastai nuspalvintas gyvūnų figūras. Tai juodai nuspalvinta višta ir gaidys: „M2: *Kodėl tavo gaidys juodas?* V: *Vakar mačiau paveiksle juodą vištą ir gaidį. Man labai patiko, kad jie juodi, todėl ir nuspalvinau juodai.*“, spalvota avis, nes piešinį nupiešęs vaikas papasakojo, jog tai avis - superherojė iš matyto animacinio filmo: „M2: *O kodėl tavo avis spalvota?* V: *Ji superherojė iš filmo.*“, spalvota višta, nes tokią matė kaime pas senelius: „V: *Man labai patinka spalvotos vištos, todėl jas taip nuspalvinau visomis spalvomis*“ bei ryškiai violetinė kiaulė, nes tokio gyvūno nuotrauką rodė mokytoja užsiėmimo metu ir jai vaikas suteikė neįprastų „ninjos“ galių: „V: *O mano kiaulė „ninja”, ji ryškiai violetinė ir ryškiai šviečia tamsoje*“ (Ištrauka iš stebėjimo užrašų ir tyrimo lauko užrašų, mokytoja M3, 2021-10-05).

Apibendrinant galiu pasakyti, jog priešmokyklinio amžiaus vaikų artimos aplinkos pažinimo ribos plečiamos. Ugdomųjų užsiėmimų metu mokytojos supažindina vaikus su artimoje aplinkoje aptinkamais gyvūnais ir tuo pat metu vaikams rodoma iš anksto mokytojų paruošta papildoma medžiaga apie skirtinguose pasaulio kraštuose sutinkamus gyvūnus, kalbama apie naminius bei egzotinius gyvūnus, ieškoma panašumų ar skirtumų su vaikams jau pažįstamais gyvūnais. Atliekant įvairias užduotis vaikai panaudoja jau įgytas žinias, pasakoja apie savo darbus, dalijasi patirtimi bei diskutuoja apie naujai sužinotus faktus.

Gamtos pažinimas: Augalai. Toliau aprašau kokios augalų rūšys buvo aptartos užsiėmimų metu: Lietuvoje ir pasaulyje augantys medžiai, daržovės, egzotiniai vaisiai.

Lietuvos ir pasaulio medžiai. Ugdomųjų užsiėmimų metu, kaip teigia mokytoja, vaikų žinios papildomos kalbant apie Lietuvoje ir pasaulio šalyse augančius medžius. *„Kalbame su vaikais apie augalus, medžius. Parodome vaizdinę medžiagą (plakatus, nuotraukas, video). Aptariame, kokie augalai/medžiai auga Lietuvoje, rodomė vaizdinę medžiagą ir supažindiname vaikus su neįprastais medžiais, augančiais kitose šalyse. Vaikams labai patinka ši tema, jie atpažįsta mūsų šalyje augančius tradicinius medžius – ąžuolą, beržą ir kitus bei žino keletą, augančių tolimuose kraštuose“* (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3, 2021-10-01). Vaikai mokėsi Lietuvos miškuose augančių medžių pavadinimų, medžio dalių pavadinimų (šaknys, kamienas, šakos, lapai) bei klausėsi ir mokėsi eilėraščių apie mišką, medžius ir miške gyvenančius gyvūnus. „M3: *Visą savaitę kalbėjome apie mišką. Priesiminkime, kokius eilėraštukus mokėmės (Mokytoja primena vaikams eilėraštukus).* M3: *Dabar pasakykite, kokie medžiai auga Lietuvos miškuose. V: ąžuolas, klevas, kaštonas, eglė.*“ (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M3, 2021-10-01). Užsiėmime naudojama interaktyvi lenta, kompiuteris, kuriame mokytoja (M3) rodė paruoštą medžiagą apie Lietuvoje augančius unikalius medžius. Taikytas metodas – skaidrių demonstravimas. Mokytoja rodė vaizdą, apie jį pasakojo, leisdama vaikams pagalvoti, daugiau apžiūrėti rodomą vaizdą ir pasidalinti patirtais įspūdžiais. Po peržiūros vaikai išsakė savo mintis, dalinosi kilusiomis asociacijomis (Ištrauka iš tyrimo lauko užrašų). Pirmiausia vaikai supažindinami su aukščiausiu bei storiausiu ir seniausiu Lietuvos medžiu: „*Čia jūs galite matyti aukščiausią medį, augantį Lietuvoje. Tai Maumedis. Jo aukštis – 50 metrų. Lietuvoje auga storiausias ir seniausias medis Europoje. Tai Stelmužės ąžuolas. Jo aukštis 23 metrai, storumas – 13 metrų, o amžius – 1500 metų.*“ (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M3, 2021-10-01). Vaikai nustebo, jog Lietuvoje yra toks medis. Kai mokytoja papasakojo apie šį ąžuolą, vaikai dalijosi savo įžvalgomis, kad jis labai didelis, kad norint jį apkabinti, reikėtų daug žmonių. Po to rodomas aukščiausias ir seniausias medis, augantis Amerikoje – Eukaliptas: „*Dabar pažiūrėkite, čia yra aukščiausias medis Amerikoje. Jo aukštis 110 metrų, o amžius siekia 5000 metų.*“ Mokytoja pasiūlė vaikams palyginti šiuos du medžius, pasakyti, kuris senesnis, didesnis ir pan.: „*Palyginkime su Lietuvoje augančiu Stelmužės ąžuolu.*“

lu. *Kuris medis aukštesnis ir senesnis? V: Medis augantis Amerikoje*“. Vaikai aktyviai reiškė savo mintis, jie manė, jog Amerikoje augantis medis didesnis už mūsų ąžuolą, kad jis auga tolimoje šalyje. Keli vaikai atsistoję prie ekrano norėjo paliesti medžio nuotrauką, kiti pirštu rodė į neįprastas medžio dalis – šakas, lapus. (Ištrauka iš tyrimo lauko užrašų, mokytoja M3, 2021-09-29). Tęsiant užsiėmimą, mokytoja (M3) paprašė vaikų pasidalinti mintimis apie pasaulio medžius, kurių jie grupėje nebuvo aptarę. „M3: *Gal žinote, kokie medžiai neauga Lietuvoje? V: Palmės su kokosais. M3: Dar pažiūrėkite. Čia yra Baobabas. V: Jis labai didelis. Kaip įdomu. Na, tikrai tokie medžiai Lietuvoje neauga. M3: O čia yra pats ryškiausias medis. Kaip matote, jo kamienas yra visokiausių spalvų, kaip vaivorykštė. Tai Vaivorykštinis eukaliptas*“ (ten pat).

Pokalbio su mokytoja metu išgirdau, jog tema apie Lietuvos ir pasaulio medžius vaikams įdomi ir jie susidomėję priima naujas žinias apie jiems negirdėtus medžius. „*Aišku, vaikai labai susidomėję žiūri į neįprastus mums medžius, jie pažįsta palmes, kokosus, kaktusus. Parodome vaikams ir kitas įdomybes – baobabus, vaivorykštinius eukaliptus. Na, galima matyti, kad kiekviena tema kažkuo sudomina vaikus, aišku, jie nori sužinoti ne tik apie Lietuvą, bet jiems įdomu kokie augalai auga pasaulyje*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3, 2021-09-14).

Pastebiu, kad vaikams labai patinka kūrybinės užduotys, kurias atliekant reikia panaudoti naujai įgytas žinias. Mokytoja prašė vaikų nupiešti jiems labiausiai patikusį Lietuvoję ar kitoje pasaulio šalyje augantį medį. Mano dėmesį patraukė dviejų vaikų darbeliai, kurių viename buvo pavaizduotas medis su vaivorykštės spalvų kamieniu ir kito piešinyje buvo pavaizduota palmė. Mokytoja paprašė vaikų papasakoti kodėl jie nupiešė tokius medžius: „*V: mano spalvotas medis yra stebuklingas medis. V: Aš mačiau palmes kitoje šalyje Egipte, ant jų auga kokoso riešutai kuriuos žmonės gali valgyti*“ (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M3, 2021-09-29).

Lietuvoje augančios daržovės. Ugdomųjų užsiėmimų metu mokytojos skyrė laiką apžvelgti įprastas Lietuvoje augančias daržoves, bet papildomai mokytoja pasiruošė vaikams pristatyti ir negirdėtus faktus apie gerai žinomas daržoves. Vaikai labai nustebo išgirdę, jog morkos yra ne tik oranžinės, bet gali būti juodos, žalios, violetinės ir geltonos. „*Pas mus Lietuvoje auga oranžinės morkos, bet kitose šalyse yra visokių spalvų morkų. Afganistane ir Pakistane auga violetinės, avietinės, baltos ir geltonos morkos. Iš istorijos dar žinomos juodos ir žalios morkos*“ (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M1, 2021-09-29). Vaikams - tai naujas atradimas. Išgirdę naujus faktus apie Lietuvoję auginamą daržovę, vaikai pradėjo ploti ir parodė didžiulę nuostabą. Naujos žinios bei mokytojos paruošti faktai sukėlė didelį vaikų susidomėjimą: „*Morkos kaip daržovė paplito Europoje XV amžiuje. Morkų gimtinė yra Olandija. Aš tuoj atnešiu jums gaublį ir mes visi kartu surasime, kur yra Olandija*“ (ten pat). Vaikai netikėtai pradėjo dalintis savo mintimis apie Olandijos futbolo komandą, jie žino, kad šios šalies futbolo žaidėjų uniforma yra oranžinės spalvos, kaip morkos. „*V: Toje šalyje dar žmonės gerai žaidžia futbolą. Futbolo žaidėjų apranga yra oranžinės spalvos,*

kaip ir morkos. “Gaublyje vaikai su mokytoja rado Lietuvą ir Olandiją: „Pažiūrėkite, kaip toli Olandija yra nuo Lietuvos.“ Visi kartu palygino jas pagal dydį, aptarė kelią, kuriuo atkeliavo morkų sėklos į mūsų šalį. (Ištraukos iš tyrimo lauko užrašų, mokytoja M1, 2021-09-29).

Egzotiniai vaisiai. Atkreipiau dėmesį, jog vaikams labai patiko kalbėtis su mokytoja apie egzotinius vaisius ir jų kilmės šalis. Mokytoja (M2) užsiėmimui papildomai parengė medžiagą apie Lietuvoje prekybos centruose parduodamus egzotinius vaisius. Keli egzotiniai vaisiai buvo atnešti į grupę. Vaikai galėjo juos pamatyti, paliesti ir paragauti. Užsiėmime buvo aptarta egzotinių vaisių nauda žmonėms, gyvūnams, ieškoma panašių požymių su Lietuvoje augančiais augalais. Mokytoja rodė vaikams ananaso vaisių ir paminėjo kelis įdomius faktus apie šį vaisių: „Egzotiniai vaisiai ananasai pradėti auginti Havajuose“ (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M1, 2021-09-29). Mokytoja rodė gaublį, kuriame su vaikais ieškojo Havajų. Taip pat mokytoja davė vaikams paliesti šį vaisių ir klausė ar jiems nekyla kokių asociacijų: „Pažiūrėkite, ar ananaso forma ir paviršius jums nieko neprimena? Pažiūrėkite, palyginkite, ar jų (rodomas ananasas ir kankorėžis) paviršiai yra panašūs. V: Ananasas panašus į mūsų kankorėžį“ (ten pat). Taip pat aptartas dar vienas į grupę atsineštas vaisius – persikas: „Palieskite, koks švelnus persiko paviršius, lyg su pūkeliais. Persikai pradėti auginti prieš 5000 metų Kinijoje. Pažiūrėkime, kur yra ši šalis“ (ten pat). Gaublyje vaikai ieškojo kur yra Kinija. Vaikai susidomėjo dar vienu nematytu egzotiniu vaisiumi – figa, apie kurį mokytoja taip pat papasakojo įdomių faktų: „Figos auga šalyje, kurią jūs jau žinote – Egipte. Jų viduje labai daug mažų sėklyčių. Figos naudingos ne tik žmonėms, jomis minta ir gyvūnai“ (ten pat).

Mokytoja skyrė laiko aptarti gerai vaikams žinomiems egzotiniams vaisiams: „M2: Matote, aš atsinešiau daug mandarinų. Ar jie panašūs į moliūgą? V: Taip, jų tokia pat spalva ir forma. M2: Ar žinote, iš kur atvežami mandarinai? V: Iš Ispanijos, ten jų auga labai daug. Ten auga ir apelsinai. Toje šalyje yra šilta ir ten gali augti mandarinai ir apelsinai. O pas mus yra šalta, todėl mes galime mandarinų tik nusipirkti parduotuvėje. M2: Dabar paimsiu gvazdikėlius. Tai toks prieskonis, kuris labai skaniai kvepia ir naudojamas maistui ruošti“ (ten pat).

Apibendrinant galiu pastebėti, jog ugdomųjų užsiėmimų metu vaikai sužino naujų faktų ne tik apie gimtoje šalyje esančius augalus, bet turi galimybę pažinti nematytus, Lietuvoje neaugančius egzotinius augalus bei vaisius. Mokytojos papildomai ruošia vaikams vaizdinę medžiagą, naudoja išmaniąsias technologijas ir patraukliai pateikia naują medžiagą ir faktus apie vaikams nematytus ir nežinamus augalus. Ugdomųjų užsiėmimų metu vaikai turi galimybę dalintis jau turimomis žiniomis, išpūdziais iš kelionių su šeima apie nematytą aplinką, augalus ir vaisius. Atsinešti vaisiai ir daržovės lyginami su artimoje aplinkoje randamais, kalbama apie vaisių kilmės šalis, susipažįstama su naujomis pasaulio šalimis ir tuo pat metu gilinamas vaikų pasaulio pažinimas.

Gamtos pažinimas. Gamtiniai reiškiniai ir objektai (dangaus kūnai, gamtos reiškiniai). Kalbantis su mokytoja paaiškėjo, jog vaikams labai įdomūs užsiėmimai, kurių metu kalbama apie mūsų visatą: „<...> dar paminėčiau temą apie planetas, ji labai įdomi vaikams. Jie sužino apie visatą, apie dangaus kūnus, apie tai, kokia yra žemė, kad visi dangaus kūnai, planetos, žvaigždės, kartu ir žemė su jos gyventojais yra didelės visatos dalis“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3, 2021-10-05).

Pastebėjau, kad priešmokyklinio amžiaus vaikai turi nemažai žinių apie visatą ir dangaus kūnus. Su gamtos reiškiniais ir objektais jie supažindami ar turi galimybę pasidalinti savo turimomis žiniomis įvairių veiklų metu. Vaikai raginami įvardinti jiems žinomus ir matomus gamtos objektus – žemę, saulę, debesis, sakant rytinio pasisveikinimo žodžius. „Visi: bėgu, bėgu takeliu per žemę šią ir skubu pasveikinti ją. Labas Žeme, labas Saule, labas Debesėli, labas Mama, labas Tėti, labas Mokytoja, labas Drauge. M: Su kuo dar galime pasisveikinti? Vaikų mintys: laba diena, labas vėjau, labas lietau, labas mėnuli <...>.“ (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M2, 2021-09-14)

Žaidžiant mokytojų organizuotus žaidimus vaikai taip pat aktyviai reiškė savo mintis apie visatą, jos objektus. Paminėčiau žaidimą „Stebuklingas akmenėlis“, kurio metu mokytoja davė „stebuklingą“ akmenėlį vaikui, o šis turėjo pasakyti žodį, susijusį su visata. „V: diena, naktis, tamsa; V: vaivorykstė, debesis; V: kosmosas, pasaulis; V: žemė, saulė, mėnulis; V: žvaigždė, žvaigždynas, Aukso žvaigždė (skaitytos pasakos pavadinimas); V: skraidanti lėkštė; V: teleskopas, žiūronas; V: raketa, astronautas“ (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M1, 2021-10-27).

Formalios ugdomosios veiklos metu pastebėjau, jog siekiant labiau vaikus sudominti ir įtraukti į veiklas, mokytoja (M1) naudojo įvairias mokomąsias priemones (gaublių, planetų modelių, plakatus, nuotraukas, teleskopą) ir pokalbio metu paminėjo naudojamąsias priemones ir jų teikiamą naudą. „Ugdomajame užsiėmime apie kosmosą naudoju įvairias priemones ir prietaisus. Pavyzdžiui, lauke per teleskopą vaikai žiūri į mėnulį, aptariame, ką jie mato. Vaikams ši tema labai įdomi, todėl neužtenka papasakoti, reikia ir parodyti. Naudoju planetų modelių, vaikai suka planetas ir pamato, kad jos turi savo kelią ir negali iš jo pasitraukti, kad nesusidurtų“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M1, 2021-10-27). Pastebėjau, jog vaikams kilo daug klausimų dėl planetų sukimosi, jų padėties visoje, dėl visatos dydžio ir jos struktūros: „Pažiūrėkime į planetų modelį. Čia yra mūsų Žemė, taip pat Saulė ir Mėnulis. Jie sukasi apie savo ašį ir apie vienas kitą. Kiekvienas turi savo kelią, iš kurio niekad nenusuka“ (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M1, 2021-10-27). Visi kartu aptarė gamtinius reiškinius kitose pasaulio šalyse. Mokytoja atsako į jiems rūpimus klausimus rodant planetų modelį: „Pažiūrėkite, kai mūsų šalyje yra diena, kitoje žemės pusėje yra naktis ir ten gyvenantys žmonės miega. Kai pas juos aušta ir prasideda rytas, jie keliiasi, o mes, šioje pusėje, einame miegoti, nes jau vakarėja, temsta ir ateina naktis“ (ten pat). Taip pat pokalbio metu mokytoja patvirtino, jog vai-

kai jau turi pakankamai žinių apie juos supančią visatą, bet aišku dar visi kartu mokosi pažinti planetas, dangaus kūnus ir pan.: „*Kartu su vaikais sakome planetų pavadinimus: Žemė, Marsas, Jupiteris, Neptūnas, Saturnas, Uranas, Plutonas. Supažindiname vaikus su visata, dangaus kūnų pavadinimais – žvaigždė, žvaigždynas (Grižulo ratai), Saulė, kometa. Vaikai žino, kad Žemė skrieja aplink Saulę, bet akcentuoju, jog tai ryškiausia žvaigždė*” (ten pat). Mokytoja paaiškino, kad vaikams pažinti gamtos reiškinius ir objektus padeda skaitomi tekstai, kuriuos visi kartu aptaria: „*Skaitome sakmes/padavimus kaip susiformavo žvaigždynai. Vaikams labai patiko sakmė apie Grižulo ratų žvaigždyną*“ (ten pat)

Stebint formalią ugdomąją veiklą priešmokyklinio amžiaus grupėje, pastebėjau, jog vaikai įvardija gamtos reiškinius, dangaus kūnus, planetas. Mini priemonės, kurios padeda pažinti visatą – *teleskopas, žiūronas, raketa*, ir kosmoso erdvę tyrinėjančius žmones – *astronautas*. Vaikai dažnai tapatino žodį *visata* su žodžiu *kosmosas*, o šį su žodžiu *pasaulis* (ištrauka iš tyrimo lauko užrašų).

3.2.2. Potemė *Kultūros pažinimas*

Šiame poskyryje aptariu potemę *Kultūros pažinimas*, kuri apima Lietuvoje ir kitoje pasaulio šalyse minimas tradicines bei valstybines šventes.

Pastebėjau, kad formalios veiklos metu priešmokyklinio ugdymo grupėje organizuojami užsiėmimai, skirti pažinti Lietuvos ir pasaulio šalių šventes ir jų šventimo tradicijas. Užsiėmimų metu vaikai papasakojo apie šeimoje švenčiamas šventes ir dalijosi žiniomis bei patirtimi apie užsienio šalių tradicijas populiarėjančias Lietuvoje. Mokytoja pokalbio metu patvirtino, jog „<...> *kalbame su vaikais apie tradicijas, kaip švenčiamos šventės Lietuvoje ir svetur*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M1, 2021-09-14). Kito pokalbio metu mokytoja taip pat patvirtino, kad svarbu vaikus mokyti pažinti Lietuvos ir pasaulio šalių kultūrą: „*Vaikai turi žinoti Lietuvos tradicijas ir papročius, gimtąją kalbą ir artimiausią aplinką, į tai pirmiausia kreipiame dėmesį. Savo valstybės pažinimą praplečiame žiniomis apie pasaulį. Minime mūsų šventes, bet supažindiname vaikus su kitų pasaulio šalių tradicijomis ir šventėmis. Vaikams pasakojame apie kitas kultūras, šventes, plečiame jų akiratį, pasaulio pažinimo ribas. Pirmenybę teikiame savo gražioms tradicijoms, bet švenčiame ir iš užsienio atėjusias šventes*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M2, 2021-10-26). Dar vieno pokalbio metu mokytoja taip pat išreiškė savo nuomonę apie ne tik Lietuvos kultūros pažinimą, bet akcentavo, jog žinios apie pasaulio šalių kultūras yra aktualios priešmokyklinio amžiaus vaikams. Mokytojos kalbėjo su vaikais apie tradicines šventes, organizavo veiklas, aptarė, kaip šventės minėtos praeityje, kaip laikui bėgant keičiasi jų šventimo tradicijos. Mokytojai neapsiribojo tik lietuviškomis tradicijomis, jos vaikus supažindino su kitų pasaulio šalių šventėmis, aptarė tradicijas, kurios „atėjo“ į Lietuvą iš užsienio: „*Be abejonės,*

pirmiausia vaikai turi žinoti mūsų tradicijas ir jų nepamiršti, bet sužinodami apie kitų pasaulio šalių tradicijas, jie motyvuojami plačiau jomis domėtis, mokosi išreikšti pagarbą savo ir kitoms kultūrinėms tradicijoms“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3, 2021-10-27).

Mokytoja teigė, jog vaikų kalboje ir žaidimuose jaučiama kitų šalių ir kultūrų įtaka: *„Kalbėsime apie Kūčias, Šv. Kalėdas, Šv. Velykas ir šių švenčių tradicijas Lietuvos žmonės jas priima, tai nieko blogo. Kuo daugiau vaikai žinos, tuo geriau pažins pasaulį ir supras kitus žmones. Toleruojame iš užsienio atėjusias šventes, bet nepamirštame savo gražių tradicijų“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M2, 2021-10-26). Pastebėjau, jog vaikų žinios apie gimtos šalies tradicijas bei kultūrą gilinamos neformalios veiklos metu. Tai patvirtina ir pokalbio su mokytoja metu išgirstos mintys: „Mokome vaikus dainuoti liaudies dainas, šokti liaudiškus šokius ir ratelius. Esame organizavę vakarones, tautišką advento vakaronę su šeimos nariais. Vaikučiams tikrai tai patinka“ (ten pat).*

Pokalbių metu su mokytojomis supratau, jog ugdomųjų užsiėmimų metu mokytojos pirmiausia skiria laiko pokalbėti su vaikais apie Lietuvoje švenčiamas šventes ir tuo pat metu papildoma jų turimas žinias apie pasaulyje švenčiamas šventes bei tradicijas. Žinios apie savo ir kitų šalių šventes ir tradicijas skatina geriau suprasti kitas kultūrinės tradicijas ir palyginti jas su Lietuvos tradicijomis, ugdyti pagarbą kultūrų įvairovei. (Ištrauka iš tyrimo lauko užrašų, 2021-10-26)

Lietuvos tradicinės šventės. Toliau aprašau, kaip vaikai mokomi apie Lietuvoje minimas tradicines šventes: Vėlinės, Kūčias, Kalėdas, Šv. Velykas bei valstybines šventes.

Vėlinės. Formalios ugdomosios veiklos stebėjimo metu atkreipiau dėmesį kaip mokytojos supažindino vaikus su Lietuvoje švenčiamomis šventėmis ir jų tradicijomis. Mokytojos paruošė medžiagą apie švenčių ištakas ir apžvelgė kokios yra švenčių minėjimo tradicijos, kaip jos (ne)kinta iki šių dienų. Nemažai laiko skirta aptarti Vėlinėms. Vaikai įdėmiai klausėsi mokytojos pasakojimo apie Vėlinių ištakas ir senovės tradicijas: *„Iš pradžių Vėlinės buvo vadinamos Ilgėmis. Tai mirusiųjų pagerbimo šventė, švenčiama rudenį kapinėse su vaišėmis. Žmonės aukodavo maistą dievui Perkūnui. Kėpdavo duoną, duodavo ją vargšams ir elgetoms. Per naktį kampuose ir namie po stalu palikdavo maisto mirusiųjų sieloms. Jau nuo seno žmonės padeda skurstantiems ir ši tradicija vis dar gyvuoja“ (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M2, 2021-10-26). Užsiėmimo metu mokytoja dar sudomino vaikus kalbant apie lietuvių tautai svarbius simbolius „koplytstulpius“; „Dar pažiūrėkite į paveikslą. Čia parodytas koplytstulpis. Šie koplytstulpiai statomi mirusiųjų pagerbimui, jie yra su rūpintojėliu ar apaštalais. Jie statomi senose sodybose, prie jų žmonės ir kalba maldas, žegnojasi, tokiu būdu parodoma pagarba mirusiesiems artimiesiems“ (ten pat). Vaikams pasakojo apie šių dienų tradicijas, kaip švenčiamos Vėlinės Lietuvoje: „Tokia tradicija yra mūsų šalyje. Žmonės aplanko kapines, sutvarko kapus ir meldžiasi už*

mirusiųuosius, juos prisimena, pagerbia, eina į bažnyčią.“ (ten pat). Mokytoja skatino vaikus laikytis šių tradicijų ir pagerbti mirusiųuosius: „*Šį savaitgalį tikriausia eisite į bažnyčią ir kapines, kalbėsite maldas už mirusiųuosius. Jūs taip pat su tėveliais važiuosite į kapines ir prisiminsite savo išėjusius artimuosius*“ (ten pat).

Kūčios/Kalėdos. Mokytoja pokalbio metu pabrėžė, jog kalbasi su vaikais apie vieną iš jų labiausiai laukiamų švenčių Šv. Kalėdas, bet pirmiausia paaiškina vaikams kaip jos turi būti švenčiamos pagal Lietuvos tradicijas, ir aišku, nepamiršta aptarti šios šventės tradicijų atkeliavusių iš kitų pasaulio šalių. „*Ugdomųjų užsiėmimų metu su vaikais kalbame apie skirtingų šalių kultūrą, kokias šventes švenčia kiti žmonės, kaip jie tai daro, kaip gyvena jie ir kaip gyvename mes, lietuviai. Kalbame apie Šv. Kalėdų šventimą Lietuvoje ir svetur. Vaikai žino kalėdinius dryžuotus saldainius, kalėdinių kojinių kabinimo tradiciją, bet mes pabrėžiame, kad negali būti pamirštos lietuviškos tradicijos: Kūčių šventimas su 12 valgių, burtai Kūčių vakarą, malda, artimųjų prisiminimas ir kt.*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M2, 2021-10-26).

Šv. Velykos. Nepamirštama su vaikais aptarti kitą lietuviams svarbią šventę Šv. Velykas bei šios šventės tradicijas: „*Kalbame apie Šv. Velykas, tai viena iš svarbių švenčių Lietuvoje. Nepamirštame pridurti, jog ši šventė švenčiama visame krikščioniškame pasaulyje. Vaikai tikrai žino lietuviškas šios šventės tradicijas: kiaušinių dažymas, ridenimas, verbų pynimas, ėjimas į bažnyčią, visos šeimos susibūrimas prie bendro pietų stalo. Vaikai pasakoja apie kitų šalių tradicijas, tai ir šokoladiniai kiaušiniai, kiaušinių slėpimas ir ieškojimas. Šiuolaikiniai vaikai yra smalsūs, nori viską žinoti. Apie švenčių tradicijas jie sužino iš šeimos ir mūsų, mokytojų*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M2, 2021-10-26).

Lietuvos valstybinės šventės. Pastebėjau, jog formalios ir neformalios veiklos metu mokytojos suteikė vaikams žinių apie Lietuvoje minimas valstybines šventes. Tai, jų nuomone, ugdo vaikų pilietiškumą, patriotiškumą: „*Kai yra vedamos teminės savaitės ar švenčiamos valstybinės šventės, tuomet didžiausias dėmesys ir yra kreipiamas į pilietiškumą, tautinį ir kultūrinį tapatumą, patriotinių jausmų Tėvynei ugdymą*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M1, 2021-09-14). Mokytoja paminėjo šeimos vaidmenį supažindinant vaikus su tradicinėmis gimtos šalies šventėmis: „*Jei šeimoje vyksta pilietiškumo ugdymas, apimantis ir valstybinių švenčių paminėjimą, vaikai atsineša į grupę daugiau žinių. Na, o kai švenčiame visas valstybines šventes, tai mes jau tai akcentuojame, va būtent mes esame Lietuvos piliečiai, turim tėvynę, savo šalį, kurią reikia gerbti, saugoti ir mylėti*“ (ten pat). Kito pokalbio metu taip pat mokytoja papasakojo, jog valstybinių švenčių paminėjimas yra svarbus šio amžiaus vaikams ugdant pilietiškumą ir pažindinant vaikus su mūsų šalies istorija bei tradicijomis: „*<...> švenčiame patriotines šventes ir jas minime su vaikais grupėse. Bendradarbiaujame su kitomis mokyklomis ir aplinkiniais darželiais, su dainelėmis su žaidimais su eilėraštauks, kad jie suprastų mūsų tradicijas. Turime įstaigoje tradiciją švęsti mums svarbias šventes, turime gražius tautinius*

rūbus, atributiką“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M2, 2021-10-20)

Mokytojos paminėjo kokias Lietuvos valstybei svarbias datas bei šventes aptaria su vaikais. „<...> *sakykime pagal PU programą yra temos apie Lietuvą, paminime Sausio 13 dienos įvykius, Kovo 11 dieną, darželyje organizuojame renginius. Tai tos pagrindinės mūsų dienos, ir Nepriklausomybės diena, tokiomis progomis sudalyvaujame kokiuose piešinių konkursuose. Dar pokalbiuose paminimos kitos valstybinės šventės: „<...> sausio 13, vasario 16, kovo 11, tai va pagrindinės tokios būtų. Aišku dar liepos 6 diena, karaliaus Mindaugo karūnavimo diena. Tai tos pagrindinės datos, kurias mes paminime“ (Ištraukos iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbių su mokytojomis M2/M3, 2021-10-20/27)*

Pasaulio šalių šventės. Kaip sužinojau iš pokalbių su mokytojomis, jos supažindina vaikus ne tik su Lietuvoje švenčiamomis ir Lietuvos tautai svarbiomis šventėmis, bet taip pat su vaikais aptaria ir užsienio šalyse švenčiamas šventes ir jų tradicijas. „*Pasaulio pažinimui skirtomis temomis norime supažindinti vaikus su pasauliu, bet svarbiausia, su realiu gyvenimu, kitų šalių kultūrų ypatybėmis*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3, 2021-09-29).

Helovinas / Moliūgadienis. Ugdomųjų užsiėmimų metu mokytojos skyrė laiko aptarti Heloviną, šios šventės tradicijas atėjusias iš kitų šalių ir jos simbolius: „M2: *Papasakosiu jums, kaip Vėlinės minimos kitose pasaulio šalyse. Jūs gi žinote tokią šventę – Helovinas? Lietuviškai ją galima pavadinti Moliūgadieniu. Šios šventės metu žmonės persirengia įvairiais kostiumais. V: Taip, aš žinau. Vaikai eina prašyti saldinių ir sako „Trick or Treat“. Žmonės duoda saldinių, gali duoti ir pinigėlių. M2: Kai kurie žmonės dar ir persirengia, jie bijo dvasių, kurios tą naktį skraido tarp žmonių. Apsisaugodami nuo dvasių, jie slepiasi po kaukėmis. Koks yra Helovino simbolis? V: Moliūgas“ (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M2, 2021-10-26). Mokytoja papasakojo apie šventės ištakas: „*Pirmiausia, Helovinas pradėtas švęsti Airijoje. Po to ši šventė paplito visame pasaulyje. Amerikiečiams labai patiko ši šventė ir jie taip pat pradėjo švęsti Heloviną. Lietuvoje jauni žmonės taip pat labai pamėgo šią šventę ir dažniausia ją švenčia labai linksmai“ (ten pat). Pokalbio metu mokytoja teigė, jog ši šventė vaikams įdomi ir švenčiama ugdymo įstaigoje, bet nepamiršamos Vėlinių tradicijos: „<...> ir mes darželyje švenčiame Heloviną, vaikai dalyvauja persirengę įvairiais kostiumais. Bet, nepamirštame ir savo tradicijos, Lietuvoje Vėlinės yra rimties ir susikaupimo metas“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M1, 2021-09-14).**

Kalbantis apie šios šventės tradicijas, atkeliavusias iš kitų šalių, mokytoja vaizdžiai vaikams rodė tam tikrus šios šventės simbolius ir aiškino jų panaudojimo reikšmę ir tuo pat metu kvietė vaikus atlikti tam tikras užduotis: „M2: *Amerikoje, švenčiant Heloviną, žmonės persirenginėja, norėdami pasislėpti nuo vaiduoklių ir blogų dvasių. Šioje šalyje atsirado ir moliūgai su žvakutėmis viduje. Manyta, jog taip buvo nubaidomos blogos dvasios. Aš buvau kaime ir prisirinkau daug moliūgų ir išviriau moliūgų*

uogienės. Atnešiau jums paragauti. Imkite po šaukštelį ir ragaukime. Ką dar galime padaryti su moliūgais? V: Galime išskaptuoti jų vidų ir ten įdėti žvakutę. M2: Dabar pakviesiu du vaikus, kurie sėdėjo labai tyliai ir klausėsi mano pasakojimo. Jie padės man išskaptuoti moliūgą ir padarysime tokias angas, kad matytųsi žvakutės“ (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M2, 2021-10-26).

Kalbant apie pasaulyje švenčiamas šventes paminėtos įvairios šalys: Airija, Amerika, Meksika bei mokytoja pasakojo kaip tos pačios šventės švenčiamos svetur: „Meksikoje Vėlinės yra pati linksmiausia šventė. Žmonės eina į kapines, kaip ir Lietuvoje, bet jie nešasi daug vaišių, gėrimų ir linksmynasi kapinėse šalia savo artimųjų kapų. Groja linksma muzika, visi šoka ir kitaip linksmynasi. Žmonės galvoja, kad mirusiųjų sielos ateis pas juos ir kartu vaišinsis ir linksmynsis. Todėl ši šventė yra tokia linksma. Toks Vėlinių skirtumas yra dėl skirtingos šalių kultūros, tikėjimo“ (ten pat). Vaikai dalijosi savo turimomis žiniomis ir kalbėjo apie animacinius filmus, kuriuose matė kitų pasaulio šalių švenčių tradicijas: „M2: Ar matėte animacinį filmuką „Koko“? V: Taip. Šiame filme parodoma, kaip Vėlinės švenčiamos Meksikoje. M2: Ar galite papasakoti, ką matėte? V: Šiame filmuke rodė, kad reikia mylėti savo artimus ir prisiminti mirusius, nes kitaip jie pradingsta“ (ten pat). Ugdomųjų užsiėmimų metu mokytojos organizavo įvairias, vaikams įdomias veiklas: „Šiandien mes darysime vaiduoklius, kurie skraidys grupėje. Juos darysime iš saldainio „Chupa Chups“ ir baltos medžiagos. Dar mums reikės juodo siūlo ir juodo flomasterio. Padarytus vaiduoklius galėsite parsinešti namo ir po to suvalgyti“ (ten pat).

Šv. Valentino diena. Dėmesys skirtas ir kitoms, vaikų žinomoms šventėms: „Vaikai žino Šv. Valentino dieną. Darome sveikinimo atvirutes, piešiame piešinius su širdelėmis ir pan.“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M1, 2021-09-14).

3.2.3. Potemė Gamtos ir kultūros pažinimo būdai ir metodai

Šiame poskyryje aptariu potemę Gamtos ir kultūros pažinimo būdai ir metodai. Stebėdama ugdomuosius užsiėmimus ir kalbantis su mokytojomis pastebėjau naudojamus gamtos ir kultūros pažinimo būdus ir metodus, pajvairinančius gimtos šalies ir pasaulio šalių kultūrų pažinimo procesą.

Pasisveikinimas. Iš ryto, prieš ugdomuosius užsiėmimus, vaikai turėjo pasisveikinti vieni su kitais ir mokytoja, todėl kiekvienas rytas prasideda vaikų ir mokytojos pasisveikinimu. Visi kartu su mokytoja susėda ratu grupės kampe ant kilimo ir minkšto kampo ir sako pasisveikinimo žodžius: „Bėgu, bėgu takeliu per žemę šią ir skubu pasveikinti ją. Labas Žeme, labas Saule, labas Debesėli, labas Mama, labas Tėti, labas Mokytoja, labas Drauge“. Visiems kartu sakant pasisveikinimo eilėrašį, pirmiausia pasveikinama Žemė, Saulė. Sakydami šiuos pasisveikinimo žodžius, vaikais pasijaučia visos žemės dalimi. „M: Vaikai, Žemę ir Saulę, kaip ir tėtį ir mamą,

draugus reikia ne tik pasveikinti, bet ir gerbti, mylėti ir saugoti“ (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M3, 2021-10-05).

Iliustracinis aiškinimas / pasakojimas. Ugdomųjų užsiėmimų metu mokytojos rodė vaikams papildomai parengtą vaizdinę medžiagą apie augalijos ir gyvūnijos įvairovę. Aiškino, kuo panaši ir kuo skiriasi gimtosios ir kitų pasaulio šalių gamta ir (naminiai / laukiniai) gyvūnai. Savo aiškinimą papildydavo vaizdine medžiaga, kuri suteikdavo vaikams galimybę pamatyti augalus ir gyvūnus bei sužinoti apie jų savitumus. (Ištrauka iš tyrimo lauko užrašų). Žodinis mokytojos pasakojimas padeda vaikams įsitraukti į temos nagrinėjimą. Pajuntamas emocinis ryšys su tema, žiūrėdami į skirtingas vorų rūšis, vaikai laisvai reiškia emocijas (nuostabą, džiaugsmą), dalydamiesi įspūdžiais, mintimis ir pojūčiais, komentuoja skirtingas voragyvių rūšis. (ten pat). *„Vaikams pasakojame ne tik apie Lietuvos tradicines šventes, bet ir apie kitų pasaulio šalių šventes, kultūras, tai plečia jų akiratį, pasaulio pažinimą“* (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M2, 2021-10-26).

Vaizdinių priemonių naudojimas. Stebėdama formalią veiklą priešmokyklinio amžiaus grupėje, atkreipiau dėmesį, jog mokytojos dažnai rodo vaikams paveikslus ir nuotraukas. Kaip aiškino mokytoja, plakatų rinkinys pateikiamas kartu su mokomąja priemone *Opa Pa*, tačiau norėdamos iliustruoti savo aiškinimą bei pasakojimą mokytojos papildomai ieško vaizdinės medžiagos: *„Vaikams patinka žiūrėti į plakatus ar nuotraukas, paveikslai – spausdintos nuotraukos padeda sutelkti vaikų dėmesį į svarbius temos akcentus“*. (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3, 2021-10-05). *„Užsiėmimų metu žiūrime vaikų atsineštas nuotraukas iš jų kelionių su šeima“* (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3, 2021-09-29).

Interaktyvios lentos naudojimas. Ugdomųjų užsiėmimų metu mokytojos naudojo grupėje esančią interaktyvią lentą ir rodė vaikams skaidres su papildomai parengta medžiaga, papildančia nagrinėjamą temą. *„M3: Dabar pažiūrėkite į interaktyvią lentą. Aš jums noriu parodyti, kokių dar medžių yra pasaulio miškuose ir kokie medžiai Lietuvoje neauga, bet juos galima rasti kitose pasaulio šalyse“* (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M3, 2021-10-05). Vaikai sėsdavo prieš lentą ir visi kartu žiūrėjo rodomas skaidres, mokytoja jas komentavo ir vaikai rodė susidomėjimą, nuostabą, reiškė savo mintis, dalijosi pastebėjimais ir pan. (Ištrauka iš tyrimo lauko užrašų)

Skaidrių demonstravimas. Interaktyvioje lentoje rodomas vaizdas, mokytoja apie jį papasakoja ir duoda laiko vaikams pagalvoti apie pamatytą vaizdą. Vaikai nusako ką mato, pasidalina jau turimomis žiniomis ar kilusiomis asociacijomis. (Ištrauka iš tyrimo lauko užrašų)

Animacinių filmų peržiūros/aptarimai. Kalbant apie naminius gyvūnus, avis, auginamas Lietuvoje ir kitose pasaulio šalyse, vaikai dalijosi savo įspūdžiais apie animacinį filmą *Aviukas Šonas*. Jie sakė, kad avys, kurias matė nuotraukose, labai panašios į *Aviuką Šoną*, jų kailis baltas, o kojos juodos. (Ištrauka iš tyrimo lauko užrašų).

Praktinės kūrybinės užduotys. Stebint formalią ugdomąją veiklą, pastebėjau, kad mokytoja skiria laiko medžiagos įtvirtinimui duodant vaikams atlikti praktines kūrybines užduotis. Po užsiėmimo apie Lietuvoje ir pasaulyje auginamus naminius gyvūnus, vaikai atliko praktinę užduotį - spalvino naminius gyvūnus. Kitų pasaulio šalių naminiai gyvūnai buvo lyginami su auginamais Lietuvoje, aptariama jų išskirtinė išvaizda. (Ištrauka iš tyrimo lauko užrašų). Kito užsiėmimo metu vaikai kartu su mokytoja darė „moliūgus“ iš mandarinų ir gvazdikėlių ir „vaiduoklius“ iš saldainių. „<...> Gvazdikėlius smeigsime į mandariną, darome akis, nosį ir burną. Gausime mažą moliūgą su akimis ir burna. <...> Šiandien mes darysime vaiduoklius, kurie skraidys grupėje. Juos darysime iš saldainio „Chupa Chups“ (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M2, 2021-10-26).

Stebėjimas. Neformalios veiklos metu mokytojos su vaikais, būdami lauke, darželio teritorijoje, skiria laiko aplinkos stebėjimui ir tuo pat metu įtvirtina ugdomojo užsiėmimo metu įgytas žinias. „Kartu su grupės vaikais tiriamo mus supančią aplinką, būdami lauke, stebime augalus, ieškome įvairių gyvių, einame į darželio teritorijoje esantį šiltnamį. Išnaudojame visas galimybes pažinti pasaulį“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3, 2021-09-29).

Eksperimentas. Mokytojos pasakoja, kad kartu su vaikais atlieka eksperimentus, kurie dar labiau įtraukia vaikus į pažinimo procesą. „M2: Dabar darysime eksperimentą su žvakute. Matote, žvakutė greičiau užgeso mažame stiklainyje. Šaunuoliai, kas atspėjote ar žinojote. Žvakutėms, kaip ir žmonėms, reikia deguonies. Kas yra deguonis? V: Oras, kuriuo kvėpuojame. M2: Tai reškia, kad didesniame stiklainyje yra daugiau oro ir žvakutė dega ilgiau.“ (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M2, 2021-10-26). Eksperimentuojant vaikai formuojasi mąstymo, kūrybiškumo įgūdžius, stiprėja jų savarankiškumas, gebėjimas dalintis patirtimi ir diskutuoti su grupės nariais, jie pasidžiaugia teisingais spėjimais ir bendrai pasiektu rezultatu“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M2, 2021-10-26).

Gaublys/modelis. Stebint ugdomuosius užsiėmimus pastebėjau, kad mokytojos su vaikais naudoja gaublį ir aptaria kur yra įvairios pasaulio šalys, kiek nutolusios nuo Lietuvos, palydina šalių teritorijų dydį ir pan. „M2: Parodysiu, kur ši šalis yra. Pažiūrėkite į gaublį...“ (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M2, 2021-10-26). Kalbant apie planetas, visatą ir pan. vaikams mokytojos rodė planetų modelį. Jie visi kartu aptarė kaip yra išsidėsčiusios planetos, koks jų dydis, kaip sukasi aplinkui ir pan. Vaikams patiko žiūrėti į modelį, jiems kilo klausimų apie planetų išsidėstymą, visatos dydį ir pan. (Ištrauka iš tyrimo lauko užrašų).

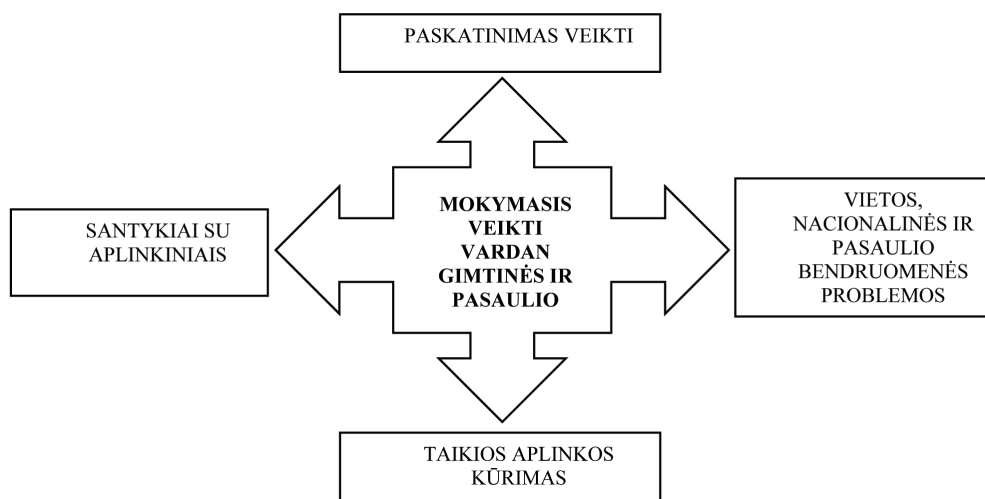
Vakaronės. Naujųjų metų šventė „Pasaulio tautos“. Mokytoja pokalbio metu papasakojo apie priešmokyklinio ugdymo grupėje organizuotą Naujųjų metų vakaronę, kurios metu vaikai atstovavo ir pristatė skirtingas pasaulio šalis ir parodė tų šalių kultūros simbolius. „Vaikai atstovavo skirtingas tautas. Viena mergaitė buvo iš Rusijos, snieguolė. Kita mergaitė buvo kinė. Berniukai daugiausia buvo kaubojai, iš Amerikos.

Kitas vaikas buvo meksikietis su sambrero, su ponču. Kita mergaitė buvo argentinietė. Dainavome dainelę anglų kalba. Vaikai su dideliu entuziazmu mokėsi dainelę, visi mokėjo žodžius. Taip vaikai papasakojo iš kokios šalies jie yra. Vaikams buvo labai džiugu. Visi suprato, kad atstovauja skirtingas šalis, patys pažino rūbus, šalių tradicijas ir kultūrą“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M1, 2021-09-14).

Vakarėliai. Kito pokalbio metu mokytoja pasidalijo mintimis kaip vaikai susipažįsta ir net patiria kitų pasaulio šalių kultūros ypatumus. Mokytoja pasakojo apie jos organizuotą vakarėlį „Šiuolaikinis pasaulis kitaip“ priešmokyklinio ugdymo grupėje: „Mano organizuotame vakarėlyje, pavadintame „Šiuolaikinis pasaulis kitaip“, paskelbtas aprangos kodas: damos ir džentelmenai. Berniukai buvo su cilindrais, mergaitės su gražiomis suknelėmis, su tinkleliais, pirštinaitėmis. Visi berniukai elgėsi kaip tikri džentelmenai, vedė savo damas už parankių. Tai jau pasaulio šalių kultūros pažinimas, vertybių ugdymas, skatinimas, net įpareigojimas taip pat elgtis kasdien būnant grupėje ir už jos ribų. Tai ir šventė ir linksmumas, viskas persipina. Tai lyg natūralus susipažinimas su kultūromis, tik truputį linksmiau“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M1, 2021-09-14).

3.3. Tema *Mokymasis veikti vardan gimtinės ir pasaulio*

Šiame poskyryje aptariu potemę *Mokymasis veikti vardan gimtinės ir pasaulio*, kuri apima *Santykius su aplinkiniais, Paskatinimą veikti, Vietos, nacionalinės ir pasaulio bendruomenės problemas* ir *Taikios aplinkos kūrimą*. (žr. 15 pav.)



15 pav. Temos *Mokymasis veikti vardan gimtinės ir pasaulio* vaizdinė schema

3.3.1. Potemė *Santykiai su aplinkiniais*

Šiame poskyryje aptariu potemę *Santykiai su aplinkiniais*, kuri apima bendrystės pajautą, palinkėjimus, susibūrimą, susitarimą, dalijimąsi, komandinį darbą, bendradarbiavimą ir vieningumą.

Stebėdama formalią ir neformalią ugdomąją veiklą, pastebėjau, jog mokytojos skatino priešmokyklinio amžiaus vaikus bendrai veikti su savo bendraamžiais. Kaip pabrėžia mokytoja, buvimas grupėje, veikimas kartu (grupėje) skatina užmegzti ir palaikyti teigiamus santykius su grupės nariais, skatina vaikų gebėjimą vieningai veikti tyrinėjant ir sprendžiant problemas, stiprina vaikų pasitikėjimą savo sprendimais ir leidžia pajauti sėkmę. „*Ugdomųjų užsiėmimų metu aiškiname ir mokome vaikus suprasti juo geras elgesys skiriasi nuo nepriimtinos elgsenos, skatiname vaikus kurti teigiamus tarpusavio santykius ir suvokti jų svarbą. Priešmokykliniame amžiuje mokome vaikus suprasti kuo svarbūs draugiški santykiai grupėje, bendraujant su bendraamžiais ir suaugusiais*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3, 2021-09-25). Mokytoja mini, jog ugdomųjų užsiėmimų metu aptaria su vaikais kokius santykius tarp žmonių turi būti palaikomi, kaip tai padaryti ir kokia yra tarpusavio pagarbos, bendros atsakomybės, tarpusavio paramos ir kt. teikiama nauda žmogui ir visai žmonių bendruomenei. „*Visada pabrėžiu, jog mes šioje grupėje esame bendruomenė ir mes visi esame jos nariai, ir draugai, ir tiesiog esame šeima. Visi turime vienas kitą mylėti, vienas kitam padėti, saugoti vienas kitą*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M2, 2021-09-14). Kito pokalbio metu, mokytoja pabrėžia, jog: „*<...> teigiami santykiai tarp vaikų ir aplinkinių ne tik ugdymo įstaigoje, bet ir už jos ribų, skatina bendravimą su kitais žmonėmis ir juos supančiu pasauliu. <...> padeda vaikams ugdytis pagarbą kitiems, formuoja būtinus socialinius įgūdžius bei teigiamą požiūrį į aplinkinius žmones ir visuomenėje pastebimus reiškinius*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M1, 2021-11-07)

Bendrystės pajauta. Teigiamiems santykiams užmegzti ir palaikyti mokytoja moko vaikus stiprinti bendrumo jausmą: „*Bendrumo jausmą ir tarpusavio ryšį tarp grupės narių akcentuojame kiekvieną dieną. Pradedame nuo to, kad rytais palinkime vienas kitam gražios dienos, geros nuotaikos ir gero buvimo kartu*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M1, 2021-11-07). Tokia veikla, mokytojos nuomone, skatina galvoti ne tik apie save, bet ir apie šalia esančius žmones, padeda mokytis spręsti kylančias problemas, kurti artimus ir teigiamus tarpusavio santykius, paremtus tarpusavio supratimu, pagarba, noru padėti, suprasti ir užjausti. Kaip teigė mokytoja pokalbio metu: „*Kaip galima dažniau organizuoju bendrą vaikų veiklą grupėse. Vaikai mokosi dirbti ir kurti kartu, siekti bendro tikslo, kartu džiaugtis pasiektais rezultatais. Šiandien kilo mintis duoti vaikams užduotį – sukurti vaidinimą grupelėse. Šia užduotimi skatinama draugystė, pagarba vienas kitam, stiprinamas vienybės jausmas*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3,

2021-10-01). Taip pat mokytoja paaiškino kaip perteikia vaikams bendrystės svarbą: „Bendrystė man siejasi su bendravimu, bendrumu, ją vaikai gali pajauti bendroje veikloje. Nuo bendrystės pajautos pradedame grupėje, kai susiburiame į ratą, bendrai kalbame apie problemines situacijas grupėje“ (ten pat). Kitos mokytojos nuomone, bendrystė, kaip ji aiškina vaikams, siejama su bendruomeniškumu, susijusiu su veikla didesnėse žmonių grupėse: „Bendrystė neatskiriama nuo bendruomeniškumo. Tarp bendruomenių narių turi būti bendrystės pajautimas. Vaikams aiškiname, kad visi žmonės bendrai veikdami prisideda prie socialinių problemų sprendimo, taršos mažinimo, pagalbos neturintiems ir pan.“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3, 2021-09-20)

Palinkėjimai. Pastebėjau, kad bendrumo pajauta bei teigiamos emocijos skatinamos organizuojant įvairias veiklas ugdomųjų užsiėmimų metu. Mokytoja ragina vaikus pasakyti palinkėjimą grupės nariams ir visiems pasaulio žmonėms. Šia veikla mokytoja siekė formuoti vaikų nuostatas, jog artimą reikia mylėti. „M3: Teisingai. Kalbėjome apie ežiukus. Jie ant nugaros turi spyglius <...>. Dar ant savo spyglių jie gali nešti linkėjimus. Pasakykime vienas kitam po linkėjimą. Ką galėtumėte palinkėti vienas kitam, man ir visiems pasaulio vaikams? V: Linkiu, kad mes ir visi vaikai, ir pasaulio žmonės būtų sveiki. V: Linkiu, kad visi žmonės gyventų taikiai. V: Linkiu, kad visi vaikai pasaulyje gerai praleistų laiką. V: Linkiu, kad mums visiems būtų gera diena. V: Linkiu sėkmės visiems. V: Mano linkėjimas – aš jus visus myliu“ (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M3, 2021-10-01). Pokalbio metu mokytoja patvirtino, jog palinkėjimai daro žmones laimingesniais: „Aiškiname vaikams, kad linkint geros dienos ir geros nuotaikos bet kuriam žmogui, padarai jį laimingesniu“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3, 2021-10-01).

Susibūrimas. Stebint formalią ir neformalią veiklą priešmokyklinio amžiaus grupėse, pamačiau, jog esant probleminei situacijai grupėje, mokytojos suburia vaikus į ratą. Kaip man paaiškino mokytoja, toks vaikų susibūrimas ir bendras problemos sprendimo ieškojimas padeda pajauti bendrumo pojūtį, palaikyti santykius su grupės nariais, suteikti pagalbą draugui (grupės nariui), įsijausti į kito jausmus ir pan. „M2: Žodis „susibūrimas“ vaikams suprantamas, jie žino, kad turi susiburti į ratą ar grupę visi kartu, taip bendrai sprendžiamos grupėje kilusios vaikų elgesio problemos. Vaikai skatinami suprasti, jog iš jų tikimasi mandagaus ir pagarbaus elgesio vienas su kitu. Jei jau grupėje kyla netvarka, tai žodis „susibūrimas“ atkreipia vaikų dėmesį. Vaikai susiburia į ratą, pasijaučia esantys grupės dalimi <...>“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M2, 2021-09-14). Susibūrimo naudą matė ir kita mokytoja, ji aiškino, jog ši veikla padeda vaikams įsijausti į kitą, pažinti kito žmogaus jausmus ir emocijas. „Jei grupėje matome blogai nusiteikusi draugą, visi susiburiame aplinkui ir aptariame kaip draugas jaučiasi bei kaip galime padėti draugui pasijusti geriau. Vaikai mokosi pažinti atpažinti jausmus, įvardinti emocijas“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3, 2021-09-14).

Susitarimas. Būdama priešmokyklinio amžiaus vaikų grupėse, pastebėjau, jog mokytojos moko vaikus spręsti susidariusias problemines situacijas susitariant vienas su kitu. „M2: *Vaikai, ar prisimenate, jog grupėje tarp vaikų yra susitarimas. Vieną dieną vieno vaiko sąsiuvinis yra viršuje, kitą dieną viršuje būna kito vaiko sąsiuvinis. Jūs turite susitarti vienas su kitu ir rodyti vienas kitam pagarbą, tinkamai elgtis, o ne ginčytis*” (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M2, 2021-09-14). Pokalbio metu mokytoja pasakė, kad jos skatina vaikus susitarti ir prisidėti prie teigiamų santykių palaikymo: „M2: *Siekiame, kad vaikai grupėje elgtųsi draugiškai. Tas draugiškumas ir pagarba vienas kitam, abipusis savitarpio supratimas formuojasi mokant vaikus kalbėtis vienas su kitu, ieškant/randant savitarpio sutarimo, mokantis spręsti problemas. Esu tikra, susitarimas padeda vaikams ne tik tinkamai elgtis grupėje, bet ir už jos ribų. Jie gi turi mokytis būti tolerantiški, užjausti ir padėti vienas kitam, suaugusiems, ir ne tik artimoje aplinkoje. Manau, gebėjimas susitarti yra viena iš svarbių vertybių šiais laikais*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M2, 2021-09-14).

Dalijimasis. Formalios ir neformalios veiklos metu mačiau, jog vaikai noriai dalijosi savo daiktais bei priemonėmis ir mokytojos primindavo vaikams, kad reikia dalintis su kitais. Mokytoja paaiškina, jog „<...> *dažnai pastebime, kad vaikai dalijasi daiktais, žaislais, spalvinimo priemonėmis. Vaikai moka mandagiai paprašyti draugo. Mokome vaikus pasidalinti, nesipykti ir nepavydėti vienas kitam*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M2, 2021-10-26). Pastebėjau, kad vaikai mokėjo vienas kitam paaiškinti, jog reikia dalintis daiktais, tačiau prieš tai reikia draugo atsiklausti ar galima pasinaudoti norima priemone: „V(1): *Ar prašei manęs flomasterio?* V (2): *Ne, bet man jo reikėjo.* V(1): *Kai imi kito daiktą, reikia pasiklausti, o tu atėjai ir nepaklausęs paėmei. Taip negerai ir taip daryti negalima.*“ (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, 2021-10-26).

Komandinis darbas. Formalios ugdomosios veiklos metu mokytojų dažnai organizuojama bendra grupės veikla, grupių sudarymas, bendras vaidinimų kūrimas ir vaidinimas skatino vaikus būti grupės nariais, atsižvelgti į kitą, bendrai dirbti, gerbti kito nuomonę ir susitarti. „M3: *Dabar trauksite burtus, kokioje grupėje būsite. Štai lapeliai su raidėmis A, B, C, D.... Ištrauksite po lapelį ir rasite, kas turi tokį pat lapelį, su tokia raide kaip ir jūs. Visi susirinksite vienoje vietoje ir pradėsite kurti savo bendrą vaidinimą. Noriu dar priminti, jog negalima keisti grupės narių ar lapelių, kuriuos ištraukėte*“ (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M3, 2021-10-04). Vaikai mokėsi dirbti komandoje, būti grupės dalimi, būti atsakingais už kitus grupės draugus ir juos supančius žmones. Pokalbio metu mokytoja paminėjo, jog bendra veikla, komandinis darbas vaikams yra svarbus, moko juos siekti bendro tikslo bei palaikyti draugiškus santykius su kitais grupės nariais: „*Mokantis veikti kartu, bendrai dalyvauti veiklose ir siekti gerų rezultatų skatina palaikyti teigiamus santykius su grupės nariais, ugdytis pagarbą kitiems ir padeda mokytis atsižvelgti į šalia esančius*“ (Ištrauka iš lauko

užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3, 2021-10-04). Tai patvirtino ir kito pokalbio metu išsakytos mokytojos mintys. „*Tik dirbant kartu vaikai mokosi suprasti buvimo ir veikimo kartu svarbą*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3, 2021-10-01).

Bendradarbiavimas. Organizuojant bendras vaikų veiklas grupėje, pastebėjau, kad mokytojos skatino vaikus bendradarbiauti. Mokytojos nuomone: „*Bendradarbiavimas – tai bendras veikimas vardan bendro tikslo: padėti, paremti, palaikyti, veikti drauge*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M2, 2021-10-10). Tokios veiklos metu mokytojos mokė vaikus veikti kartu ir kurti draugiškus santykius. „*Vaikams dirbant kartu visada pabrėžiame, jog kiekvienas poros ar grupės narys atsakingas už bendradarbiavimą, veikimą kartu, draugiškų santykių kūrimą, atsižvelgimą į kito nuomonę, susitarimą, palaikymą, pagalbą ir pan.*“ (ten pat). Bendradarbiavimą mokytoja pastebi neformalioje vaikų veikloje. „*Jei vaikai susitaria veikti drauge, derina savo interesus ir nuomones, pasiskirsto žaidimo vaidmenimis, tai toks žaidimas gali tęstis net kelias dienas*“ (ten pat)

Vieningumas. Pokalbio metu išgirsta mokytojos mintis apie vieningumą patraukė mano dėmesį. „*Atliekant grupinį darbą, pavyzdžiui piešiant bendrą grupės piešinį, svarbu, kad vaikai susivienytų, susitelktų, siektų bendro tikslo ir dirbtų kartu*“ (ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M2, 2021-10-10). Kaip pasakojo mokytoja, vieningumas dar suprantamas kaip veikimas kartu ir ypač aktualus sprendžiant šiuolaikines socialines problemas. „*Ugdomųjų užsiėmimų metu aptariame pasaulio žmonių vieningumą, veikimą kartu sprendžiant globalias problemas, tokias kaip gamtos saugojimas, dalyvavimas pilietinėse akcijose ir pan.*“ (ten pat).

3.3.2. Potemė *Paskatinimas veikti*

Šiame poskyryje aptariu potemę *Paskatinimas veikti*, kuri apima apdovanojimus, paskatinimus, pagyrimus, padėkas, filmų herojų elgesio aptarimą.

Pokalbiuose su priešmokyklinių grupių mokytojomis pastebėjau, kad mokytojos mini naudojamas paskatinimo priemonės, kurios motyvuoja vaikus veikti savo ir kitų labai grupėje bei formuoja socialiai atsakingos elgsenos modelius.

Apdovanojimai. Stebint ugdomosios veiklos metu atliekamas užduotis pastebėjau, kad vaikų sąsiuvinuose yra priklijuoti lipdukai (saulutės, debesėliai, žvaigždutės ir pan.) Mokytoja paaiškino, kad lipdukai yra lyg apdovanojimas vaikui už gerą elgesį grupėje: „*Gauna lipduką jei padeda draugui, mokytojos padėjėjai, jei ramiai klauso pasakų prieš miegą, jei sklandžiai dirba grupėje kartu su visais ir rodo gerą pavyzdį kitiems grupės nariams. Geras elgesys ir šiltų santykių palaikymas su grupės nariais yra pastebimas ir apdovanojamas. Tai lyg paskatinimas nuolatos daryti gerus darbus ir gerai elgtis būnant kartu*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3, 2021-10-04).

Paskatinimas. Pokalbio metu mokytojos paaiškino, kad paskatinimai padeda formuoti naujus elgesio modelius, formuoja bendruomeniškumą ir skatina vaikus veikti kartu: „*Paskatinimo tikrai reikia, atrodo, kad tai smulkmena, bet ugdo bendruomeniškumo jausmą, formuoja bendruomenėje priimtina elgesį, teigiamą požiūrį į grupės narius*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3, 2021-10-04). Šiai nuomonei pritarė ir kita mokytoja, paaiškindama, jog paskatinimai yra vaikams tinkama motyvavimo forma, padedanti įsitraukti į veiklas, atlikti užduotis, pagelbėti grupės nariams: „*Paskatinimas, mano nuomone, padeda motyvuoti vaiką dalyvauti formalios ir neformalios veiklos metu organizuojamose veiklose, atlikti mokomąsias užduotis, tvarkyti savo vietą ir grupę, padėti mokytojai ir jos padėjėjai ir pan.*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M1, 2021-09-14).

Pagyrimas. Pokalbio metu mokytoja paaiškino, jog vaikams svarbu išgirsti mokytojų pagyrimus ir jos atkreipia dėmesį į kiekvieno vaiko atliktus darbus ir negali pagyrimų: „*Pagyrimas, paskatinimas, dėmesio atkreipimas, kad vaikas padarė gerą darbą grupės labui, vaikams yra labai svarbūs. Dienos pabaigoje visada pagiriu vaiką už gerą elgesį kitų atžvilgiu*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3, 2021-10-04).

Padėka. Mokytoja teigė, jog ji padėkoja vaikams už jų gerą elgesį, tuo paskatindama vaikus gerai elgtis: „*Būtinai reikia vaikams padėkoti, paskatinti juos visada elgtis gerai, būti pavyzdžiu grupėje, mylėti ir gerbti grupės narius, mokytoją/padėjėją, nes visi esame vienos bendruomenės nariai*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3, 2021-10-04).

Filmų herojai ir jų elgesio aptarimas. Pastebėjau, jog ugdymo procese mokytojos naudoja išmaniąsias technologijas, rodo vaikams filmus, kartu žaidžia ugdomuosius žaidimus. Tokios veiklos metu mokytojos skiria laiko su vaikais aptarti matytus herojus, jų savybes bei poelgius. „*Aptariant filmą, žaidimą ar knygą, kartu išsiaiškiname, kuris veikėjas geras, kuris ne, kalbamės apie veikėjų elgesio priežastis ir apie tai, ko galima iš herojų pasimokyti. <...> aptariame siužetą, įvykius, situacijas.*“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3, 2021-10-04). Mokytoja teigė, jog matomi filmų herojai daro įtaką jų žaidimams, veiklai grupėje, stiprina norą padėti, užjausti bei įsijausti į kito būseną: „*Matyti įvykiai padeda vaikams kartu su kitais grupės nariais kurti naujas žaidybines situacijas, atlikti neįprastų veikėjų vaidmenis ir tai parodyti savo veikloje. Vaikai dalijasi žiniomis su kitais, užkrečia kitus savo emocijomis, bendroje veikloje stiprėja bendrumo, priklausymo grupei jausmas, aišku, formuojasi tokios svarbios vertybės ir savybės kaip noras padėti kitam, kilnumas, užuojauta, tolerancija, įsijautimas į kitą*“ (ten pat).

3.3.3. Potemė *Vietos, nacionalinės ir pasaulio bendruomenės problemos*

Šiame poskyryje aptariu potemę *Vietos, nacionalinės ir pasaulio bendruomenės problemos*, kuri apima problemas, susijusias su benamiais žmonėmis ir gyvūnais, migracija, gamtos tarša, pagalbos teikimą benamiams, labdaros organizacijų veikla.

Mokytojos išreiškia pastebėjimą, jog ugdomųjų užsiėmimų metu nemažai laiko jos skiria vaikų mokymui(-si) suprasti, kad pasaulyje gyvenantys žmonės turi saugoti gamtą, ugdytis pagarbą juos supančiais artimais ir kartu tolimesnei aplinkai, joje veikti atsakingai. *„Ugdome ne tik savo šalies, bet ir pasaulio piliečius. Aiškiname, kad visi žmonės, būdami žemės planetos gyventojais, turi tausoti, mylėti savo žemę, būti draugiški vieni su kitais. Šiame amžiuje vaikai jau supranta, jog nuo visų mūsų priklauso bendra gerovė ir aplinkos grožis“* (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3, 2021-09-29). Pasaulio pažinimui skirtose veiklose vaikai su mokytojų pagalba formuojasi tokias vertybes kaip meilė artimais aplinkai, žemėje gyvenantiems žmonėms, gamtai, pagarba, atsakomybė ir pan., mokytojos skatina juos prisidėti prie aplinkos saugojimo. *„Užsiėmimuose vaikai plečia savo žinojimą apie pasaulį, stiprinasi tapatybės suvokimą, ugdosi atsakomybę už artimą ir juos supančią aplinką. Pasaulio pažinimo temomis, veiklomis, metodais motyvuojame vaikus būti aktyviais veikėjais savo aplinkoje ir pasaulyje“* (ten pat).

Priešmokykliniame amžiuje vaikai mokomi pažinti savo artimais aplinkai, vietos bendruomenei, gimtai šaliai bei pasauliui aktualias problemas. Organizuoto pokalbio metu mokytoja vardino kokias aktualias problemas aptaria su ugdytiniais ugdomųjų užsiėmimų metu. *„Aptariama kitataučių tema, kuri aktuali vaikų tolerancijos ugdymuisi, gebėjimui rodyti pagarbą kitokią odos spalvą turinčiam žmogui, mažinti atskirtį. <...> vaikai mokosi veikti kartu su kitataučiais savo artimiausioje aplinkoje. Kalbamės apie šiuolaikinės visuomenės problemas, apie žmogaus daromą įtaką švarios ir saugios aplinkos kūrimui, apie tai, kaip vaikai prisideda prie švarios, saugios ir tvarios aplinkos kūrimo“* (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3, 2021-09-29). Kito pokalbio su mokytoja metu sužinau, jog priešmokyklinio amžiaus vaikams svarbi aptariama gamtos apsaugos problema: *„Kalbame apie globalaus pasaulio problemas, tokias kaip globalinis atšilimas, gamtos saugojimas, aplinkos tvarkymas, šiukšlių rūšiavimas. Na, iš tikrųjų pradedame nuo artimiausios aplinkos, po to paliečiame ir platesnį, pasaulinį kontekstą. Kalbame su vaikais, kad visi planetos žmonės turi rūpintis jos išsaugojimu. Dar aktualu, kad vaikai būtų tolerantiški, draugiški kitokiam žmogui“* (ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su M1, 2021-10-24).

Benamiai žmonės ir gyvūnai. Ugdomųjų užsiėmimų metu pastebėjau, jog mokytojos moko vaikus pažinti tokį socialinį reiškinį kaip benamystė. Formalios veiklos metu mokytoja inicijavo vaikų diskusiją kokie žmonės vadinami benamiais. Vaikai aktyviai reiškė savo nuomonę: M1: *Ką reiškia benamis?* V: *Benamiai yra žmonės, kurie neturi namų ir darbo.* V: *Benamiai yra tokie žmonės, kurie nenori dirbti.*

M1: *Kartais tokie žmonės yra seni, negaunantys pensijos arba jiems pragyvenimui neužtenka pašalpos*“ (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M1, 2021-10-24). Jie kalbėjosi ir dalijosi savo nuomone apie matytus neturtingus, namų neturinčius, išmaldos prašančius žmones: „V: *Aš mačiau tokį žmogų, jis yra benamis, aš jį mačiau prie šiukšlinių. V: Aš mačiau, kad jis stovi su dėžute, nori gauti pinigų ir jam neduoda pinigėlių, bet kartais ir duoda. V: Aš mačiau benamį prie parduotuvės ir jis buvo „rudaodis“, jis taip pat prašė pinigėlių*“ (ten pat).

Ši tema plėtojama aptariant ne tik benamių žmonių problemą, bet ir diskutuojant apie benamius gyvūnus ir pagalbą jiems. Vaikai kalbėjo apie benamių gyvūnų problemą, artimoje aplinkoje matomus neturinčius namų, sergančius, neprižiūrėtus, pamestus gyvūnus: „<...> *ne tik Lietuvoje, bet ir kitur yra daug benamių gyvūnų. Jie labai sulybę, neranda vandens ir maisto*“ (ten pat).

Migracija. Užsiėmimo metu mokytoja vaikams pasakojo apie įvairiose pasaulio šalyse gyvenančius skirtingų požymių žmones, skirtingos odos spalvos (balta, geltona, juoda) žmones. Vaikai noriai dalijosi savo pastebėjimais apie artimoje aplinkoje sutiktus skirtingos odos spalvos žmones. „M1: *Kokios mintys kyla, kai pamatote žmogų kitokia (juoda, geltona) nei jūsų (balta) veido spalva? V: Toks žmogus kalba ne lietuviškai, bet kita kalba, jis yra iš kitos šalies. V: Kai žmogaus odos spalva ruda, pagalvoju, kad jis ne lietuvis. V: Kai pamatau žmogų tamsia oda, galvoju, kad jis kalba kita kalba, nėra lietuvis, dar jis yra iš kitos šalies. V: Tamsios odos spalvos žmonės kalba kita kalba, jie atsikrindo iš kitos šalies. V: Rudos odos spalvos žmonės yra iš kitos šalies, jie turi skristi į Lietuvą, nes jų šalis yra toli. Gali ir atvažiuoti.*“ Vaikai pasakė, kad žmonės, kurie atvyksta iš kitų, tolimų pasaulio šalių, vadinami imigrantais: „V: *Jie yra imigrantai, bet gali gyventi pas mus. Juos reikia gerbti kaip ir visus kitus*“ (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M1, 2021-10-24). Su vaikais aptartos migracijos priežastys ir kuo užsiima į Lietuvą atvykę kitataučiai: M1: *Ar prisiminate, gaublyje jums rodžiau Afriką. Ten gyvena juodaodžiai žmonės. Jie gyvena Egipte ir kitose mažose Afrikos šalyse. Jie atvyksta į Lietuvą mokytis, dirbti, gyventi. M1: Lietuvos miestuose galime dažniau sutikti tamsiaodžius žmones. Jie vežioja maistą, dirba kitus darbus, mokosi. V: Kiti tamsiaodžiai važiuoja su dviračiais, su tokiomis kuprinėmis, veža maistą kitiems žmonėms*“ (ten pat). Mokytoja (M1) vaikams priminė, kad jų ugdymo įstaigą lanko mergaitė tamsesne odos spalva. Vaikai labai draugiškai, pagarbiai atsiliepia apie jų darželį lankančią tamsiaodę mergaitę: „M1: *Vaikai, mes ir savo darželyje turim tokią mergaitę, kuri yra tamsiaodė, jos plaukučiai garbanoti, bet ji kalba lietuviškai. V: Ji labai graži, gražesnė už mus, šviesiaodžius*“ (ten pat).

Pokalbio metu, mokytoja išdėstė savo mintis kodėl ši tema gvildinama su vaikais ugdomųjų užsiėmimų metu. Dėmesys skiriamas tolerancijai, draugiškumui, kitų priėmimui: „*Galvoju, kad tolerancija turi taip pat būti akcentuojama ir ugdoma. Vaikas turi būti tolerantiškas, draugiškas kitokiam žmogui, pirmiausia, savo draugui. Vaikai mokosi priimti artimą tokį, koks jis yra, ar tai būtų kitatautis ar juodaodis, ar*

sergantis ir vargingai gyvenantis. Jei visi būsim tolerantiški vienas kitam, kitokiems žmonėms, žmonėms iš kitų šalių su kitokia odos spalva, nebus nei pykčių, nei karo“ (ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M1, 2021-10-24).

Gamtos tarša. Ugdomųjų užsiėmimų metu mokytojos diskutavo su vaikais apie gamtos taršos problemas: *„Ugdomųjų užsiėmimų metu su vaikais kalbame apie globalaus pasaulio problemas, tokias kaip globalinis atšilimas, gamtos saugojimas, aplinkos tvarkymas, rūšiavimas. Na, pradedame nuo artimiausios aplinkos ir paliečiame platesnį kontekstą, t. y. pasaulį“* (ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su M1, 2021-10-24). Pokalbio metu, mokytoja teigė, jog kalbant apie gamtos taršą bei apsaugą, ji kartu su vaikais aptaria ne tik artimą aplinką. Jų nuomone, vaikams svarbu suprasti, jog reikia būti atsakingiems už visos pasaulio gamtos išsaugojimą bei pasaulio žmonių gerovę: *„Ugdomųjų užsiėmimų metu kalbame ir vaikams pabrėžiame, kad aplinkos saugojimas, gamtos tausojimas yra svarbus ne tik mūsų šaliai, bet ir pasauliui. Nuo kiekvieno iš mūsų priklauso Žemės, žmonijos gerovė. Vaikams aiškiname, kad jeigu mes po trupinėlių prisidėsime prie aplinkos saugojimo, išsaugosim visą pasaulį. Geriausias būdas spręsti aplinkos tausojimo problemą yra vaikų motyvacija prisidėti prie saugios ir švarios aplinkos išsaugojimo. <...> Visi žino, kad Žemė kenčia nuo žmonių neatsakingo elgesio. Dėl to jaučiama klimato kaita, šiltesnės žiemos nei prieš keletą metų. Jau nebėra tokių ryškių metų laikų. Aišku, mes kalbame su vaikais kaip tausoti Žemę, gamtą, jos „neskriausti“* (ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio o su mokytoja M1, 2021-10-26).

Ugdomųjų užsiėmimų metu mokytoja rodė vaikams papildomą vaizdinę medžiagą apie gamtos taršą. Tuo pat metu vaikai išreiškė savo nuomonę apie tai, kodėl negalima teršti gamtos, kodėl ją reikia saugoti ir ją rūpintis. Užsiėmimo metu vienas berniukas išsakė savo mintį apie medžių naudą ne tik žmonėms, bet ir aplinkai: *„Jie valo orą, kuriuo mes kvėpuojame, jie daro orą švaresniu“* (ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M1, 2021-10-26). Vaikai dalijosi savo patirtimi, kas ką matė – tai ir žalias vanduo, ir šiukšlės vandenyje (upėse ir jūroje), miške ir aplink jų gyvenamą namą: *„V: Reikia rūpintis gamta, neteršti upių, mums net samanų padeda, reikia nekirsti medžių, nes jie susiurbia blogą orą, padaro orą geru ir mes juo galime kvėpuoti. (ten pat). Visi dalijosi savo pastebėjimais, ne tik kaip gamta teršiama jiems artimoje aplinkoje, bet pasakojo, kokius gamtos taršos reiškinius yra matę kitose šalyse kelionių su tėvais metu. „V: Aš buvau kitoje šalyje ir mačiau užterštą jūrą, ir ten dar buvo negyvų žuvų, ten buvo visokių šiukšlių primėtyta“* (ten pat).

Galiu teigti, jog vaikai mokosi atpažinti socialines bei gamtos taršos problemas jų artimoje aplinkoje, geba dalintis savo patirtimi apie gimtoje šalyje ir kitose šalyse matytas problemas.

Pagalbos teikimas benamiams. Pastebėjau, jog mokytojos su vaikais aptaria kokia pagalba galima benamiais žmonėmis ir gyvūnams. Vaikai dalijosi patirtimi, kaip jie prisideda prie šių problemų sprendimo, išreiškė savo susirūpinimą benamiais,

pasakojo apie kasdieniame gyvenime artimoje aplinkoje (rajone, prie parduotuvės, kieme) sutiktus vargšus ir kaip jie ir jų artimieji padėjo tokiems žmonėms, duodami maisto produktų ar kitais būdais: „V: *Jiems reikia padėti, nes jie labai nelaimingi. Jiems reikia duoti pinigėlių, reikia duoti maisto. Aš daviau duonos. V: Reikia pagalbos ir reikia jiems padėti ir užjausti. Kai aš vieną kartą nesuvalgiau maisto, įdėjome maistą į maišelį ir padėjome benamiams, kad jie pavalgytų*“ (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M1, 2021-10-24)

Kalbant apie benamius, neturtingus ir sergančius žmones, vaikai kalbėjo, kad jų ir kitų pagalba reikalinga ne tik žmonėms, bet ir gyvūnams: „V: *Benamius gyvūnus galima parsinešti namo. V: Reikia padėti, juos pameta, jie gali pabėgti, o padėti jiems galima - duoti maisto, išnešti pieno. V: Tokius gyvūnus galima pasiimti namo ir prižiūrėti juos*“ (ten pat). Mokytoja skyrė laiko papildomai aiškindama vaikams kokie dar yra galimi pagalbos būdai: „M1: *Vaikai, ar žinote apie gyvūnų prieglaudą. Kas tai? V: Ten paima vargšus šuniukus, juos pagydo ir priglaudžia. V: Benamius ir pamestus gyvūnus pagauna, uždaro į prieglaudą, ten jais pasirūpina, o tada ateina žmonės ir juos nusiperka*“ (ten pat).

Labdarinių organizacijų veikla/akcijos. Mokytojos pasakojo vaikams apie įvairias ugdymo įstaigoje bei mieste organizuojamas bendruomenines veiklas, padedančias suteikti reikiamą pagalbą sunkiai gyvenantiems, sergantiems ar benamiams asmenims: „*Ar žinote, kad vyksta įvairios akcijos, skirtos padėti neturtingiems žmonėms ar sunkiai sergantiems. Žmonės gali aukoti, dalyvauti bėgimo akcijose. Mūsų darželio bendruomenė dalyvavo respublikiniame renginyje Solidarumo bėgime, siekiant palai-kyti vargstančiuosius*“ (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M1, 2021-10-24). Solidarumo bėgimu siekiama ugdyti vaikų socialinę atsakomybę, vieningumą, padedant Lietuvos ir kitų šalių vaikams. Iš pokalbio su mokytoja M1 paaiškėjo, kad solidarumo bėgime dalyvavo bei prisidėjo prie pagalbos kitiems žmonėms visa įstaigos bendruomenė. Šioje veikloje, mokytojos manymu, vaikai stiprina savo socialinį jautrumą, ugdomi draugiškumo, nuoširdumo, atsakomybės vertybes. „M1: *Ar žinote, kad vyksta akcijos ir yra renkami pinigai padėti neturtingiems žmonėms ar sunkiai sergantiems. Žmonės gali aukoti, ar dalyvauti bėgimo akcijose. Mūsų darželio bendruomenė taip pat dalyvavo respublikiniame renginyje Solidarumo bėgime. M1: Vaikai, solidarumas reiškia bendrumą, bendrą atsakomybę, tarpusavio paramą. Solidarumo akcijų metu mes išreiškiame vieningumą su tais žmonėmis, kuriems reikia pagalbos*“ (ten pat).

Kalbant apie labdaringas organizacijas, mokytoja papasakojo vaikams apie organizuojamas „Maisto banko“ veiklas ir vaikai pasidalino savo patirtimi apie dalyvavimą tokioje veikloje: „M1: *Ar esate matę, jog yra „Maisto bankas“? Žmonės renka pini-gus ar maisto produktus, kurie ženklinami tokiais specialiais lipdukais-ženkliais. „Maisto banko“ darbuotojai išdalina vargšams gautus maisto produktus. V: Taip, mačiau parduotuvėje, tada su mama nupirkome maisto ir įdėjome į krepšelį. Dar tie žmonės dalija lipdukus*“ (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M1, 2021-10-24).

Gamtos saugojimas. Formalios ugdomosios veiklos metu, kalbant apie gamtos taršą ir jos saugojimą vaikai savo išsakytomis mintimis parodė, jog negalima šiukšlinti gamtoje, kirsti medžių, ir pan. Mokytojos jiems pasakoja apie gamtos saugojimo reikšmę. *„Atėję į darželį vaikai pasakoja, kaip jie rinko šiukšles su savo šeimos nariais, kaip padėjo neturtingiems. Jiems tai labai svarbūs gyvenimo momentai ir labai džiugu, kad mūsų vaikai yra susirūpinę savo aplinka ir prisideda prie šviesesnio ir švaresnio gyvenimo palaikymo“* (ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M1, 2021-10-24). Vaikai su mokytojomis kalbėjo ne tik apie gamtos saugojimą, bet dalijosi savo patirtimi, kaip patys saugo gamtą, rūpinasi aplinkos švara – renka, rūšiuoja šiukšles: „M1: *Kaip turi žmonės gyventi visame pasaulyje, kad nebūtų šiukšlių vandenyne, upėse, jūrose?* V: *Rūšiuoti šiukšles, mes namie ir grupėje rūšiuojame šiukšles. Žmonės turi visame pasaulyje rūšiuoti, tada bus mažiau šiukšlių visur.* M1: *Vaikai, kaip reikėtų saugoti gamtą, kaip tai suprantate?* V: *Einame rinkti šiukšlių, kurios mėtosi mūsų kieme. Pasiimame tokius pagaliukus, užsimauname pirštines, pasmeigiame šiukšles ir sudedame į maišą.* V: *Aš pats sugalvojau rinkti šiukšles savo kieme. Tada pats sugalvojau apsimauti pirštines ir rinkti šiukšles. Kai rinkau šiukšles, surinkau du maišus“* (ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M1, 2021-10-24).

Mokytojos nepamiršta papasakoti kaip ugdomųjų užsiėmimų metu jos skiria laiko su vaikais aptarti ugdymo įstaigoje organizuotų parodų metu demonstruojamus pagamintus vaikų darbus – iš atliekų, panaudotų medžiagų pagamintas taupykles: „M1: *Dabar darželyje vyksta parodėlė, kurioje pristatomos vaikų pagamintos taupyklės iš įvairių medžiagų. Kaip jums atrodo, kodėl gaminote tas taupykles? Juk galėjo ir mamoms nupirkti“* (ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M1, 2021-10-24). Patys vaikai įvardijo jog tokių darbų darymu parodoma, jog galima daiktus panaudoti ne vieną kartą, panaudotų daiktų nereikia išmesti, ir taip prisidėti prie gamtos saugojimo. „V: *Padarėme taupyklę iš pieno indelių ir tai reiškia, kad mes neišmetėme šiukšlių, o jas panaudojome kitam daiktui gaminti“* (ten pat). Grupėje organizuojamos ugdomosios veiklos, kurių metu ugdytiniai gamina įvairius daiktus iš atsineštų senų daiktų, po to rengiamos parodos, kiekvienas vaikas džiaugiasi savo darbais. (ištrauka iš tyrimo lauko užrašų)

3.3.4. Potemė *Taikios aplinkos kūrimas*

Šiame poskyryje aptariu potemę *Taikios aplinkos kūrimas*, kuri apima įvykius pasaulyje, nuo karo nukentėjusių Ukrainos žmonių palaikymo iniciatyvas.

Priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymo procese iškilo tema, susijusi su jautria karo tema. Tai prasidėję karo veiksmai Ukrainoje. Ugdymo įstaiga neliko nuošalyje, tad užsiėmimų metu su priešmokyklinio amžiaus vaikais mokytojos aptaria Ukrainai ir pasaulio žmonių bendruomenei svarbią temą. Kaip teigia mokytojos, *„<...> mes kalbame su vaikais apie pasaulio įvykius, nes tai paliečia kiekvieną žmogų. Jau nuo*

pat mažens, vaikai turi žinoti apie pasaulio įvykius, nes vienos tautos/šalies tragedija sukrečia mus visus. Kalbame apie karą, kariaujančias tautas, karo priežastis, kaip galima išvengti karo. Stengiamės paaiškinti vaikams, kas ir kodėl vyksta.“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M3, 2022-03-08).

Ugdomųjų užsiėmimų stebėjimas ir pokalbis su direktore atkleidė, kad su priešmokyklinio amžiaus vaikais kalbama apie tolimoje aplinkoje – pasaulyje egzistuojančias problemas, kad Įstaigoje organizuojamos palaikymo akcijos ir veiklos, kuriose dalyvauja visa darželio bendruomenė. *„Mokytojai su ugdytiniais kalba apie įvykius Ukrainoje, apie ten esančius žmones, apie jų kančias ir atsidavimą savo šaliai. Padeda vaikams geriau suprasti pasaulyje vykstančius įvykius. Vaikai daugiau sužino apie tai, kas yra karas, kaip reikia kovoti už savo šalį, kaip pasauliui reikalinga taika“* (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su direktore, 2022-03-08). Pokalbio metu direktorė paaiškino, jog tokių veiklų metu mokytojos motyvuoja priešmokyklinio amžiaus vaikus reaguoti į vykstančius įvykius ir prisidėti prie problemų sprendimo, palaikyti nukentėjusius nuo karo žmones. *„Svarbiausia vaikams pabrėžti tautų draugystę ir palaikymą kai reikia pagalbos. Jei pasaulio tautos vieningai palaikys vieną kitą, prisidės teikiant pagalbą, tai tikrai karas bus sustabdytas ir sulauksime taikos“* (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su direktore, 2022-03-08).

Įvykiai pasaulyje (karo veiksmai Ukrainoje). Prasidėjus kariniams veiksams Ukrainoje, mokytojos skyrė laiko su ugdytiniais aptarti vykstančius karo veiksmus Ukrainoje, kalbėjo kokios šalys kariauja ir kodėl, kokie karo veiksmų padariniai gali būti ir ką daro kitos pasaulio šalys. Vaikai drąsiai reiškė savo mintis apie karą ir aiškino, kad žmonės šauda, griaua namus ir turi slėptis bei bėgti iš savo namų ir šalies: *„M2: Šiandien kalbėsime apie Ukrainoje vykstantį karą, kurį pradėjo viena iš pasaulio šalių – Rusija. Ateikite prie gaublio, pažiūrėkime visi kartu, kur šios šalys yra, ir kur yra Lietuva. Kaip matote, dalis Rusijos yra visai šalia mūsų šalies, Ukraina taip pat yra visai netoli <...>. M2: Vaikai, ką reiškia karas? V: Kai šalys kariauja, ten žmonės šauda su šautuvais ir važiuoja tankai. V: Mačiau per televiziją, kad ten sugriauti namai. V: Žmonės ten turi slėptis, kad jų nenušautų. V: Kiti žmonės bėga iš savo namų ir atvažiuoja į kitas šalis“* (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M2, 2022-03-04).

Užsiėmimo metu mokytoja aiškino vaikams, kad kiekviena pasaulio šalis turi ir nori būti laisva. Jei paskelbiamas karas, tai šalis kovoja už savo teisę būti laisva ir nepriklausoma nuo kitų šalių. Vaikų išsakytos mintys apie laisvę patvirtino, jog jie supranta kas yra laisvė. Vaikams laisvė asocijuojasi su šviesa, taika, meile, laime, šeima, laiminga šalimi, Lietuvos širdimi. Laisvę vaikai sieja su galimybe kalbėti gimtąją kalbą, visiems vaikams lankyti darželius, su sugyvenimu su kitais žmonėmis ir tautų draugyste. *„M2: Kai šalis įtraukiama į karą, ji ir jos žmonės netenka savo laisvės. Vaikai, kas jums yra laisvė? V: Man laisvė yra laimingas gyvenimas ir kai nesipykstama su kitų šalių žmonėmis. V: Laisvė yra šviesa. V: Laisvė yra taika ir taikus gyvenimas. V: Man laisvė yra laiminga šalis ir laimingi tos šalies žmonės. V: Laisvė yra pati*

geriausia diena, kai visi yra laimingi ir daug šypsosi. V: Laisvė yra, kai visi pasaulio vaikai eina į darželius, mokyklas ir ten mokosi. V: Laisvė, kai visi žmonės gyvena taikiai. V: Laisvė yra meilė. V: Laisvė – Lietuvos širdis. V: Laisvė yra šeima ir šalis. V: Laisvė bus, kai Ukrainoje nebebus karo. V: Man laisvė, kai žmonės mylės vieni kitus, nesipyks vieni su kitais, o gyvens draugiškai. M2: Man laisvė yra kalbėti savo kalba, nebijoti kalbėti, džiaugtis gyvenimu, draugauti, sugyventi su skirtingais žmonėmis, nesvarbu kiek jie skirtingi“ (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M2, 2022-03-04).

Nuo karo nukentėjusių Ukrainos žmonių palaikymo iniciatyvos. Pokalbio metu direktorė patikino, jog mokytojos aiškina vaikams, jog karo zonoje gyvenantiems žmonėms reikia paramos, pagalbos ir palaikymo. *„Mes, ugdytojai, negalime atriboti vaikų nuo pasaulyje vykstančių įvykių. Ugdomųjų užsiėmimų metu mokytojai kalba apie susidariusią situaciją, atsako į vaikams rūpimus klausimus, ugdo teigiamą požiūrį į nelaimėje esančius žmones ir ragina vaikus prisidėti prie Ukrainos žmonių palaikymo simbolika, vėliavomis ir pan.“* (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su direktore, 2022-03-08).

Ugdomojo užsiėmimo metu mokytoja atkreipė vaikų dėmesį, jog žmonės iš pasaulio šalių pilietinėmis iniciatyvomis galėtų / turėtų prisidėti prie problemų sprendimo palaikant nelaimėje esančius žmones visomis prieinamomis priemonėmis. Pastebėjau, jog mokytoja mokė vaikus mintimis palaikyti nelaimėje esančiuosius kitos šalies žmones ir gerais darbais prisidėti prie jų gerovės. *„M2: Nors jūs dar esate vaikai, galite nuo karo kenčiančių Ukrainą palaikyti ne tik savo mintimis, bet ir gerais darbais. Šiandien darysime bendrą grupės piešinį, kuris atspindės skirtingus žmones, gyvenančius įvairiose pasaulio šalyse ir kuriuo parodysite, jog visi žmonės, nesvarbu iš kur ir kokie jie yra, gali draugauti ir mylėti vienas kitą. Matote didelį popieriaus lapą, jame sukljuosite žmonių figūreles ir jas nuspalvinsite“* (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M2, 2022-03-04).

Vaikai klijavo už rankų susiėmusias, iš popieriaus iškirptas žmonių figūreles ir vėliau jas spalvino. Dvi mergaitės žmonių figūrėlių sukneles spalvina Lietuvos vėliavos spalvomis. Kai kurie vaikai žmonių figūrėlių veidus nuspalvina tamsesne spalva, kiti Ukrainos vėliavos spalvomis. Matosi, jog vaikai stengiasi žmonių figūreles nuspalvinti kuo įvairesnėmis spalvomis, pavaizduoti ir žmonių savitumą, ir skirtingų tautų draugystę (Ištrauka iš tyrimo lauko užrašų, 2022-03-04).

Pokalbio su mokytoja M2 metu, išgirdau, jog ji su vaikais grupėje kalba apie pasaulio šalyse vykstančius įvykius, apie tai, kaip išvengti karo ir palaikyti taiką, apie santykius tarp tautų, žmonių, apie nukentėjusių nuo karo žmonių palaikymą, atjautą jiems. Dalyvaujant ugdymo įstaigos bendruomenės pilietinėse akcijose, mokytojos skatina vaikus prisidėti prie taikios ir darnios aplinkos kūrimo. *„Mūsų ugdymo įstaigoje organizuojamos įvairios palaikymo akcijos/iniciatyvos. Dalyvauja visi grupės vaikai. Jie džiaugiasi savo nupieštais paveikslais, taikos balandžiais, savarankiškai padarytomis vėliavėlėmis ir net pačių sukurtais palaikymo žodžiais. Mes ugdomųjų*

užsiėmimų metu kalbame apie taiką, tautų santykius, bendros gerovės kūrimą ir pabrėžiame, kad kiekvienas Žemės žmogus yra už tai atsakingas. Kiekvieno pareiga rūpintis kitais, palaikyti, paremti, užjausti, tik taip mes gyvensime taikiame pasaulyje“ (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su mokytoja M2, 2022-03-04).

Pokalbio metu patvirtinama, jog ugdomųjų užsiėmimų metu mokytojos pasakoja vaikams apie tautų draugystę, laisvę, bendradarbiavimą tarp tautų, bendrus susitarimus, siekiant taikos ir darnos. Vaikai kartu su mokytojomis kalba apie teikiamą paramą nukentėjusiems Ukrainos žmonėms, t. y. pinigų aukojimą, daiktų rinkimą ir siuntimą bei prieglobsčio nukentėjusiems žmonėms teikimą. *„Kaip galima / reikia padėti tokiems žmonėms, karo pabėgėliams? V: Jiems reikia duoti naujus namus, priimti į Lietuvą, leisti jiems čia gyventi. V: Dar jiems reikia maisto ir vandens. V: Reikia padėti rasti naujus namus. V: Dar jiems reikia drabužių. Mes su mama rinkome drabužius ir nešėme, kad išsiųstų į Ukrainą, Ukrainos žmonėms“* (Ištrauka iš stebėjimo užrašų, mokytoja M2, 2022-03-04). Vaikai dalijosi savo patirtimi, kaip jie prisidėjo prie Ukrainos žmonių palaikymo (kartu su šeimos nariais siuntė rūbus, aukojo pinigus, piešė piešinius, Lietuvos ir Ukrainos vėliavas, dalyvavo Ukrainos palaikymo akcijose) (Ištrauka iš tyrimo lauko užrašų).

Pokalbio metu, direktorė papasakojo, kad vaikų įsitraukimas į skirtingas palaikymo akcijas skatina ugdytis tokias vertybes kaip tolerancija, užuojauta, atjauta, suprasti, kad kiekvienas pasaulio pilietis yra atsakingas už taikos ir darnios aplinkos kūrimą. Šios įstaigos mokytojai padeda vaikams suprasti pasaulyje vykstančius reiškinius, ugdytis vertybes, kurias vaikui augant formuos jo asmeninės pažiūros. *„Skatiname vaikus pagal savo galias prisidėti prie darželyje organizuojamų palaikymo Ukrainai veiklų. Mūsų įstaigos langai papuošti taikos balandžiais, Lietuvos ir Ukrainos vėliavėlėmis, kurias padarė patys vaikai. Ukrainos palaikymo iniciatyvos metu su vaikais „statėme“ draugystės tiltą iš vaikų padarytų Lietuvos ir Ukrainos vėliavėlių. Visi mintimis ir gerais darbais stengėsi prisidėti prie Ukrainos žmonių palaikymo. Iš Ukrainos vėliavėlių buvo išdėliota širdis, o iš Lietuvos vėliavėlių padaryta saulė. Užsiėmimuose grupėse, palaikymo akcijoje vaikams parodoma, kaip palaikymas reikalingas tiems, kas yra nelaimėje, kovoja už savo šalį ir jos laisvę. Visa ugdymo įstaigos teritoriją juosianti tvora papuošta vaikų piešiniais su tautine Lietuvos ir Ukrainos simbolika, vėliavomis, vaizduojančiais, kas jų nuomone, yra laisvė“* (Ištrauka iš lauko užrašuose užfiksuoto pokalbio su direktore, 2022-03-08).

IV.

Diskusija. Išvados. Rekomendacijos

Radinių apibendrinimas ir diskusija. Šiuolaikiniai priešmokyklinio amžiaus vaikai susiduria su sparčiai besikeičiančiu pasauliu ir naujai besiformuojančiomis antropoceno epochos gyvenimo sąlygomis (Stonkuvienė, 2013; Somerville, 2017; Diaz-Diaz, Semenec, 2020). Antropocenas žymi naują planetos raidos etapą, kuriame žmonijos veikla suprantama kaip geologinis veiksnys, žmogus kaip geologinis veikėjas, nulemiantis Žemėje vykstančius destruktinius gamtinius ir geologinius procesus. Šiame planetos raidos etape ypač svarbi tampa individuali ir kolektyvinė atsakomybė už visą planetos gyvybę, žmogaus susisaistymas su kitomis gyvybės formomis (gyvūnais, augalais ir žemėje vykstančiais procesais), santykis su pasaulyje išskylančiais iššūkiais (klimato kaita, aplinkos apsauga, tolerancija įvairovei ir pan.). Mokslininkai (Shulsky ir kt., 2017; Atkins, 2017) kelia mintį, kad vaikus reikia mokyti gyventi antropoceno epochoje, atsižvelgiant į šios epochos iššūkius ir prisitaikymo prie neapibrėžtų ateities sąlygų poreikius. Atliktas disertacinis tyrimas patvirtina, jog tai įmanoma. Priešmokyklinio amžiaus vaikai gali būti mokomi suprasti ne tik artimoje aplinkoje, bet ir pasaulyje vykstančius procesus, pažinti globalias problemas ir mokytis prisidėti prie jų sprendimo.

Antropoceno epochoje intensyvėja globalizacijos procesas (Held, 2002). Pastarasis atveria platesnes galimybes pažinti ir skleisti savo kultūrą, susitapatinti su pasaulio bendruomenės nariais (Tomlinson, 2002; Morkūnienė, 2003). Tačiau, kaip pažymi kai kurie globalizacijos reiškinių tyrėjai (Bauman, 1998; Held, McGrew, Goldblatt,

Perraton, 1999; Giddens, 1994, 1996, 2005; Tumėnas, 2018), globalizacija kelia ir grėsmes: neigiamą pilietinės tapatybės formavimąsi, neigiamą įtaką kultūriniam tapatumui bei kultūros vertybių praradimą, hibridizaciją, vesternizaciją ir pasaulio gyventojų amerikanizaciją. Tokios globalizacijos reiškinių prieštaros aktualizuoja pasaulio piliečių, gebančių suderinti globalų pilietiškumą su nacionaliniu, poreikį (Banks, 2008). Kad tai įmanoma, jau XX a. pirmojoje pusėje rašė žymus Lietuvos kultūros filosofas ir pedagogas S. Šalkauskis – samprotaudamas dėl tautinio ir tarptautinio auklėjimo dermės, jis pabrėžė, jog tautinės ir globalios tapatybės ugdymas gali „sugyventi“ ir toks ugdymas padeda formuoti tautinę, nacionalinę ir pasaulio piliečio tapatybę bei derinti nacionalinį ir globalų pilietiškumą. Tai patvirtina ir šio disertacinio tyrimo radiniai, atskleidžiantys kaip mokytojai sudaro galimybes vaikams ugdytis nacionalinį ir globalų pilietiškumą, derinant žinių tiek apie artimą ir pažįstamą aplinką, tiek apie globalų pasaulį, ugdant tokias vertybes kaip rūpestis visuotine gerove, teisingumas, žmonių teisės, solidarumas ir pan., kaip mokytojai moko ugdytinius kritiškai mąstyti, bendrauti ir bendradarbiauti, priimti atsakomybę ne tik už save, savo artimą aplinką, šalį, bet ir visą pasaulį.

Daugelis mokslininkų (pvz., Phillips, 2011; Nalbantoglou ir kt., 2015; Symeonidis, 2015; Augustinienė, Pocienė, 2016; Augutienė, Pakutinskas, 2020; Kayaalp, 2021) sutaria, kad priešmokykliniame amžiuje galima pradėti formuoti vaikų nuostatas ir elgesį, susijusius su globalaus pilietiškumo principais, apimančiais žmogaus teises, laisves, dalyvavimą visuomeninėje veikloje, bendrą sprendimų priėmimą ir sėkmingą įvairiapusiško gyvenimo kūrimą, vaikai gali įvairiose veiklose mokytis pripažinti žmonių bei kultūrų įvairovę, ugdytis toleranciją kitam ir kitokiam. Šis disertacinis tyrimas patvirtina, kad iš tiesų globalaus pilietiškumo ugdymas gali būti vykdomas priešmokykliniame amžiuje ir šio amžiaus vaikai sėkmingai susidoroja su mokymosi užduotimis bei situacijomis, orientuotomis į globalaus pilietiškumo ugdymą.

Disertacijoje telkiu dėmesį į vaikų globalaus pilietiškumo ugdymą priešmokyklinio ugdymo įstaigose. Toks ugdymas nėra reglamentuotas jokiais tarptautiniais ar nacionaliniais teisės dokumentais. Tačiau yra galimybė vadovautis UNESCO rekomenduojamomis gairėmis, nubrėžtomis dokumente *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015), kuriame aktualizuojami tokie globalaus pilietiškumo ugdymo aspektai, kaip pasaulio piliečio tapatybės formavimas(-sis), platesnio pasaulio konteksto pažinimas (augalija, gyvūnija, kultūra, tradicijos ir pan.) ir jo siejimas su artima aplinka, ugdytinių dalyvavimas socialinėse pilietinėse veiklose, prisidedant prie taikios aplinkos kūrimo ne tik gimtinėje, bet ir pasaulyje. Lietuvoje šios gairės nepatvirtintos ir todėl priešmokyklinio ugdymo mokytojai įgyvendinant priešmokyklinį ugdymą neprivalo vadovautis šiuo dokumentu. Pagrindinis dokumentas, kuriuo jie turi vadovautis, yra *Bendroji priešmokyklinio ugdymo programa* (2014; 2022).

Disertacinio tyrimo atlikimo metu ugdymas priešmokyklinio amžiaus vaikų įstaigose vyko pagal *PU programą* (2014). Jos analizė atskleidė, kad ši programa visų

pirmą telkia priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymą į tautinio ir kultūrinio tapatumo formavimą bei artimiausios aplinkos pažinimą. Tuo tarpu atnaujintoje *PU programoje* (2022) jau atsirado globalų dėmesį apimantis *pilietiško* aspektas ir reiškia, kad pradėjus įgyvendinti šią programą yra daugiau tikimybės, kad priešmokyklinio amžiaus vaikai, ugdomi pagal šią programą, efektyviau formuosis globalaus piliečio identitetą ir mokysis atsakingai veikti globalizacijos sąlygomis antropoceno epochoje.

Analizuodama nacionalinę mokslinę literatūrą (Zaleskienė, 2003, 2004, 2006; Morkūnienė, 2003 Tumėnas, 2018), aptikau, kad joje buvo nagrinėjami tam tikri siauri globalaus pilietiško ugdymo priešmokykliniame amžiuje Lietuvoje aspektai ir tai paskatino iškelti hipotezę, kad globalus pilietiškas vis tik buvo ugdomas priešmokyklinio ugdymo įstaigose anksčiau nei šis aspektas buvo įtvirtintas atnaujintoje *PU programoje* 2022 metais. Ši hipotezė sudarė prielaidą atlikti empirinį tyrimą, siekiant atskleisti, kaip ugdomas globalus pilietiškas priešmokyklinio amžiaus vaikų grupėje tarptautinio globalaus pilietiško aktualizavimo ir nacionalinio (ne)reguliavimo sankirtoje. Siekdama šio tikslo, 2020-2021 metais atlikau etnografinį tyrimą vienoje iš Vakarų Lietuvos regiono ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, stebėjau ugdymo procesą dvejose priešmokyklinio ugdymo grupėse, kalbėjausi apie jį su vaikais, mokytojais ir įstaigos vadovu, analizavau prieinamus artefaktus.

Analizuodama empirinio tyrimo metu sugeneruotus duomenis identifikuojau tris globalaus pilietiško ugdymo priešmokyklinio amžiaus vaikų grupėje temas: 1. *Tapatybės formavimasis: nuo individualios iki pasaulio*; 2. *Gamtos ir kultūros pažinimas: nuo artimiausios iki pasaulio*; 3. *Mokymasis veikti vardan gimtinės ir pasaulio*.

Pirmoje temoje *Tapatybės formavimasis: nuo individualios iki pasaulio* analizės metu išvelgiau potemes: **Savęs supratimas: kaip individas, įvairių grupių narys ir pasaulio pilietis*; **Dorybės: svarbios sau, kitiems ir visam pasauliui*; **Savęs supratimo ir Dorybių ugdymo metodai*.

Analizuodama potemę *Savęs supratimas: kaip individas, įvairių grupių narys ir pasaulio pilietis* nekilo abejonių, kad vaikų savęs suvokimas pirmiausia formuojasi šeimoje. Priešmokykliniame amžiuje vaikai supranta, kad jie priklauso mažiausiai socialinei grupei, t. y. savo šeimai. Atradau, kad ugdymo įstaigoje priešmokyklinio ugdymo mokytojos formalios ir neformalios veiklos metu moko vaikus suprasti, kad jie yra ne tik savo šeimos, bet ir darželio grupės nariai ir priklauso ugdymo įstaigos bendruomenei. Mokytojoms svarbu, jog vaikai išmoktų pažinti savo gimtą miestą ir šalį ir tuo pat metu pasijustų gimtojo miesto ir šalies gyventojais. Bet vien tuo mokytojos neapsiriboja – jos plečia vaikų žinias apie pasaulio struktūrą, kalba apie žemynus ir juose esančias šalis bei gyvenančius žmones. Jos akcentuoja, jog skirtingų šalių žmonės yra žemės gyventojai, sudaro pasaulio žmonių bendruomenę, kurios nariai vienodai atsakingi už savo ir kitų gerovę. Taigi mokytojos neapsiriboja artimiausia aplinka ir toliau plečia vaiko tapatybės ribas mokant vaikus suprasti, jog jie yra globalios žmonių bendruomenės nariai. Tai išeina už 2014 metų *PU programos* ribų ir iš dalies atliepia 2022 metų *PU programos*

nuostatas, pagal kurias vaikai turi būti mokomi būti Lietuvos piliečiais, gyventi ne tik tautinėje bendruomenėje, bet ir daugiakultūrinėje aplinkoje.

Analizuojant potemę *Dorybės: svarbios sau, kitiems ir visam pasauliui* atkreipiau dėmesį į tai, kad mokytojos formalios ir neformalios ugdomosios veiklos metu kalbasi su vaikais apie besiformuojančią tapatybę aktualias dorybes bei jų naudingumą šiuolaikinės visuomenės nariui ir visiems Žemėje gyvenantiems žmonėms. Plėsdamos vaikų tapatybės supratimo ribas, jos aktualizuoja įgyjamas žinias apie pasaulio struktūrą, stiprina pilietiškumo pajautimą ir atsakingą elgseną savo ir kitų atžvilgiu. Mokytojos moko vaikus palaikyti pozityvius tarpasmeninius santykius su aplinkiniais, padeda atsirasti meilės ir draugystės jausmams, empatijai; mokytojos moko išklaudyti ir užjausti draugą, kartu džiaugtis bendrai padarytais darbais ir naujomis įgytomis žiniomis. Jos skatina vaikus padėti, parodyti rūpestį, dėmesį, pagarbą supančiais aplinkai, gamtai bei visai žemei, pagarbą supantiems žmonėms ir jų skirtybėms, tuo pat metu skatina aktyviai veikti ir būti pavyzdžiu kitiems.

Potemės *Savęs supratimo ir Dorybių ugdymo metodai* analizė padėjo atskleisti, kad vaikams plėsti savo tapatybės ribas mokytojos naudoja įvairias išmaniąsias technologijas (kompiuterius, internetą ir pan.). Virtuali aplinka, internetas, išmanios technologijos yra patraukli priemonė šio amžiaus vaikams pažinti pasaulį, rasti naują informaciją. Visos ugdomųjų užsiėmimų metu naudojamos priemonės/daiktai/įranga (sulčiaspaudė, gaublys, enciklopedijos, paveikslai, nuotraukos ir pan.), bei visi mokytojų naudojami ugdymo metodai svarbūs vaiko tapatybės formavimui(-si). Mokytojos pokalbių bei pasakojimų metu suteikia vaikams naujų žinių, atsako į klausimus, moko suprasti save ir kitus. Organizuojamos ugdomosios veiklos bei pasitelkus įvairius ugdymo metodus, mokytojos moko vaikus pažinti save ir tuo pat metu vaikai pažįsta aplinkinius bendraamžius ir suaugusius, mokosi atsižvelgti į kitų nuomonę, bendradarbiauti, sugyventi ir palaikyti draugiškus santykius.

Tyrimo metu išvelgta tema *Tapatybės formavimasis: nuo individualios iki pasaulio* padėjo atspindi 2014 metų PU programos nuostatas, kreipiančias priešmokyklinį ugdymą į vaiko santykio su savimi (savivoka) ir santykių su bendraamžiais formavimą(-si), neakcentuojama tolerancija socialinei, ekonominei, kultūrinei, rasinei, negalių ir kitai įvairovei. Tuo tarpu 2022 metų PU programoje šis aspektas praturtinamas kitų žmonių skirtumų ir vertingumo pažinimu, tolerancijos skatinimu, pozityvių santykių palaikymu, žmonių gyvenimo būdo pažinimu. Tyrimo radiniai labiau atliepia globalaus pilietiškumo ugdymo turinio aspektą (*GCE: Topics and Learning Objectives*, UNESCO, 2015), kurio esmę nusako idėja, kad reikia ne tik atsigręžti į savą kultūrą ir ją toliau puoselėti, bet reikia mokytis ją skleisti kitiems globalios visuomenės nariams ir tuo pat metu stiprintis globalios tapatybės jausmą.

Antrojoje temoje *Gamtos ir kultūros pažinimas: nuo artimiausios iki pasaulio* išvelgiau potemes: **Gamtos pažinimas*, **Kultūros pažinimas*, **Gamtos ir kultūros pažinimo būdai ir metodai*.

Analizuodama potemę *Gamtos pažinimas* atradau, kad temos apie visatą, Žemę dangaus kūnus vaikams yra įdomios bei plečia jų supratimą apie gamtą. Mokytojos vaizdžiai pasakoja apie pasaulio žemynus, juose esančias šalis, aptaria, kuo pasaulio šalių gamtiniai reiškiniai (diena, naktis, krituliai) ypatingi skirtingose Žemės pusėse, moko suprasti, kokia beribė yra visata, kokio dydžio yra Žemė ir kiek šioje žemėje yra gyventojų, kurie rūpinasi žemės ištekliais bei gerove. Buvo akivaizdu, kad mokytojos moko vaikus ne tik apie gimtosios šalies gamtinius savitumus, bet ir apie nutolusias vietas, aptaria kitas šalis, jų išskirtinumą (vieta, klimatas, kraštovaizdis, augalai ir gyvūnai, ir kt.). Šios žinios skatina vaikus toliau domėtis kitomis pasaulio šalimis bei dalintis savo patirtimi, stiprina jų supratimą apie priklausymą Žemei bei poreikį ja rūpintis.

Gilindamasi į *Kultūros pažinimo* potemę, atradau, jog ugdomųjų užsiėmimų metu mokytojos kartu su vaikais aptaria ne tik Lietuvoje švenčiamas šventes, jų tradicijas, simbolius ir pan., bet ragina vaikus dalintis savo žiniomis apie iš kitų kultūrų atėjusias šventes ir jų tradicijas. Mokytojos suteikia vaikams naujų žinių apie jiems nežinomų kultūrų ypatumus. Tokiu būdu vaikai tapatinasi ne tik su jiems gimta šalimi, jos tradicijomis, bet savo tapatybę su kitomis pasaulio šalių kultūromis, jie mokomi pažinti jų savitumus ir lyginti su gimtos šalies gyvenimo būdu.

Analizuodama *Gamtos ir kultūros pažinimo būdus ir metodus*, atradau, kad mokytojų naudojami pažinimo būdai ir metodai plečia vaikų pasaulio pažinimo ribas, skatina patiems pažinti ne tik artimą aplinką, bet tuo pat metu artima aplinka, jos savitumai gretinami su pasaulio šalių savitumais. Pastebėjau, kad mokytojos naudoja įvairius pažinimo būdus ir metodus: pasisveikinimas, iliustracinis aiškinimas / pasakojimas, vaizdinės priemonės, interaktyvi lenta, skaidrių demonstravimas, animacinių filmų peržiūros ir aptarimai, praktinės kūrybinės užduotys, stebėjimas, eksperimentas, modeliai, vakaronės ir vakarėliai. Dėl šių pažinimo būdų pajvairinamas ugdymo turinys, vaikai supažindinami su papildomai mokytojų paruošta medžiaga apie pasaulį ir jo įvairovę.

Tyrimo radinių analizės metu įžvelgta tema *Gamtos ir kultūros pažinimas: nuo artimiausios iki pasaulio* padėjo man suprasti jog priešmokyklinio amžiaus grupėje organizuojamas ugdymo procesas labiau siejasi su 2022 metų PU programos ugdymo turiniu ir peržengia 2014 metų PU programos ribas. Tyrimo metu aptikau, jog mokytojos neapsiriboja žiniomis apie artimiausią aplinką, bet suteikia vaikams naujų žinių apie pasaulio šalis, jų gamtinius bei kultūrinius ypatumus. Tyrinėjant Lietuvos ir kitų šalių kultūros paveldą, vaikai mokosi pastebėti skirtingų tautų kultūrinį išskirtinumą; bendraudami su kitų tautybių šeimomis tyrinėja savo paties ir greta gyvenančių ir (arba) grupės bendruomenėje atstovaujamų tautų kultūros elementus; žaisdami, spontaniškai bendraudami, bendradarbiaudami įsitraukia į įvairias veiklas su skirtingų ypatybių (rasinių, tautinių, religinių, socialinių, galios, lyties ir kt.) turinčiais bendramučiais. Atitinkamai, tai siejasi su globalaus pilietiškumo ugdymo turinio idėjomis: mokyti vaikus pažinti pasaulio žmonių bendruomenės panašumus ir savitumus (kultūra, gyvenimo aplinka ir būdas) (UNESCO, 2015).

Trečiojoje temoje *Mokymasis veikti vardan gimtinės ir pasaulio* išvelgiau keturias potemes: **Santykiai su aplinkiniais*, **Paskatinimas veikti*, **Vietos, nacionalinės ir pasaulio bendruomenė problemos* ir **Taikios aplinkos kūrimas*.

Pirmosios potemės *Santykiai su aplinkiniais* analizė padėjo atrasti, kad mokytojos moko vaikus, kaip būnant ir veikiant kartu su kitais, pripažinti kiekvieno grupės nario vertingumą, jos ugdo bendradarbiavimo įgūdžius, moko palaikyti draugiškus tarpusavio santykius, atsižvelgti į šalia esantį draugą, veikti išvien, susitelkti, susiburti, įsijausti į kitą. Tokia bendra veikla, bendrystės pojūtis, bendras tikslo siekimas padeda vaikams formuotis socialiai atsakingą elgseną.

Potemės *Paskatinimas veikti* analizė leido išvelgti, kad mokytojų skatinami pozityvūs santykiai su aplinkiniais, komandinis darbas, bendrumo pajauta, bičiulystės ir draugystės jausmas padeda vaikams susiburti į draugišką bendruomenę, kartu veikti ir būti atsakingais. Veikiant kartu, ugdomas vaikų mokėjimas išklausti ir užjausti draugą, kartu džiaugtis bendrai padarytas darbais. Mokytojos moko bei skatina vaikus veikti kartu, atsižvelgti į draugo nuomonę ir jausmus.

Gilindamasi į potemę *Vietos, nacionalinės ir pasaulio bendruomenė problemos* atradau, kad mokytojų inicijuoti vaikai formalios ir neformalios ugdomosios veiklos metu aiškinasi, kokios šiuolaikinės visuomenės problemos aktualios ne tik artimai aplinkai, bet ir pasauliui. Vaikai kalba apie globalias problemas, mokosi jas atpažinti ne tik artimoje aplinkoje, bet ir pasaulio mastu bei prisidėti prie visiems opių problemų sprendimo.

Potemės *Taikios aplinkos kūrimas* analizė leido pamatyti, jog mokytojos suteikia vaikams žinių ne tik apie savo šalies, bet ir apie pasaulio bendruomenės nariams svarbias vertybes, jos skatina vaikus ugdytis geranoriškumą, toleranciją, pagarbą savo ir kitų tautų bei žmonių skirtybėms. Ugdomųjų veiklų metu mokytojos moko vaikus suprasti kokia aplinka yra taiki, kas yra laisvė. Pastebėjau, jog mokytojos skatina vaikus geromis mintimis ir gerais darbais palaikyti nelaimėje esančius kitos šalies žmones ir taip prisidėti prie taikios aplinkos kūrimo. Tokių veiklų metu vaikai mokomi pajauti, kad veikimas kartu yra būdas padėti kitų tautų žmonėms, o skleidžiant gerumą prisidedama prie pasauliui aktualių problemų sprendimo.

Ši tema padėjo man pamatyti, jog padedami mokytojų, vaikai mokosi dirbti kartu siekiant vieno tikslo, dalyvauti visuomenės gerovės kūrimo procese. Kaip pastebėjau, mokytojos sudaro sąlygas vaikams mokytis užmegzti tarpkultūrinį dialogą, supažindina su tarptautinių įvykių aktualijomis ir jų daroma įtaka gimtosios šalies gyvenimui, žmonių santykiams, aiškina atsakingos elgsenos artimoje ir tolimesnėje aplinkoje svarbą, kas akcentuojama atnaujintos 2022 metų *PU* programos bei *GCE: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015) globalaus pilietiškumo ugdymo turinyje. Tyrimo metu išvelgiau, kad nors ir 2014 metų *PU* programoje nenurodoma, mokytojos moko vaikus atpažinti bei vertinti socialines problemas ir neteisybės/nelygybės atvejus ne tik artimoje aplinkoje bet pasaulio šalyse, jos vis tik kalba su vaikais apie

etinius principus, kurių pagrindu formuojamas supratimas apie asmeninių veiksmų ir jų padarinių poveikį artimai aplinkai ir pasauliui.

Atliekamo disertacinio tyrimo metu pastebėjau, jog vaikai kalba su mokytojomis apie įvairias gyvenimo situacijas, mokomi spręsti su nūdiena susijusias problemas, atpažinti globalias problemas (migracija, klimato kaita ir pan.), skatinami pilietišku elgesiu prisidėti prie šių problemų sprendimo ir pasaulio žmonių bendruomenės gerovės kūrimo. Formalios ir neformalios veiklos metu mokytojos su vaikais aptaria socialinius reiškinius ir problemas, moko atpažinti šiuos reiškinius artimoje aplinkoje bei pasaulio kontekste, kartu ieško galimų sprendimo būdų. Atliktas tyrimas liudija, nors ir priešmokyklinio ugdymo proceso metu mokytojos pirmiausia suteikia vaikams žinių apie jų artimą aplinką, gimtą miestą ir jo apylinkes bei gimtą šalį, vaikai supažindinami su įvairių pasaulio šalių tradicijomis, bendražmogiškėmis vertybėmis, taip stiprinamas vaikų ne tik kaip Lietuvos, bet ir pasaulio piliečių tapatybės supratimas.

Probleminiai aspektai. Tyrimo pradžioje susidūriau su COVID-19 pandemijos apribojimais. 2021 metais, kai turėjau pradėti tyrimą, ugdymo įstaigos negalėjo įsileisti jokių lankytojų, išskyrus vaikų tėvus bei aptarnaujančią personalą. Todėl aktyviau pradėjau ieškoti ikimokyklinio ugdymo įstaigų, kurios vis dėlto sutiktų mane priimti ir dalyvauti tyrime. Paieška vyko Klaipėdos mieste, nes tai mano gimtasis tyrimas ir vykti į kitą miestą, aš neturėjau galimybių. Ieškojau kontaktų, kalbėjausi telefonu ir nuotoliu su direktorėmis bei mokytojomis. Po kiek laiko, pavyko susitikti su Klaipėdos miesto ugdymo įstaigos direktore, kuri pažadėjo mane priimti ir sutiko dalyvauti mano organizuojamame tyrime.

Kitas probleminis aspektas, kad *GCE: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015) globalaus pilietiškumo ugdymo gairės pateikiamos įvairaus amžiaus vaikų ugdymui. Jauniausia amžiaus grupė, kuriai pateikiamos rekomendacijos, yra 5-9 metai, tuo tarpu Lietuvoje priešmokyklinis ugdymas yra skirtas 5 – 6 metų amžiaus vaikams. Tai reiškia, kad minėtos gairės tinka priešmokyklinio ugdymo vaikams, tačiau iš gairių nėra aišku, kokių mastu.

Tyrimo metu pastebėjau, kad veiklos, kuriose išryškėjo globalaus pilietiškumo ugdymo apraiškos, nevykdomos sistemingai ir nuosekliai. Formalios ugdomosios veiklos metu mokytojų naudojamoje mokymo priemonėje Opa Pa pateikta nedaug medžiagos, kuri kokiais nors atžvilgiais sietųsi su pasaulio šalių ir jų kultūrų pažinimu, pasaulio bendruomene ir bendruomeniškumo ugdymu, taikios aplinkos kūrimu. Mokytojos savo nuožiūra ruošia papildomą medžiagą apie kitas pasaulio šalis, supažindina vaikus su kitų pasaulio kraštų gyvosios gamtos objektais, kultūra bei socialinėmis problemomis. Atliekamo tyrimo metu pastebėjau, jog mokytojai skatina vaikus būti atsakingais, aktyviais (reaguojančiais) pasaulio piliečiais, dalyvauti ir pagal savo galias prisidėti prie šiandieninių artimiausios aplinkos ir globalių problemų sprendimo, tačiau ne visi priešmokyklinio amžiaus vaikai geba pagarbiai, tolerantiškai kalbėti apie socialinius reiškinius (skurdas, benamystė), vaikams sunku suprasti, kad mūsų

planetos ištekliai yra riboti ir juos reikia naudoti atsakingai. Pastebėjau situacijų, kurių metu reiškiasi nederamas elgesys grupėje su bendraamžiais ir aplinkiniais.

Tyrimo eigoje ne visada pavyko laikytis nuoseklumo tarp tyrimo duomenų rinkimo ir analizės. Kartais susidarydavo situacijos, kai po ugdomojo užsiėmimo mokytojai negalėjo iškart skirti laiko pokalbiui dėl kitos veiklos su ugdytiniais, vaikai norėjo didesnio mokytojų dėmesio arba grupėje kildavo nenumatyta sumaištis. Tuomet *žymėjau* savo pastebėjimus ar klausimus ir grįždavau prie jų vėliau. Stengiausi kaip galima tiksliau priminti mokytojams buvusias situacijas, paaiškinti, kas iš tiesų man rūpi, dėl to renkami tyrimo duomenys galėjo būti ne tokie objektyvūs. Pasitaikydavo, kad pokalbius su mokytojais pertraukdavo vaikai, todėl dėmesys buvo blaškomas ir mokytojų atsakymai ne visada buvo tokie išsamūs kaip tikėjau. Stebėdama vaikų ugdymo realybę, vaikų ir mokytojų žodinę ir nežodinę kalbą, veiksmus, emocijas, stengiausi *būti objektyvi, žymėjau* visas smulkmenas, padedančias gauti pilną stebimo tyrimo lauko vaizdą, tačiau dėl vaikų skaičiaus, jų judrios prigimties, kartais buvo sunku išgirsti jų pasakytus žodžius, suprasti vaikų emocijas, elgseną ir spėti visa tai aprašyti.

Tyrimo metu surinktos medžiagos analizės pradžioje susidūriau su sunkumais dėl didelės transkribuotos medžiagos apimties, kuri buvo nuolat papildoma tęsiant ugdomųjų užsiėmimų stebėjimą. Nagrinėjant stebėjimo užrašus ir lauko užrašuose užfiksuotų pokalbių su mokytojais medžiagą ir tyrimo lauko užrašus, ne visada iškart pavykdavo *ižvelgti* temas ir su jomis prasminiais ryšiais susijusias potemes. Klausimų kildavo dėl prasminių ryšių tikslumo, nes tos pačios potemės, pagal J.P. Spradley (1979), gali priklausyti kelioms temoms. Siekiant išvengti kylančių abejonių, nuolat kalbėjau su mokytojais ir taip tikslinausi temų ir potemių prasminius ryšius.

Išvados. Atliekamo tyrimo metu Lietuvoje priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymas vykdomas remiantis 2014 metų *PU* programa, kuri orientuoja mokytojus į vaiko santykio su jo artimiausia aplinka, t. y. šeima, darželiu, gimtąja šalimi, į tautinės tapatybės ir vaiko savasties suvokimo ugdymą. Tyrimas parodė, kad mokytojos svarbią vietą savo veikloje skiria vaikų tapatybės formavimuisi. Vaikai mokomi suprasti, jog jie priklauso ne tik šeimai ar darželio grupei, bet vaikams mokytojos taip pat aiškina kaip svarbu būti savo miesto ir šalies piliečiu. Maža to, formalios ir neformalios veiklos metu, naudojant išmaniąsias technologijas, tradicinius ir patirtinio ugdymo metodus vaiko tapatybės ribos praplečiamos iki pasaulio konteksto. Mokytojos supažindina vaikus su visata, žeme, planetos struktūra ir akcentuoja, jog vaikai kartu su žemėje gyvenančiais žmonėmis yra visos šios aplinkos neatsiejama dalis. Mokytojos ugdo ir šiuolaikinei pasaulio žmonių bendruomenei aktualias dorybes. Jos pabrėžia draugiškų santykių, teigiamų emocijų, kito jausmų pažinimo, bendradarbiavimo, veikimo kartu, pagalbos, užuojautos ir pan. svarbą, kreipia dėmesį į vaikų bendrą darbą, stiprina atvirumą bei pagarbą kitokiems, moko įsiklausyti į šalia esantį. Mokytojos ne tik naudojasi mokomąja priemone Opa Pa, bet rengia ir papildomą medžiagą, naudoja išmaniąsias technologijas bei naujus ugdymo metodus, padedančius plėsti vaikų tapatybės formavimosi ribas nuo individualios iki globalios.

Globalus pilietiškumas ugdomas ir per gamtos ir kultūros pažinimą. Mokytojų pasisakymai bei stebėta formali ir neformali veikla priešmokyklinio ugdymo grupėse rodo, kad vaikams užsiėmimų metu suteikiamos žinios ne tik apie jiems artimą aplinką, gimtąją šalį, bet ir tolimesnę aplinką – pasaulį ir įvairius jos kraštus. Vaikų supratimas apie gamtą ir kultūrą praplečiamas žiniomis apie kitose pasaulio šalyse vykstančius reiškinius, pabrėžiant gamtinius ir kultūrinius mūsų bei kitų šalių skirtumus. Pažindami savo ir pasaulio šalių kultūrų įvairovę, vaikai formuojasi pagarbų požiūrį į ją, mokosi puoselėti savo kultūros tradicijas ir atpažinti ateinančias iš svetur.

Globalaus pilietiškumo ugdyme svarbią vietą užima ir mokymasis veikti vardan gimtinės ir pasaulio. Vaikai motyvuojami dirbti kartu, siekti bendro tikslo, pažinti artimą, palaikyti draugą, dalintis su kitais ir pan. Mokytojos skatina vaikus daryti gerus darbus grupėje bei pavyzdingai elgtis. Tačiau nemažai laiko mokytojos skiria supažindinti vaikus su ne tik artimoje aplinkoje matomomis socialinėmis problemomis, bet kartu su vaikais aptaria platesnį kontekstą. Kalba apie kitose pasaulio šalyse matomas problemas, aptaria kaip jas galima spręsti ir išklauso vaikų minčių apie jų nuveiktus darbus bei poelgius. Kartu su vaikais diskutuojama apie bendrą pasaulio gamtos išteklių naudojimą ir jų saugojimą, visos pasaulio žmonių bendruomenės bendrą veiklą.

Taigi mokytojos moko mokinius sieti artimą aplinką su pasauliu, atpažinti artimoje aplinkoje esančias socialines problemas (neturtas, benamystė, gamtos tarša ir pan.) ir kalbėti apie kitose pasaulio šalyse esančias problemas. Mokytojos skatina ugdytinius dalintis turimomis žiniomis bei įgyti naujų žinių apie Žemę, jos gamtą, tautų ir kultūros įvairovę. Mokytojos supažindina vaikus su visata, žeme, planetos struktūra ir akcentuoja, jog vaikai kartu su žemėje gyvenančiais žmonėmis yra visos šios aplinkos neatsiejama dalis. Šie radiniai patvirtina, kad realioje pedagoginėje praktikoje „peržengiamos“ 2014 metų *PU* programoje numatytos gairės. Atliktas tyrimas liudija, nors ir priešmokyklinio ugdymo proceso metu mokytojos pirmiausia suteikia vaikams žinių apie jų artimą aplinką, gimtą miestą ir jo apylinkes bei gimtą šalį, vaikai supažindinami su įvairių pasaulio šalių tradicijomis, bendražmogiškėmis vertybėmis, taip stiprinamas vaikų ne tik kaip Lietuvos, bet ir pasaulio piliečių tapatybės supratimas ir tai labiau atitinka *PU programos* (2022) idėjas bei globalaus pilietiškumo ugdymo nuostatas, aprašytas *GCE: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015).

Rekomendacijos

Švietimo politikams, tyrėjams rekomenduojama plėtoti diskusiją ir skatinti tiriamąją veiklą, susijusią su naujomis švietimo kryptimis priešmokykliniame ugdyme, renkant ir sisteminant duomenis apie:

- Lietuvos kultūrinio gyvenimo pokyčius, pasaulio šalių kultūrų daromą įtaką vietos bendruomenės gyvenimui, vietos ir pasaulio žmonių bendruomenių sąsają;

- galimybes papildyti priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymo turinį globalaus pilietiškumo ugdymo aspektais. Stiprinti šio amžiaus vaikų tapatybės suvokimą, plėsti pasaulio pažinimo ribas, skatinti motyvaciją prisidėti prie taikios ir tvarios aplinkos kūrimo bei ugdytis dorybes, padėsiančias siekti bendrystės tarp globalios visuomenės narių.

Edukologijos srities moksliniai tyrimai leistų patobulinti priešmokyklinio ugdymo programą, atsižvelgiant į kintantį socialinį gyvenimą, atsirandančias naujoves ir tarptautinę patirtį, sukurti metodologines sistemas bei metodus, būtų naudingi priešmokyklinio amžiaus ugdytinių tapatybės suvokimui, savo vaidmens vietos ir pasaulio žmonių bendruomenėje pajautimui, kaip užtikrinti palankias sąlygas tarpkultūriniam bendradarbiavimui, skatinti tarpkultūrinį dialogą ir veiksmingą bendravimą ir bendradarbiavimą, suartinant bendruomenes ir užtikrinant lygias galimybes visiems, mažinant netoleranciją, patyčias, konfliktus ir keičiant stereotipinį visuomenės mąstymą.

Aukštųjų mokyklų akademiniam personalui, rengiančiam ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo mokytojus, rekomenduojama įtraukti globalaus pilietiškumo ugdymo principus į pedagogų rengimo programas. Didesnį dėmesį skirti globalaus pilietiškumo sritims: žmonių teisėms, klimato kaitai, globalizacijai, tarpkultūriškumui, pasaulinei pilietinei atsakomybei ir pan. Supažindinti būsimus mokytojus, kaip spręsti aktualias globalias problemas ikimokykliniu ir priešmokykliniu lygmeniu.

Pedagogų profesinio tobulėjimo institucijoms orientuotis į praktinių pedagoginių įgūdžių ugdymą: tobulinti mokytojų gebėjimą taikyti interaktyvias į ugdytinius orientuotas metodikas, padedančias ugdyti kritinį mąstymą, sprendimų priėmimą ir bendradarbiavimo gebėjimus; ugdomojoje veikloje taikyti aktyvaus mokymo(-si) metodus: probleminis mokymasis, projektinė su globaliomis problemomis susijusi veikla, situacijų analizės ir pan. Organizuoti mokytojams skirtus praktinius užsiėmimus, kuriuose būtų galimybė tobulėti kartu su įvairių kultūrų atstovais ir tuo pat metu skatinti empatiją. Rekomenduojama šioms institucijoms kreipti dėmesį į mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimą: organizuoti mokymus bei seminarus, kurių metu mokytojai galėtų susipažinti su kultūrų įvairove ir būdais, kaip įveikti stereotipus bei neigiamas nuostatas ir mažinti tarpkultūrinę diskriminaciją. Apžvelgti bei nagrinėti mokytojams aktualias temas: kaip organizuoti tarptautinius projektus, skatinančius tarpkultūrinę ugdytojų ir ugdytinių veiklas. Pristatyti mokytojams skaitmeninių įrankių naudojimo galimybes: darbas ir bendradarbiavimas su skaitmeninėmis platformomis, virtualūs globalūs projektai, ugdytinių įtraukimas į tarptautines veiklas.

Ugdymo įstaigų, teikiančių priešmokyklinį ugdymą, vadovams ir mokytojams siūloma:

- rengti šiuolaikinius ugdymo projektus, skatinančius įstaigos bendruomenės narių (vadovų, mokytojų, ugdytinių, tėvų) tarpkultūrinį sąmoningumą, atvirumą, socialinį jautrumą, toleranciją, skirtųjų supratimą; dalyvauti visuomeninėse

- veiklose ir projektuose; ugdymo įstaigoje kurti modernias ugdomąsias aplinkas, sudarant sąlygas vaikams mokytis iš situacijų; stiprinti motyvaciją; ugdyti kūrybinį ir kritinį mąstymą, nacionaliniam ir globalaus pilietiškumo gebėjimus;
- ugdyti vaikų tautinį tapatumą ir formuoti kultūrinį tapatumą, atsižvelgiant į globalių socialinių santykių kontekstą ir kintančią kultūrinę aplinką Lietuvoje; ugdyti priešmokyklinio amžiaus vaiką, gebantį gyventi ir veikti neapibrėžtos ateities sąlygomis, pritaikyti įgytas žinias asmeniniame ir visuomeniniame gyvenime, nacionaliniame ir tarptautiniame kontekste;
 - kūrybiškai taikyti inovatyvius ugdymo metodus, padėsiančius ugdytiniams pažinti kintančios kultūros daugialypiškumą ir daugiasluoksniškumą, šiuolaikinio globalaus pasaulio pokyčius; ugdyti pasaulio visuomenės nariui aktualias dorybes (solidarumas, pagarba visų žmonių laisvėms ir teisėms, tolerancija, empatija ir kt.);
 - organizuoti susitikimus su ugdytinių tėvais kuriuose būtų aptariamose temos: globalios naujienos ir jų svarba ugdytinių gyvenime; socialinė nelygybė, pabėgėliai, migracija ir galimi šių reiškinių padariniai; kaip skatinti ugdytinių kritinį mąstymą naudojantis išmaniomis technologijomis; sąmoningas vartojimas ir atsakomybė už aplinką; kultūrų įvairovė; supažindinimas su tarptautinėmis organizacijomis (UNICEF, UNESCO ir pan.);
 - organizuoti grupės vaikų ir tėvų globalias šventes, vakarones; paminėti tarptautines šventes;
 - skatinti tėvų ir vaikų dalyvavimą aplinkosaugos, savanorystės ir kitose bendruomeninėse veiklose.

Rekomenduojama burti ikimokyklinio, priešmokyklinio, pradinio ugdymo mokytojų bendruomenes:

- kurti regioninius ir nacionalinius tinklus, kuriuose būtų sudaromos galimybės diskutuoti ir dalytis patirtimi apie globalaus pilietiškumo ugdymo inicijavimą bei įgyvendinimą;
- rengti seminarus ir kvieisti globalaus pilietiškumo ugdymo ekspertus;
- užmegzti ryšius su nevyriausybinėmis organizacijomis bei bendradarbiauti su organizacijomis, dirbančiomis globalaus pilietiškumo srityje. Kartu vykdyti tyrimus apie įgyvendinamą GPU priešmokykliniame ugdyme;
- bendradarbiauti su aukštosiomis mokyklomis analizuojant globalaus pilietiškumo ugdymo įgyvendinimo galimybes.

Literatūra

1. Abdi, A. A. (2010). Globalization, Culture and Development: perspectives on Africa. *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences*. Vol 2. Special Issue No 1, p. 1–26.
2. Agar, M. (2006). Culture: can you take it anywhere? *International Journal of Qualitative Methods*, 5(2), p. 1–16.
3. Agar, M. (2019). *Culture: How to make it work in a world of hybrids* (Kindle ed.). Rowman & Littlefield.
4. Agar, M. (1996). *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography*. (2 ed). Academic Press.
5. Alasuutari, P. (1995). *Researching Culture: Qualitative Method and Cultural Studies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
6. Albrow, M., King, E. (1990). *Globalization, Knowledge and Society*. London: Sage.
7. Allen, D., Somanathan, R. (2020). *Difference without domination*. Chicago: University of Chicago Press.
8. American Anthropological Association. (2004). *American Anthropological Association statement on ethnography and institutional review boards*. American Anthropological Association.
9. Anderson-Levitt, K. M. (2006). Ethnography. Cit. iš Green, J. L., Camilli, G., Elmore, P. B. (sud.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 279-296). Lawrence Erlbaum & Associates for AERA.

10. Anderson, J., Askins, K., Cook, I., Desforbes, L., Evans, J., Fannin, M., Fuller, D., Griffiths, H., Lambert, D., Lee, R., MacLeavy, J., Mayblin, L., Morgan, J., Payne, B., Pykett, J., Roberts, D. and Skelton, T. (2008). What is geography's contribution to making citizens? *Geography*, 93, pp. 34-39.
11. Andrzejewski, J., Alessio, J. (1999). Education for global citizenship and social responsibility. *Progressive Perspectives*, 1(2), pp. 2-17. doi:10.1.1.524.3056
12. Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3, pp. 40-51.
13. Armoure, M.A. (2011). The Global Community: Linked by Living on One Planet. Cit. iš Shultz, L. ir kt., *Global citizenship education in post-secondary institutions: theories, practices, policies*. pp. 25-40. New York: Peter Lang.
14. Arthur, L. Beecher, B. Death, E. Dockett, S., Farmer, S. (2012). *Programming & Planning in Early Childhood Settings*, (5th ed.), Cengage Learning.
15. Aramavičiūtė, V. (2016). *Vertybės ir ugdymas: tarp kaitos ir stabilumo*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
16. Atkins, N. (2017). *Global citizenship education in the elementary classroom*. Prieiga per internetą: <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/77314/1/Atkins_Nicole_L_201706_MT_MTRP.pdf>
17. Augutienė, I. (2016). *Globalusis švietimas mokyklos gyvenime*. Vilnius: VšĮ Pasaulio piliečių akademija.
18. Augutienė, I., Pakutinskas, P. (2020). *Globalusis švietimas – esama situacija, poreikiai ir galimybės*. VšĮ Pasaulio piliečių akademija. Nacionalinė nevyriausybių vystomojo bendradarbiavimo organizacijų platforma/Lithuanian NGDO Platforma. Prieiga per internetą: https://www.vbplatforma.org/uploaded_files/articles/GlobalusisSvietimas_0.pdf
19. Augustinienė, A., Pocienė, T. (2016). Priešmokyklinio amžiaus vaikų žodyno turtinimo, taikant skaitmeninius mokymosi objektus, galimybės. *Holistinis mokymasis*, Nr. 2, p. 43-58.
20. Autukevičienė, B., Kaminskienė, L., Kazlauskienė, M., Monkevičienė, O., Monkevičius, J., Rutkienė, A., Stonkuvienė, G., Tandzegolskienė, I., Vildžiūnienė, J. (2018). *Tyrimo pažangi pedagoginė praktika ir pedagoginės inovacijos Lietuvos vaikų darželiuose atlikimas*. Europos Sąjungos struktūrinių fondų finansuojamas projekto „Inovacijos vaikų darželyje“ paslaugos ataskaita.
21. Bacon, N. (2003). Redefining Citizenship for Our Multicultural World. New Horizons for Learning. Prieiga per internetą: <<http://www.newhorizons.org/>>
22. Baker, W. D., Machtmes, K., Green, J. L. (2023). On ethnographer-as-learner and theory builder. Cit. iš Skukauskaitė, A., Green, J.L. (sud.). *Interactional Ethnography: Designing and Conducting Discourse-Based Ethnographic Research*. Routledge, pp. 43–69.

23. Balčiūnienė, I. (2007). Religinio ir pilietinio ugdymo suderinamumas ir papildomumas. Daktaro disertacija. Šiaulių universitetas. Prieiga per internetą: <http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02~2007~D_20081121_161244-06894/DS.005.0.01.ETD>
24. Banks, J. (2004). *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. San Francisco, CA,
25. Bao, X., Wang, X. (2019). The evolution and reshaping of globalization. *China and World economy*. 27(1), pp. 51-71. Prieiga per internetą: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cwe.12267>
26. Barry, J. (2002). Vulnerability and virtue: Democracy, dependency, and ecological stewardship. Cit. iš. Minter, B.A., Taylor, B.P. (sud.) *Democracy and the Claims of Nature*. Rowman and Littlefield, pp. 133-152.
27. Bauman, Z. (1996). Making and Unmaking of Strangers. Cit. iš Fridlizių S., Peterson A. (sud.). *Stranger or Guest? Racism and Nationalism in Contemporary Europe*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
28. Bauman, Z. (2002). *Globalizacija: pasekmės žmogui*. Vilnius: Strofa.
29. Beach, R., Bloome, D. (2019). *Languaging relations for transforming the literacy and language arts classroom*. Routledge.
30. Bennett, C. (1992). Strengthening Multicultural and Global Perspectives in the Curriculum. Cit. iš Moodley, A. K. (sud.) *Beyond Multicultural Education: International Perspectives*. Detseling Enterprises Ltd. Calgary, Alberta.
31. Berger, P. L., Luckman, T. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas: žinojimo sociologijos traktatas*. Vilnius: Pradai.
32. Bilbokaitė-Skiauorienė, I. (2017). *Mokinių (10-12 kl.) tarpkultūriškumo ugdymasis kultūros transformacijos kontekste*. Daktaro disertacija. Šiaulių universitetas.
33. Bilbokaitė, I. (2012). Kultūros panašumų ir skirtumų sąveika globalizacijos kontekste. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, Nr. 4 (37), pp. 156-162.
34. Birzea, C. (2000). *Education for democratic citizenship: a lifelong learning perspective*. Prieiga per internetą: https://www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/2000%2006%2020%20Birzea_0.pdf
35. Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija: Vadovėlis vadybos ir administravimo studentams*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla spaustuvė.
36. Bloome, D., & Green, J. (2018). Ethnography. In *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation*. Thousand Oaks ((sud.) Frey, B. B.), CA: Sage.
37. Bloome, D., Carter, S. P., Christian, B. M., Otto, S., & Shuart-Faris, N. (2005). *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: A microethnographic perspective*. Lawrence Erlbaum.

38. Bloome, D., Carter, S.P., Christian, B. M., Otto, S., Shuart-Faris, N. (2005). *Discourse Analysis and the Study of Classroom Language and Literacy Events: A Microethnographic Perspective*. Routledge.
39. Boggs, D.L (2007). *Suaugusiųjų pilietinis švietimas*. Vilnius: Kronta.
40. Bosio, E. (2017). Implementing Principles of Global Citizenship Education into University Curricula. *Tarptautinės konferencijos "Development Education Research Centre's Evidence-Based Research for Policy Development in Global Education" straipsnių rinkinys*. UCL Institute of Education. London.
41. Bosio, E., Torres, C. A. (2019). Global citizenship education: An educational theory of the common good? A conversation with Carlos Alberto Torres. *Policy Futures in Education*, Prieiga per internetą: <<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1478210319825517> >
42. Braslauskienė, R., Norvilienė, A., Šmitienė, G., Vismantienė, R. (2018). *Patirtinis ugdymas(is) vaikystėje: šiuolaikinės medijos ir informacinių komunikacinių technologijų galimybės*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
43. Brondizio, E. S., O'Brien, K., Bai, X., Biermann, F., Steffen, W., Berkhout, F., Cudennec, Ch., Lemos M. C., Wolfe, A., Palma-Oliveira, J., Chen, C.A. (2016). Re-conceptualizing the Anthropocene: A call for collaboration. *Global Environmental Change*, vol. 39, p. 318-327. Prieiga per internetą: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959378016300176>
44. Buber, M. (2001). *Dialogo principas II: Dialogas*. Klausimas pavieniui. Tarpžmogiškumo pradai. Vilnius: Katalikų pasaulis.
45. Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/50246223_Vivien_Burr_An_Introduction_to_Social_Constructionism
46. California Department of Education. (2016). *The Integrated Nature of Learning*. Prieiga per internetą: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/intnatureoflearning2016.pdf>
47. Carmona, M., Sindic, D., Guerra, R., Hofhuis, J. (2020). Human and global identities: Different prototypical meanings of all-inclusive identities. *Political Psychology*, 41(5), 961–978. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1111/pops.12659>
48. Carvalho da Silva, M., Cabezudo, A., Cicala, F., de Bovar Black, M.L. (2019). *Global Education Guidelines. Concepts and Methodologies on Global Education for Educators and Policy makers*. Lisbon: North-South Centre of the Council of Europe.
49. Casper G. (2008). *The concept of national citizenship in the contemporary world: Identity or violation*. Hamburg: Brucerius Law school. Prieiga per internetą: <http://gcasper.stanford.edu/pdf/National-Citizenship-Identity.pdf>

50. Chaput, C., O' Sullivan, M., Arnold, C. (2010). Neoliberal world: The potential of transformative education during a short-term study abroad course in Cuba. *International Journal of Development Education and Global Learning*, Vol. 2, No. 3, p. 25-43. London: IOE Press.
51. Chavan, M., Yoshikawa, H. (2014). *The future of our children: Lifelong, multi-generational learning for sustainable development. Authored by the Thematic Group on Early Childhood Development, Education and the Transition to Work*; U.N. Sustainable Development Solutions Network: New York, USA.
52. Childerster, D. (2004). Global citizenship, cultural citizenship and world religions in religion education. In: *Robert Jackson (ed.), International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*. London and New York: RoutledgeFalmer.
53. Comenius, J.A. (1702). *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*. Academiae. Book from the collections of Bavarian State Library. Prieiga per internetą: http://books.google.com/books?id=Y0tBAAACAAJ&hl=&source=gbs_api 165995784
54. Comenius, J.A. (1960). *Pampaedia*. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung, hrsg. Von Dmitrij Tschizewskij in Gemeinschaft mit Heinrich Gressler und Klaus Schaller. Heidelberg: Quelle&Meyer.
55. CONCORD. (2004). *Statement on Development Education and Awareness Raising* Prieiga per internetą: <https://concordeurope.org/wpcontent/uploads/2012/09/DEEEP-REPORT-2015-001.pdf>
56. CONCORD. (2018). *Global citizenship education in europe: How much do we care?* Prieiga per internetą: <https://concordeurope.org/resource/global-citizenship-education-how-much-do-we-care/>
57. Crutzen P. J., Stoermer E. F. (2000). The Anthropocene: An epoch of our making. *Global Change Newsletter*. 41, pp. 17-18.
58. Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2007) *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Falmer Press.
59. Dannreuther, R., Hutchings, K. (sud.) (1999). *Cosmopolitan Citizenship*. Palgrave Macmillan UK.
60. Davis, J.M., Engdahl, I., Otieno, L., Pramling Samuelsson, I., Siraj-Blatchford, J., Valladh, P. (2008). *The Gothenburg recommendations on education for sustainable development*. Centre for Environment and Sustainability. Sweden: Gothenburg
61. Delors, J. Bosio, E., Torres, C. A. (2019). Global citizenship education: An educational theory of the common good? A conversation with Carlos Alberto Torres. *Policy Futures in Education*. Prieiga per internetą: <<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1478210319825517>>

62. Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88. doi:10.1177/1558689812437186
63. Dewey, J. (1997). *How we think*. New York, Mineola, Dover Publications, Inc.
64. Dewey, J. (2011). *Democracy and education*. Simon & Brown.
65. Dobson, A. (2005). Ecological citizenship. Cit. Iš Dryzek, J., Schlossberg, D. (sud.) *Debating the earth: the environmental politics reader*. pp. 596-608. Oxford: Oxford University Press.
66. Donskis, L. (2002). *Identity and Freedom: Mapping Nationalism and Social Criticism in Twentieth-Century Lithuania*. London & New York: Routledge.
67. Donskis, L. (2005). *Tapatybė ir laisvė: trys intelektualiniai portretai*. Vilnius: Versus aureus.
68. Donskis, L. (2008) Globalizacija ir tapatybė: asmeninės pastabos apie lietuviškuosius tapatybės diskursus. *Lietuviškojo identiteto trajektorijos*. Čiubrinskas, V., Kuznecovienė, J. (sud.) p. 116, Kaunas: VDU.
69. Dower, N. (2000). The idea of global citizenship-A sympathetic assessment. *Global Society*, 14(4), pp. 553-567.
70. Duoblienė, L. (2021). Laikas kitokiai pilietiškumo sampratai. Cit. iš *Šiuolaikinio pilietiškumo beiėškant*. Nacionalinis švietimo NVO tinklas.
71. Duoblienė, L., Bulajeva, T., Stonkuvienė, I., Purvaneckienė, G. (2010) *Tapatumas, kultūrinė transmisija ir nacionalinis švietimas*. Tyrimo ataskaita. Prieiga per internetą: https://www.fsf.vu.lt/dokumentai/katedros/edukologijos/Rezultatai_LT.pdf
72. Edwards, R., Usher, R., (2000). *Globalisation and Pedagogy*. London and New York.
73. Elder, P. (1987). *Worldways: Bringing the World Into Your Classroom*. USA: Addison- Wesley
74. Ellis, E. C. (2018). *Anthropocene: a very short introduction*. Oxford: Oxford university press
75. Erickson, F. (1992). Ethnographic Microanalysis of Interaction. *The Handbook of Qualitative Research in Education*. p. 201–225. San Diego: Academic Press, Inc.
76. Erikson, E. H. (1959). Identity and the life cycle; Selected papers with a historical introduction by David Rapaport. New York: International University Press.
77. Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
78. Etimologijos žodynas. (2001-2023). Prieiga per internetą : <(https://www.ety-mononline.com/word/globalization>
79. Europos komisija. (2012). Citizenship education in Europe. Prieiga per internetą: https://ec.europa.eu/citizenship/pdf/citizenship_education_in_europe_en.pdf
80. Europos komisija. (2022). *Švietimo sistema ir jos struktūra*. Prieiga per internetą: <<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/lt/national-education-systems/lithuania/svietimo-sistema-ir-jos-struktura>>

81. Europos Komisijos komunikatas. *Europos žaliasis kursas*. COM. (2019). Prieiga per internetą: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/?uri=COM%3A2019%3A640%3AFIN>
82. Europos Parlamentas. (2012). *Declaration of the European Parliament of 5 July 2012 on development education and active global citizenship*. Prieiga per internetą:
83. Europos Taryba. (2017). *Report on the state of citizenship and human rights education in Europe. Learning to Live together*. Prieiga per internetą: <https://rm.coe.int/the-state-of-citizenship-in-europe-e-publication/168072b3cd>
84. Europos Taryba. (1999). *Declaration and programme for education on democratic citizenship, based on the rights and responsibilities of citizens*. Prieiga per internetą:
85. Europos Taryba. (2003a). *Declaration by the European Ministers of Education on intercultural education in the new European context* (Strasbourg, Council of Europe). Prieiga per internetą: <https://rm.coe.int/declaration-by-the-european-ministers-of-education-on-intercultural-ed/16807462b5>
86. Europos taryba. (2003b). *Declaration on intercultural dialogues and conflict prevention*. Prieiga per internetą: <http://www.ericarts-institute.org/web/files/131/en/OpatijaDeclaration.pdf>
87. Europos Taryba. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue*. Prieiga per internetą: https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf
88. Europos taryba. (2009). *Learning and living democracy*. Prieiga per internetą:
89. Europos Taryba. (2009). *Tarybos išvados dėl Europos bendradarbiavimo švietimo ir mokymo srityje strateginės programos*. Prieiga per internetą <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&language=EN&reference=P7-TA-2012-302>
90. Evans, M. (2008). Citizenship education, pedagogy and school contexts. In J. Arthur I. Davies, C. Hahn, *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy*, p. 519–532. SAGE Publications Ltd. Prieiga per internetą: <https://www.doi.org/10.4135/9781849200486.n41>.
91. Evans, M., Ingram, L., MacDonald, A., Weber, N. (2009). Mapping the “Global Dimension” of Citizenship Education in Canada: The complex interplay of theory, practice, and context. *Citizenship, Teaching and Learning*, 5, 2, p. 16– 34.
92. Farahani, M. (2014). The Role of Global Citizenship Education in World Peace and Security. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, pp. 934- 938.
93. Ferrara P, Cammisa I, Zona M, Giardino I, Pastore M, Pettoello-Mantovani M. (2024). War inflicts severe violations on the fundamental human rights of children. *Glob Pediatr*.

94. Fetterman, D. M. (2010). *Ethnography: Step-by step* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, p. 93-97.
95. Fox, R. (1997). *Perspectives on Constructivism School of Education*. University of Exeter.
96. Frank, C. (1999). *Ethnographic eyes: A teacher's guide to classroom observation*. Heinemann.
97. Flick, U. (2004) Triangulation in qualitative research. In: *Companion to qualitative research* (ed. U. Flick, E. Kardorff, I. Steinke), p.178-183. London: Sage publications. Prieiga per internetą: https://books.google.lt/books?hl=en&lr=&id=IRSL1KJEPoC&oi=fnd&pg=PA178&dq=schrunder+lenzen+1997&ots=eODXlaA8Lu&sig=T5kv97zZomvOOLMMSEZGhxI0wuk&redir_esc=y#v=onepage&q=schrunder%20lenzen%201997&f=false
98. Fusch, P. I., Fusch, G. E., & Ness, L. R. (2017). How to Conduct a Mini-Ethnographic Case Study: A Guide for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 22(3), 923-941. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2580>
99. Giddens, A. (2000). *Modernybė ir asmens tapatumas*. Vilnius: Pradai.
100. Giddens, A. (2005). *Sociologija*. Vilnius: UAB „Poligrafija ir informatika
101. Given, L. M. (2016). *100 Questions (and Answers) About Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
102. Giddens, A. (2005). *Sociologija*. Kaunas: poligrafija ir informatika.
103. Giddens, A. (2000). *Modernybė ir asmens tapatumas*. Vilnius: Pradai.
104. Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: polity press.
105. Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: polity press
106. Glăveanu, V. P. (2020). Creativity and global citizenship education. Cit. iš Akkari, A., Maleq, K., Tawil, S. (sud.), *Global citizenship education: Critical and international perspectives*. pp. 191-202. Cham: Springer.
107. Glăveanu, V. P., Hanchett Hanson, M., Baer, J., Barbot, B., Clapp, E., Corazza, G. E., Hennessey, B., Karwowski, M., Kaufman, J., Lebuda, I., Lubart, T., Montuori, A., Ness, I., Plucker, J., Reiter-Palmon, R., Sierra, Z., Simonton, D. K., Souza Neves, M., Sternberg, R. (2020). Advancing Creativity Theory and Research: A Sociocultural Manifesto. *Journal of Creative Behavior*, 54(3), 741-745. Prieiga per internetą: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jocb.395>
108. Global Citizenship Concepts in Curriculum Guidelines of 10 Countries: A Comparative Analysis. (2017). Cit. iš *Progress Reflection Series No. 9*. Geneva, IBE-UNESCO. Prieiga per internetą: <https://unesdoc.unesco.org>
109. Globaliojo švietimo koncepcija (projektas). (2015). Prieiga per internetą:
110. <https://www.upc.smm.lt/ugdymas/dokumentai/svarstomi/globalus/> Globaliojo švietimo-koncepcija-PROJEKTAS-2015-04-09.docx

111. Global Education Guidelines. Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers. (2008). Developed by the North-South Centre of the Council of Europe in consultation with the Global Education Network. A. Cabezudo, Ch. Christidis, M. Carvalho da Silva, V. Demetriadou-Saltet, F. Halbartschlager, G.-P. Coord by M. Carvalho da Silva. Published by the North-South Centre of the Council of Europe. LISBON.
112. Global Citizenship Commission. (2016). The Universal Declaration of Human Rights in the 21st century: a living document in a changing word. Report (New York and Cambridge, UK, NYU Global Institute for Advanced Study and Open Book Publishers). Prieiga per internetą: <http://cias.nyu.edu/2016/04/release-global-citizenship-commission-report/>.
113. Gražienė, V., Jonynienė, V., Kondratavičienė, R., Markevičienė, N., Poškevičienė, E., Vaišvila, H., Vizbarienė, A. (sud.). (2021). Patirčių erdvės. Rekomendacijos priešmokyklinio ugdymo pedagogui. Vilnius: UAB „Vitae Litera“.
114. Goren, H., Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined: A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, p. 170–183. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>
115. Gough, A. (2021). *Education in the Anthropocene*. Cit. iš Mayo, C. (sud.). Oxford Encyclopedia of Gender and Sexuality in Education. Oxford University Press. Prieiga per internetą: doi:10.1093/acrefore/9780190264093.013.ORE_EDU-01391. R1.
116. Gray, D. E. (2014). Doing research in real world. (3rd ed.). London, UK: Sage
117. Green, J. L., Bridges, S. M. (2018). Interactional ethnography. *International handbook of the qualitative research kit*. Prieiga per internetą: <https://dx.doi.org/10.4135/9781849208932>
118. Green, J. L., Skukauskaite, A., & Baker, W. D. (2012). Ethnography as epistemology: An introduction to educational ethnography. Cit. iš Arthur, J., Waring, M. J., Coe, R., Hedges, L. V. (sud.), *Research methodologies and methods in education* (pp. 309-321). Sage.
119. Green, J.L., Baker, W.D., Chian, M., Vanderhoof, C.M., Hooper, L., Kelly, G.J., Skukauskaite, A., Kalainoff, M. (2020). Studying the over-time construction of knowledge in educational settings: a microethnographic-discourse analysis approach. 44, pp. 161–194. <https://doi.org/10.3102/0091732X20903121>.
120. Gutauskas, M. (2021). *Žmogus ir gyvūnas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
121. Gutauskas, M., Daraškevičiūtė, V., Cuzzo, G., Bacevičiūtė, D. (2021). *Gamtos transformacijos modernybė ir antropocenas*. Vilniaus universiteto leidykla.
122. Keinys, St. (2021). *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas*. Vilnius: Lietuvių kalbos instituto leidykla.

123. Kemp, P. (2005). *The world-citizen. Political and educational philosophy in the 21st decade.* Göteborg, Sweden: Daidalos.
124. Hainsworth, J. (2017). The weight of children's opinion should be respected. *Report on the State of Citizenship and Human Rights Education in Europe.* Europos Taryba, p. 43. Prieiga per internetą: <https://rm.coe.int/learning-to-live-together-council-of-europe-report-on-the-state-of-cit/1680727be5>
125. Hall, S. M. (2009). 'Private life' and 'work life': difficulties and dilemmas when making and maintaining friendships with ethnographic participants. Prieiga per internetą: <<https://doi.org/10.1111/j.1475-4762.2009.00880.x>>
126. Hammersley, M. (2006). *Ethnography: problems and prospects.* *Ethnography and Education* 1(1), p. 3-14.
127. Hannerz, U. (1990). Cosmopolitans and locals in world culture. Cit. iš Feathers-tone, A. (sud.). SAGE journals. *Global culture*, p. 237-51.
128. Hansen, A. (2010). Integration and Late Industrialisation: The Effects of Neoliberal Economic Globalisation on Development and Late Industrialisation' *eSharp*, Issue 15: Uniting Nations: Risks and Opportunities, pp. 20 – 41. Prieiga per internetą: <http://www.gla.ac.uk/esharp>
129. Harshman, J., Augustine, T., Merryfield, M. (eds). (2015). *Research in Global Citizenship Education.* Information Age Publishing, Inc.
130. Haste, H., Chopra, V. (2020). The futures of education for participation in 2050: educating for managing uncertainty and ambiguity. *Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report.* Prieiga per internetą: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374441>
131. Heath, S. B., & Street, B. V. (2008). *On ethnography: Approaches to language and literacy research.* Teachers College Press.
132. Heater, D. (2004). *A History of Education for Citizenship.* London: Routledge Falmer.
133. Heywood, A. (1994). *Political Ideas and Concepts.* An Introduction. New York: St. Martin's Press.
134. Held, D. (2013). *Democracy and the Global Order – from the modern state to cosmopolitan governance.* John Wiley
135. Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D., Perraton, J. (1999). *Global Transformations: Politics, Economics and Culture.* Stanford: Stanford University Press.
136. Henry, R. Wood, M. (2013) Ethnographic artifacts and value transformations. *HAU: Journal of Ethnographic Theory* 3 (2): 33–51. Prieiga per internetą: DOI: 10.14318/hau3.2.004
137. Hicks, D., Steiner, M. (1989). *Making Global Connections.* New York: Oliver & Boyd.

138. Hood, M. (2015). Klimato kaita. akimirka, kai teks sušukti: „O, velnias!“ *Kultūros barai*. Nr. 3, p. 18. Prieiga per internetą: http://www.kulturosbarai.lt/uploads/news/id83/KB_2015_03.pdf>
139. Huntington, S. P. (2004). *The challenges to America's national identity*. New York: Simon and Schuster.
140. Inglehart, R., Haerpfer, C., Moreno, A., Welzel, C., Kizilova, K., Diez-Medrano, J., Lagos, M., Norris, P., Ponarin, E., Puranen, B., (2014). *World values survey: Round six – country-pooled datafile version*. Prieiga per internetą: www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV5.jsp
141. Ingold, T. (2017). *Anthropology and/as education*. London: Routledge.
142. Iphofen, R. (2011). Research ethics in ethnography/anthropology the European Commission. DG Research and Innovation. Prieiga per internetą: <https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/other/hi/ethics-guide-ethnog-anthrop_en.pdf>
143. Yarwood, R. (2016). *Citizenship*. Cit. iš Bradshaw, D. S., Sidaway, M. Hall, T. (sud.) *An Introduction to Human Geography*, 5th ed., pp. 456-469
144. Yearley, L. H. (1990). *Mencius and Aquinas: Theories of virtue and conceptions of courage*. Albany, NY: State University of New York Press.
145. Young, O., Berkhout, F. Gallopin, G., Janssen, M. Ostrom, E., Van der Leeuw, S. (2006) The globalization of socio-ecological systems: An agenda for scientific research. *Global Environmental Change*, 16(3), pp. 304-316 .
146. Jackson, R. (2004). *Citizenship, religious and cultural diversity and education*. Cit. iš: Robert Jackson (sud.), *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*.
147. James, A., Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood: New directions in the sociological study of childhood* (2nd ed.). Oxford: Routledge.
148. Johansson, E. (2009). The preschool child of today — The world-citizen of tomorrow? *International Journal of Early Childhood*, 41(2), pp. 79-95.
149. Jonassen, D. H. (1994). Thinking Technology: Toward a Constructivist Design Model. *Educational Technology*, Vol.34, No.4, pp. 34–37.
150. Jorgenson, S. (2010). De-centering and Re-visioning Global Citizenship Education Abroad Programs. *International Journal of Development Education and Global Learning*, Vol. 3, No. 1, p. 23-38. London: IOE Press.
151. *Jungtinių Tautų Europos ekonomikos komisijos darnaus vystymosi švietimo strategija*. (2005). Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/uploads/documents/darnus-vystymas/Jungtines_tautos.pdf
152. Jungtinių Tautų generalinės asamblėjos rezoliucija „Keiskime mūsų pasaulį: Darnaus vystymosi darbotvarkė iki 2030 metų“. (2015). Prieiga per internetą: <https://am.lrv.lt/lt/veiklos-sritys-1/es-ir-tarptautinis-bendradarbiavimas/darnus->

- vystymasis/darnus-vystymasis-ir-lietuva/jt-darbotvarke-2030-darnaus-vystymosi-tikslai-ir-kiti-tarptautiniai-susitarimai
153. Jungtinių tautų darnaus vystymosi darbotvarkės iki 2030 m įgyvendinimo ataskaita, 2023 m.). Prieiga per internetą: https://am.lrv.lt/uploads/am/documents/files/JT%20darbotvarkės%20iki%202030%20m_%20įgyvendinimo%20Lietuvoje%20ataskaita%20LT-.pdf
154. Jungtinės Tautos. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. Prieiga per internetą: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>
155. Jurgilė, V. (2020). *Grindžiamoji tarpkultūrinio mokymosi „Spiralės“ teorija: Lietuvių studentų mokymosi patirtis*. Daktaro disertacija. Mykolo Romerio universitetas.
156. Kayaalp, F. (2021). Reconsidering the citizenship education in Turkey: Is citizenship education possible in preschool period? *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(3), pp. 2039-2071.
157. Kairė, S. (2021). Ugdymas antropoceno epochoje: nuo teoretikų iki klimato kaitos aktyvistų. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 47, p. 10-24. Prieiga per internetą : DOI: <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2021.47.1>
158. Kaluinaitė, J. (2017). *Globalusis švietimas*. Naujienlaiškis 5, p. 3-4. Nacionalinė nevyriausybių vystomojo bendradarbiavimo organizacijų platforma (NNVBO Platforma). Vilnius: Europos namai. Prieiga per internetą: <http://eurohouse.lt/wp-content/uploads/2018/01/Naujienlaskis-5.pdf>
159. Kardelis, N. (2019). Kada iš tiesų prasidės antropocenas? Apie dar vieną galimą antropoceno termino reikšmę. *Athena*, Nr. 14, p. 10-24.
160. Kiwan, D. (2005). Human Rights and Citizenship: An Unjustifiable Conflation?. *Journal of Philosophy of Education* 39 (1), pp. 37–50. Prieiga per internetą: <<https://doi.org/10.1111/j.0309-8249.2005.00418.x>>
161. Klanienė, I., Rupšienė, L., Šmitienė, G., Baraldnes, D. (2014). *Mokinių lygios galimybės ir ribojimai bendrojo ugdymo mokykloje*. Monografija. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
162. Knight, J. (2015) Anthropocene futures: People, resources and sustainability. *Anthr. Rev.*, 2, pp. 152–158. Prieiga per internetą: https://www.academia.edu/10007385/Anthropocene_Futures_people_resources_and_sustainability
163. Kraftl, P., Taylor, A., Pacini-Ketchabaw, V. (2020) Introduction for symposium: childhood studies in Anthropocene. *Discourse studies in the Cultural Politics of Education*. Vol. 41(3), pp. 1-7 Prieiga per internetą: DOI:10.1080/01596306.2020.1779448
164. Kriebel, D., Tickner, J., Epstein, P., Lemons, J., Levins, J., Loechler, J., Quinn, M., Rudel, R., Schettler, R. and Stoto, M. (2001). The precautionary principle in environmental science. *Environmental Health Perspectives*, 109(9), pp. 871–876.

165. Krogman, N., Foote, L. (2011). Global Citizenship and the Environment: Embracing Life in All its Forms. Cit. iš Shultz, L. et al., *Global citizenship education in post- secondary institutions: theories, practices, policies*. pp. 108-120. New York: Peter Lang.
166. Ladner, S. (2014). Practical Ethnography: a Guide to Doing Ethnography in Private Sector. CA: Walnut Creek
167. Laird, S. (2017). Learning to Live in the Anthropocene: Our Children and Ourselves. *Studies in Philosophy and Education*, 36(2), pp.265–282. Prieiga per internetą: DOI: 10.1007/s11217-017-9571-6
168. Lawson, T., Garrod, J. (2001). *Dictionary of Sociology*. New York: Routledge London and New York: RoutledgeFalmer.
169. Leinfelder, R. (2013). Assuming responsibility for the Anthropocene: Challenges and opportunities in education. Cit. iš Trischler, H. (red.). *Anthropocene: Exploring the future of the age of humans*, vol. 3, p. 9–76. Prieiga per internetą: http://userpage.fu-berlin.de/leinfelder/palaeo_de/leinfelder/pdfs/Reprint_Leinfelder_2013_RCC%20Perspectives_Anthropocene_education.pdf
170. Lietuvos Respublikos Seimo Rezoliucija dėl Jungtinių Tautų Darnaus vystymosi tikslų įgyvendinimo Lietuvoje. (2018). Nr. XIII1514. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/5c4c5840cb8b11e8a82fc67610e51066>
171. Lietuvos nevyriausybinų organizacijų pozicija dėl vystomojo švietimo plėtros. (2014). Nacionalinė nevyriausybinų vystomojo bendradarbiavimo organizacijų platforma. Vilnius.
172. Lietuvos Respublikos vyriausybės nutarimas Nr.1062 „Dėl nacionalinės darnaus vystymosi švietimo 2007–2015 metų programos patvirtinimo“. (2007). Prieiga per internetą: https://www.mruni.eu/mru.../Nacionaline_darnaus_vystymosi_sviet_programa.doc
173. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. (2011). Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerija. Vilnius. Prieiga per internetą: https://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/02/Lietuvos-Respublikos-svietimo-istatymas_svietstrat.pdf
174. Lietuvos Respublikos Seimo nutarimas “Dėl Valstybės pažangos strategijos “Lietuvos pažangos strategija “Lietuva 2030” patvirtinimo“. (2012). Nr. XI-2015, Vilnius. Prieiga per internetą: https://e-seimas.lrs.lt/rs/lasupplement/TAP/TAIS.423800/45a6c4cce8a3835f3c3f3b4625587aff/format/ISO_PDF/.
175. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo Nr. I-1489 2, 7, 8, 24, 36, 47, 67 straipsnių pakeitimo įstatymas 2020 m. lapkričio 10 d. Nr. XIII-3416. Vilnius, 3 straipsnis. 8 straipsnio pakeitimas. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/d4c5bb0024de11eb8c97e01ffe050e1c>
176. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo Nr. I-1489 2, 7, 8, 24, 36, 47, 67 straipsnių pakeitimo įstatymas. (2020). Nr. I-1489, 2020 m. lapkričio 10 d. Nr. XIII-3416. Vilnius.

177. Lietuvos švietimo ir mokslo ir sporto ministerija. (2022). Ugdymo programų atnaujinimas. Prieiga per internetą: <<https://www.mokykla2030.lt/wp-content/uploads/2020/10/UGDYMO-TURINIO-ATNAUJINIMAS.pdf>>
178. Liu, J., Dietz, T., Carpenter, S. R., Alberti M., Folke, C., Moran, E. (2007). Complexity of coupled human and natural systems. *Science* 317(5844), pp. 1513-6.
179. *Maastricht Global Education Declaration*. (2002). Prieiga per internetą: <https://rm.coe.int/168070e540>
180. Magu, S. (2015). Reconceptualizing cultural globalization: Connecting „Cultural Global“ and the „Cultural Local“. *Social Sciences*, (4), p. 630-645. Prieiga per internetą: DOI:10.3390/socsci4030630
181. Malone K., Diaz-Diaz, C., Semenec, P. (2020). Interview with Karen Malone. Diaz-Diaz, C., Semenec, P. (red.). *Children: global posthumanist perspectives and materialist theories*, 181–193. Singapore: Springer. Prieiga per internetą: DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-15-2708-1_16
182. Malone, K. (2018). *Children in the Anthropocene: Rethinking Sustainability and Child Friendliness in Cities*. London: Palgrave Macmillan.
183. Mansilla, V.B., Jackson, A. (2011). *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*. E. Omerso (ed.). New York, Asia Society and the Council of Chief State School Officers. Prieiga per internetą: <http://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>
184. Marshall, T.H. (1950). *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge: University of Cambridge Press.
185. McCowan T. (2009). *Rethinking Citizenship Education: A Curriculum for Participatory Democracy*. London: Continuum Studies in Educational Research.
186. McCurdy, D.W., Spradley, J.P., Shandy, D., J (2005) *The cultural experience. Ethnography in complex society*. Illinois: Waveland press, Inc. p. 29-33.
187. McFarland, S., Hackett, J., Hamer, K., Katzarska-Miller, I., Malsch, A., Reese, G., Reysen, S. (2019). Global human identification and citizenship: A review of psychological studies. *Political Psychology*, 40(S1), pp.141–171.
188. Meggitt, C., Sunderland, G. (2000). *Child development: an illustrated guide*. Oxford: Heinemann.
189. Merriam, S. B., Johnson-Bailey, J., Lee, M. Y., Kee, Y., Ntseane, G., Muhammad, M. (2001). Power and positionality: Negotiating insider/outsider status within and across cultures. *International Journal of Lifelong Education*, 20(5), pp. 405–416. Prieiga per internetą: <<https://doi.org/10.1080/02601370120490>>
190. Miller, T. (2003). *Cultural citizenship*. 4(2), pp. 57–74. Prieiga per internetą: <<https://researchportal.murdoch.edu.au/esploro/outputs/journalArticle/Cultural-citizenship/991005540260707891#file-0>>
191. Milord, S. (1992). *Hands around the world: cultural awareness & global respect*. Williamson Ed.

192. Mills, D. Morton, M. (2013). *Ethnography in Education*. Sage.
193. Monkevičienė, O. (2008). Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo(si) turinio kaitos tendencijos. *Pedagogika*, T. 91, p. 66-72.
194. Monkevičienė, O. (2018). *Pedagogams ir tėvams apie penkerių-šešerių metų vaikų raidos ir ugdymo ypatumus*. Metodinis leidinys. Prieiga per internetą: <https://sodas.ugdome.lt/metodiniaiaidokumentai/atsisiusti/8701/b075ecde-6e32-4692-83d3-2c84a1176dd1>
195. Monkevičienė, O. (2021). Žaismė ir atradimai. *Rekomendacijos ikimokyklinio ugdymo pedagogui*. Vilnius: UAB „Vitae Litera“
196. Monkevičienė, O., Glebuviene, V.S., Jonilienė, M., A. Mazolevskienė, A. Galkienė, V. Gevorgianienė (2015). Šiuolaikinis vaikas: koks jis? *Ikimokyklinio ugdymo metodinės rekomendacijos*. Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras: UAB „Baltic Printing House“ Prieiga per internetą: https://www.zelmeneliai.lt/wp-content/uploads/2022/02/Ikimokyklinio_ugdymo_metodines_rekomendacijos.pdf
197. Morais, D., Ogden, A. (2010). Initial development and validation of the global citizenship case. *Journal of Studies in International Education*, 15(5), pp. 445-466. Prieiga per internetą: <<https://journals.sagepub.com/home/jsi>>
198. Morais, D., Ogden, C.A. (2011). Initial Development and Validation of the Global Citizenship Scale. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 15, No.5, p. 445-466. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1111/pops.12572>
199. Morkūnienė, J. (2015). *Paradigmos: filosofija ir visuomenė*. Monografija. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
200. Morkūnienė, J. (sud.). (2003). *Globalizacija: taikos kultūra, žinių visuomenė, tolerancija*.
201. Morkūnienė, J. (sud.). (2012). *Individo tapatumas: tarp tradicijos ir inovacijų*. Monografija. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
202. Nakata, S. (2015). *Childhood Citizenship, Governance and Policy– The politics of becoming adult*. New York: Routledge. Prieiga per internetą:
203. <https://books.google.lt/books?id=2aesBwAAQBAJ&pg=PT38&lpg=PT38&dq=morss+1995&source=bl&ots=bV435XmGj5&sig=exCJogkcA4YEKOGZcl2f4QHmyXQ&hl=lt&sa=X&ved=0ahUKEwih0aLU1oLcAhXFHJoKHbB4BJIQ6AEIQTaH#v=onepage&q=morss%201995&f=false>
204. Nalbantoglou, S., Kyridis, A., & Tsioumis, K. (2015). Political Socialization in the Contemporary Greek Kindergarten: Views of Kindergarten Teachers and the Readiness of Preschoolers. *Journal of Education and Training*, 2(2), pp. 180-202. Prieiga per internetą: <<http://dx.doi.org/10.5296/jet.v2i2.7845>>
205. Neifachas, S., Slušnienė, G. Butvilas, T. (2022). *Mokyklų pasirengimo diegti atnaujintas pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrąsias programas*

- veiklos tyrimas. Prieiga per internetą: <<https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2022/06/Tyrimo-ataskaita-2022-06-10.pdf>>
206. Noddings, N. (ed.). (2005). *Educating Citizens for Global Awareness*. Boston, Teachers College Press.
207. Norvilienė, A. (2014). Kryptingas tarpkultūrinis studentų ugdymas, kaip tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo veiksnys (mokytojų rengimo universitete atvejis). Disertacija. Klaipėdos universitetas.
208. Nussbaum, M. (2002). Education for citizenship in an era of global connection. *Studies in Philosophy and Education*, Vol. 21, pp. 289-303
209. OECD (2018). *The future of education and skills Education 2030*. Prieiga per internetą: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
210. OECD (2019). *Learning Compass 2030 (A Series of Concept Notes)*. Prieiga per internetą: <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/all-concept-notes/>
211. OECD (2020). *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios of Schooling*. Prieiga per internetą: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/178ef527en/index.html?itemId=/content/publication/178ef527-en>
212. Oldfield, M. (1998). Citizenship and Community: Civic Republicanism and the Modern World. Cit. iš Shafir, G. (sud.). (1998). *The Citizenship Debate*, pp. 75–93. Minneapolis: University of Minnesota.
213. Ong, A. (1996). Cultural citizenship as subject-making. *Current Anthropology*. 37 (5), pp. 737-762
214. Osler, A., Vincent, K. (2002). *Citizenship and the challenge of global education*. Stoke on Trent. England: Trentham Books.
215. Olson, C., & Kroeger, K. R. (2001). Global Competency and Intercultural Sensitivity. *Journal of studies in international education*, 5(2), 116-137. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1177/102831530152003>
216. Oxfam. (2008). *Education for Global Citizenship. A Guide for schools*. Prieiga per internetą: http://www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Global%20Citizenship/education_for_global_citizenship_a_guide_for_schools.ashx
217. Oxley, L., Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 61, p. 301-325.
218. Parekh, B. (2003). Cosmopolitanism and global citizenship. *Review of International Studies*, 29(01), pp. 3-17. Prieiga per internetą: <doi:10.1017/S0260210503000019>
219. Pashby, K. (2013). *Related and conflated: A theoretical and discursive framing of multiculturalism and global citizenship education in the Canadian context* (Disertacija: Toronto universitetas). Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/306079577_Towards_a_Critical_Global_

- Citizenship_A_Comparative_Analysis_of_GC_Education_Discourses_in_Scotland_and_Alberta
220. Peters, M. A., Britton, A., Blee, H. (eds). (2008). *Global Citizenship Education: Philosophy, Theory and Pedagogy*. Rotterdam, The Netherlands, Sense Publishers.
 221. Peterson, C., Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A classification and handbook*. New York: Oxford University Press/Washington, DC: American Psychological Association.
 222. Peterson, G., Elam, E. (2020). *Observation and assessment in early childhood education*. Prieiga per internetą: https://www.childdevelopment.org/docs/default-source/pdfs/observation-and-assessment-english2-8-20.pdf?sfvrsn=1e9226c1_2
 223. Phillips, L. (2011). Possibilities and Quandaries for Young Children's Active Citizenship. *Early Education and Development*, 22(5), pp. 778-794. Prieiga per internetą: <<https://doi.org/10.1080/10409289.2011.597375>>
 224. Piaget, J. (1959). *The Language and Thought of the Child*. London: Routledge & Kegan Paul.
 225. Pichler, F. (2009). "Down-to-earth" cosmopolitanism: Subjective and objective measurements of cosmopolitanism in survey research. *Current Sociology*, 57(5), 704–732. Prieigaperinternetą: <https://doi.org/10.1177/0011392109337653>
 226. Pichler, F. (2012). Cosmopolitanism in a global perspective: An international comparison of open-minded orientations and identity in relation to globalization. *International Sociology*, 27(1), 21–50. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1177/0268580911422980>
 227. Pike, G., Selby, D. (1988). *Global Teacher , Global learner*. London: Hodder & Stoughton.
 228. Pike, G., Selby, D. (1999). *In the global classroom*. Toronto: Pippin Publishing.
 229. Pyket, J. (2010). Citizenship education and narratives of pedagogy. *Citizenship Studies*, Vol, 14, No. 6, p. 621-635.
 230. Pykett, J. (2009). Making citizens in the classroom: An urban geography of citizenship education? *Urban Studies*, 46(4), 803-823. doi:10.1177/0042098009102130
 231. Popławska A, Bocharova O. Threatened Childhood in the Drawings of Ukrainian Children. *Lub Rocz Pedagog*. 2024 Feb 14;42(4):77–96.
 232. *Priešmokyklinio ugdymo bendroji programa*. (2014). Prieiga per internetą: [https://www.smm.lt/uploads/documents/Prie%C5%A1mokyklinio%20ugdymo%20bendroji%20programa\(3\).pd](https://www.smm.lt/uploads/documents/Prie%C5%A1mokyklinio%20ugdymo%20bendroji%20programa(3).pd)
 233. *Priešmokyklinio ugdymo programa*. (2022). Prieiga per internetą: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/b707c8205d311e69415b10fee72c487> <https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-06-10/Priesmokyklinio-ugdymo-bendroji-programa-priedas-Nr.-2-20220615.pdf>

234. *Priešmokyklinio ugdymo programa*. Kompetencijų raidos aprašas. (2022). Prieiga per internetą: https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-03-10/1%20priedas.%20Kompetencijų%20raidos%20aprašas_04-22.pdf
235. Pudas, A. (2015). *A moral responsibility or an extra burden? A study on global education as part of Finnish basic education* (Daktaro disertacija: Oulu universitetas, 2015). Prieiga per internetą: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526208657.pdf>
236. Radžvilas, V. (2011). *Visata – Dievus kurianti mašina?* (A. Bergsono „Atviros visuomenės“ vizijos kontūrai). Prieiga per internetą: <http://www.propatria.lt/2011/11/vytautas-radzvilas-visata-dievas.html>
237. Rakickienė, L. (2021). Priešmokyklinio amžiaus (5-6 metų) vaiko socialinės-emocinės ir kognityviosios raidos aprašas. Prieiga per internetą: <https://www.mokykla2030.lt/kompetenciju-ir-vaiko-raidos-aprasai/>
238. Ramonienė M. (moks. red.). (2013). *Miestai ir kalbos II. Sociolingvistinis Lietuvos žemėlapis*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
239. Ranonytė, A. (2004). Tautinis ir europinis tapatumas: suderinamumas ir raiška. *Filosofija*.
240. Rauluškevičienė, J., Sevalneva, D., Urbienė, Ž. (sud.) (2022). *XXI amžiaus kompetencijos: realybė ir būtinybė*. Vilnius: NŠA.
241. Reilly, J. & Niens, U. (2014). Global citizenship as education for peacebuilding in a divided society: structural and contextual constraints on the development of critical dialogic discourse in schools. *Compare*, 44(1), pp. 53-76. Prieiga per internetą: DOI:10.1080/03057925.2013.859894
242. Reilly, J., Niens, U. (2014). Global citizenship as education for peace building in a divided society: structural and contextual constraints on the development of critical dialogic discourse in schools. *A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 44, No. 1, p. 53-76.
243. Repečkaitė, D. (2017). Dveji metai ir vis dar be koncepcijos. In: *Globalusis švietimas. Naujienlaidis* #5, 2017 m. gruodis, p. 4-6. Projekto „Žiniasklaida vystymuisi (Media4Development)“ dalis. Nacionalinė nevyriausybių vystomojo bendradarbiavimo organizacijų platforma (NNVBO Platforma). Prieiga per internetą: <http://eurohouse.lt/wp-content/uploads/2018/01/Naujienlaidis-5.pdf>
244. *Resource Pack for Global Citizenship Education* (GCED). (2018). Training Tools for Curriculum Development. Published by the International Bureau of Education-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (IBE-UNESCO). Geneva. Prieiga per internetą: <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/190059eng.pdf>
245. Robertson, R. (1992). *Globalization: Social theory and global culture* (Reprint. ed.). London: Sage.
246. Robertson, R. (1992). *Globalization: social theory and global culture*. London: Sage.

247. Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin F. S., III., Lambin, E. (2009). A safe operating space for humanity. *Nature*. 461(24), p. 472.
248. Rose, P., Arnot, M., Jeffrey, R., Singal, N. (2020). *Reforming education and challenging inequalities in Southern contexts*. London: Routledge
249. Ruin, H. (2008). Belonging to the whole: Critical and 'Heraclitical' notes on the ideal of cosmopolitanism. Cit. iš Lettevall, R., Linder, M. K. (sud.) *The idea of Kosmopolis: History, philosophy and politics of world citizenship*. pp. 31-50. Huddinge: Södertörns högskola.
250. Schattle, H. (2009). Global citizenship in theory and practice. Cit. iš Lewin, R. (sud.) *The handbook of practice and research in study abroad: Higher education and the quest for global citizenship*. London, UK: Routledge.
251. Schugurensky, D. (2010). Citizenship Learning for and through Participatory Democracy. Cit. iš Pinnington, E., Schugurensky, D., (2010). *Learning Citizenship by Practicing Democracy: International Initiatives and Perspectives* edited. pp. 1–15. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
252. Schwagerl, C. (2015). Shared planet: an epoch of global injustice? Cit. iš Mollers, N., Schwagerl, C., Trischler, H. (sud.) *Welcome to the Anthropocene*. pp. 91-95. Munich: Deutsches Museum.
253. Shiva, V. (2005). Earth democracy in Action. Cit. iš Shiva, V. *Earth democracy: justice, sustainability and peace*. pp. 145-186. Cambridge, MA: South End Press.
254. Sholtz, J. (2018). Intervals of Resistance: Being True to the Earth in the Light of Antropocene. Cit. iš Jagodzinski, J. (sud.) In- terrogating the Anthropocene: ecology, aesthetics, pedagogy and the future in question (p. 175–199). Palgrave Macmillan.
255. Shulsky, D. S., Baker, S. F., Chvala, T., Willis, J. M. (2017). Cultivating layered literacies: Developing the global child to become tomorrow's global citizen. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 9(1), pp. 49-63.
256. Sy, A., E. (2017). Connecting citizenship and human rights education to everyday life. *Report on the State of Citizenship and Human Rights Education in Europe*. Europos Taryba, p. 43. Prieiga per internetą: <https://rm.coe.int/learning-to-live-together-council-of-europe-report-on-the-state-of-cit/1680727be5>
257. Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research: A practical handbook*. SAGE Publications. Prieiga per internetą: <http://books.google.com/books?id=hGMRKAEb4KwC&pgis=1>
258. Sinkevičius, S. (2012). *Globalioji ekologija*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
259. Symeonidis, V. (2015). *Towards Global Citizenship Education*. Prieiga per internetą: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2.../FULLTEXT01.pdf>
260. Skinner, K. (2023). Anchoring analysis in rich points. Cit. iš Skukauskaite, A., Green, J.L. (sud.). *Interactional Ethnography: Designing and Conducting Discourse-Based Ethnographic Research*. Routledge, pp. 242–265.

261. Skukauskaitė, A. (2021). Becoming an ethnographer: Living, teaching, and learning ethnographically. Cit. iš: Sancho-Gil, J. M, Hernández- Hernández, F. (sud.), *Becoming an educational ethnographer: The challenges and opportunities of undertaking research* (pp. 52-63). Routledge.
262. Skukauskaitė, A., & Girdzijauskienė, R. (2021). Video analysis of contextual layers in teaching- learning interactions. *Learning, Culture and Social Interaction*, 29. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100499>
263. Skukauskaitė, A., Rupsienė, L. (2023). Understanding interactional ethnography as a languaculture with a bilanguacultural guide. Cit. iš Skukauskaitė, A., Green, J.L. (sud.), *Interactional Ethnography: Designing and Conducting Discourse-Based Ethnographic Research*. Routledge, pp. 21–42.
264. Skukauskaitė, A., Green, J. L. (2023). *Interactional Ethnography. Designing and conducting discourse-based ethnographic research*. NY: Routledge.
265. Snaza, N. (2018). The Earth Is not “ours” to save. Cit. iš Jagodzinski, J. (sud.) *Interrogating the Anthropocene: ecology, aesthetics, pedagogy and the future in question* (pp. 339–358). Palgrave.
266. Somerville, M. (2017). Thinking Critically With Children of the Anthropocene (Un)Learning the Subject in Qualitative and Postqualitative Inquiry. *International Review of Qualitative Research*, 10(4). Prieiga per internetą: DOI: 10.1525/irqr.2017.10.4.395.
267. Spierts, M. (2003). *Balansavimas ir aktyvinimas. Metodškai organizuotas sociokultūrinis darbas*. Vilnius.
268. Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
269. Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
270. Springwood, C. F., King, C. R. (2001). Unsettling engagements: On the ends of rapport in critical ethnography. *Qualitative Inquiry*, 7(4), pp. 403-417. Prieiga per internetą: < <https://doi.org/10.1177/107780040100700401>>
271. Steenbergen, B, (sud.) (1994). *The Condition of Citizenship*, London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
272. Steffen, W., Smith, M. (2013). Planetary boundaries, equity and global sustainability: Why wealthy countries could benefit from more equity. *Current Opinion in Environmental Sustainability* 5, pp. 403-408. Prieiga per internetą: doi:10.1016/j.cosust.2013.04.007
273. Stevenson, N. (sud.). (2003). *Cultural citizenship*. England: Open University Press
274. Stewart, L. (2008). *Global Citizenship and Wilfrid Laurier University*. Laurier Students' Public Interest Research Group: Ontario, Canada.
275. Stonkuvienė, I. (2013). *Augti Lietuvoje: ugdymo kaip inkultūracijos eskizai*. Monografija. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla. Prieiga per internetą:

276. Szerszynski, B., Toogood, M. (2000). Global citizenship, the environment and the mass media. In: S. Allen, B. Adam, C. Carter (eds). *The Media Politics of Environmental Risks*. London: Routledge
277. Šalkauskis, S. (1992). *Pedagoginės studijos*. I-II dalys. Vilnius: Leidybos centras.
278. Taylor, A. (2019). Countering the conceits of the Anthropos: Acaling down and researching with minor players. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. pp. 340-359. Prieiga per internetą: DOI:10.1080/01596306.2019.1583822
279. Tajfel, H., Turner, J. H. (1974). *The Social Identity Theory of Intergroup Behaviour*. Prieiga per internetą: http://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Intergroup_Conflict/Tajfel_&_Turner_Psych_of_Intergroup_Relations_CH1_Social_Identity_Theory.pdf
280. Tarozzi, M. (Ed.). (2016). *Global Citizenship Education in Europe. A Comparative Study on Education Policies across 10 EU Countries*. Research deliverable issued within the European project “Global Schools”, Trento, Italy: Provincia Autonoma di Trento.
281. The United Nations Secretary-General. (2012). *The United Nations Global Education. First Initiative (2012-2016)*. To build a better future for all. Prieiga per internetą: <http://www.unesco.org/new/en/gefi/about/>
282. Tomlinson, J. (2002). *Globalizacija ir kultūra*. Vilnius: ALK, Mintis.
283. Tomlinson, J. (1999). *Globalization and Culture*. Chicago: University of Chicago Press.
284. Tomlinson, J. (2002). *Globalizacija ir kultūra*. ALK Mintis.
285. Torres, C. (2002). Globalization, education, and citizenship: Solidarity versus markets? *Americans Educational Research Journal*, 39(2), pp. 363-378. Prieiga per internetą: <doi:10.3102/00028312039002363>
286. Torres, C. A, Bosio, E. (2020). Global citizenship education at the crossroads: Globalization, global commons, common good, and critical consciousness. *Prospects*. Prieiga per internetą: < <https://doi.org/10.1007/s11125-019-09458-w>>
287. Truong-White, H., McLean, L. (2015). Digital Storytelling for Transformative Global Citizenship Education. *Canadian Journal of Education*. Prieiga per internetą:
288. Tully, J. (2014). *On global citizenship*. London: Bloomsbury Publishing Plc.
289. Tumėnas, V. (2018). Globalių procesų įtaka etninei kultūrai. In: Lietuvos Kultūros tarybos užsako projekto „Etninės kultūros vertybinių nuostatų tyrimai valstybės politikai“, mokslo darbo ataskaita, 2018 sausio 10 d. Prieiga per internetą: <https://www.ltk.lt/files/etnines-kulturos-vertybiniu-nuostatu-tyrimai-valstybes-politikai0446.pdf>
290. Tupper, J. (2009). Unsafe waters, stolen sisters, and social studies: Troubling democracy and meta-narrative. *Teacher Education Quarterly*, 36(1), pp. 77-94. Prieiga per internetą: <<http://www.teqjournal.org/>>
291. Turner, B. S. (1990). Outline of a Theory of Citizenship cit. iš Turner, B., Hamilton, P. (sud.). (1994). *Citizenship. Critical Concepts*. London: Routledge.

292. UNESCO. (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO on Education for the 21st Century*. Paris: UNESCO.
293. UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report, 2020: Inclusion and Education: All*
294. Means All. Prieiga per internetą: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
295. UNESCO. (2017). *ESD and GCED in national curriculum frameworks*. Prieiga per internetą: <https://en.unesco.org/news/esd-and-gced-national-curriculum-frameworks>
296. UNESCO. (2015). *Global citizenship education, Topics and learning objectives*. France: the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Prieiga per internetą: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729?posInSet=2&queryId=22c96697-9630-403c-b4212c4d05550866>
297. UNESCO. programa „Švietimas 2030». (2015). Prieiga per internetą: <https://en.unesco.org/themes/education2030-sdg4>
298. UNESCO. (2014). *Global Citizenship Education – Preparing Learners for the Challenges of the Twenty-first Century*. Paris. Prieiga per internetą: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf>
299. UNESCO. (2021) *Reimagining our future together: a new social contract for education*. Report from the international commission on the futures of education. pp. 56-59. Prieiga per internetą: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>
300. UNESCO (2022). *Transforming education together for just and sustainable futures: Statement from the International Commission on the Futures of Education*. Prieiga per internetą: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381984?posInSet=2&queryId=N-EXPLORE-590c6ec2-518e-438e-89a1-bac665829d20>
301. Urry, J. (1999) Globalization and citizenship. *Journal of world-systems research*, Vol. 2, p. 311-324. Prieiga per internetą: <http://jwsr.pitt.edu/ojs/jwsr/article/view/137/149>
302. Valencia, S. A. (2005). Globalisation, Cosmopolitanism and Ecological Citizenship. *Environmental Politics*, 14(2), pp. 163-178.
303. Vallory, E. (2007). *Global citizenship education: study of the ideological bases, historical development, international dimension, and values and practices of World Scouting.*. Universitat Pompeu Fabra (Ispanija). Prieiga per internetą: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/7243/tevang2of4.pdf?sequence=6>
304. *Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija*. (2014). Vilnius. Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerija.
305. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Prieiga per internetą: <http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf>

306. Zaleskienė, I. (2003). Globalizacijos įtaka pilietinei edukacijai. *Pedagogika*, 68, pp. 56-61. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
307. Zaleskienė, I. (2006). Pilietinė komunikacija ir tarpkultūrinis ugdymas. Kultūrinio ugdymo realijos. *Acta Pedagogica Vilnensia*. Nr. 16. p. 61.
308. Zaleskienė, I. (2004). *Pilietinio ugdymo socialinė dimensija*. Vilnius: Regioninis pilietinės edukacijos centras.
309. Žydžiūnaitė, V., Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai. Principai ir metodai*. Vilnius: VAGA.
310. Žukauskaitė, A. (2019). Nuogos gyvybės produkavimas antropoceno scenoje. *Athena: filosofijos studijos*, 14, pp. 63-79.
311. Žukauskienė, R. (2012). *Raidos psichologija*. Integruotas požiūris. Vilnius: Margi raštai.
312. Waks, J. L. (2008). Cosmopolitanism and citizenship education. Cit. iš Peters, M. A., Britton, A., Blee, H. (sud.) *Global citizenship education: Philosophy, theory and pedagogy*. pp. 203–219. Rotterdam: Sense Publishers. Prieiga per internetą: <doi:10.1163/9789087903756_014>
313. Walford, G. (2008). The nature of educational ethnography. Cit. iš Walford, G. (red.) *How to do educational ethnography* London: the Tufnell press, p. 1-15.
314. Watson, J. (2004). Educating for citizenship – the emerging relationship between religious education and citizenship education. *British Journal of Religious Education*, 26 (3), p. 259-271.
315. Weldemariam, K. (2019). ‘Becoming-with bees’: Generating affect and response-abilities with the dying bees in early childhood education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. pp. 391-406. DOI:10.1080/01596306.2019.1607402
316. Willingham, D.T. (2019). *How to Teach Critical Thinking*. Education: Future Frontiers Occasional Paper Serie. Prieiga per internetą: <http://www.danielwillingham.com/uploads/5/0/0/7/5007325/willingham_2019_nsw_critical_thinking2.pdf>
317. Wilson, W. J., Chaddha, A. (2010). The Role of Theory in Ethnographic Research. *Ethnography*, 10(4), p. 549-564.
318. Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G., Reitmair-Juarez, S. (2015). *Global citizenship education*. Vienna.
319. Woodhead, M. (2008). *A sense of belonging, Early Childhood Matters*. Bernard Van Leer Foundation. Prieiga per internetą: <https://issuu.com/bernardvanleer-foundation/docs/enhancing_a_sense_of_belonging_in_the_early_years/5>
320. Wright, D. (2007). *Constructivist Inquiry and Learning in Drama*. New Jersey, 31(1)

Priedai

1 priedas

SUTIKIMAS DALYVAUTI TYRIME

Kviečiu Jus dalyvauti tyrime „Globalaus pilietiškumo ugdymas priešmokyklinio amžiaus vaikų grupėje: etnografinis tyrimas“, kurį atlieka Klaipėdos universiteto Pedagogikos katedros doktorantė Vaida Žegunienė.

Tyrimo tikslas: atskleisti, kaip ugdomas globalus pilietiškumas priešmokyklinio amžiaus vaikų grupėje tarptautinio globalaus pilietiškumo aktualizavimo ir nacionalinio (ne)reguliavimo sankirtoje.

Tyrimo eiga:

- vykdomo tyrimo metu stebimi priešmokyklinio amžiaus vaikų edukaciniai užsiėmimai, ugdytinių elgesys ir ugdomosios veiklos įgyvendinimo būdai;
- organizuojami interviu su priešmokyklinio amžiaus vaikų grupės(-ių) mokytojais, siekiant išsiaiškinti globalaus pilietiškumo apraiškas ugdymo procese bei globalaus pilietiškumo teikiamą naudą ugdytiniams;
- instituciniu lygmeniu aiškinamasi, kaip ugdomas globalus pilietiškumas priešmokykliniame amžiuje.

Tyrimo metu užtikrinamas tyrimo dalyvių konfidencialumas. Tyrimo dalyvių vardai bus koduojami, kita su tyrimo dalyviais susijusi informacija, leidžianti nustatyti bet kurio asmens tapatybę, nebus viešinama. Tyrimų įrašai bus saugomi ir prieigą prie įrašų turės tik tyrėja.

Aš,, susipažinau su pateikta informacija ir
(vardas, pavardė)

sutinku dalyvauti tyrime.

.....
(parašas)

Tyrėja dokt. Vaida Žegunienė

.....
(parašas)

(tel. nr.: +370(675)20563, el.p.: vaidazeg@gmail.com)

2 priedas

SUTIKIMAS DALYVAUTI TYRIME

Kviečiu Jūsų vaiką dalyvauti tyrime „Globalaus pilietiškumo ugdymas priešmokyklinio amžiaus vaikų grupėje: etnografinis tyrimas“, kurį atlieka Klaipėdos universiteto Pedagogikos katedros doktorantė Vaida Žegunienė.

Tyrimo tikslas: atskleisti, kaip ugdomas globalus pilietiškumas priešmokyklinio amžiaus vaikų grupėje tarptautinio globalaus pilietiškumo aktualizavimo ir nacionalinio (ne)reguliavimo sankirtoje.

Tyrimo eiga:

- vykdomo tyrimo metu stebimi priešmokyklinio amžiaus vaikų edukaciniai užsiėmimai, ugdytinių elgesys ir ugdomosios veiklos įgyvendinimo būdai;
- organizuojami interviu su priešmokyklinio amžiaus vaikų grupės(-ių) mokytojais ir ugdytiniais, siekiant išsiaiškinti globalaus pilietiškumo apraiškas ugdymo procese bei globalaus pilietiškumo teikiamą naudą ugdytiniais;
- instituciniu lygmeniu aiškinamasi, kaip ugdomas globalus pilietiškumas priešmokykliniame amžiuje.

Tyrimo metu užtikrinamas tyrimo dalyvių konfidencialumas. Tyrimo dalyvių vardai bus koduojami, kita su tyrimo dalyviais susijusi informacija, leidžianti nustatyti bet kurio asmens tapatybę, nebus viešinama. Tyrimų įrašai bus saugomi ir prieigą prie įrašų turės tik tyrėja.

Aš,, susipažinau su pateikta informacija ir
(vardas, pavardė)

sutinku, kad mano vaikas,, dalyvautų tyrime.

.....
(parašas)

Tyrėja dokt. Vaida Žegunienė

.....
(parašas)

(tel. nr.: +370(675)20563, el.p.: vaidazeg@gmail.com)

Summary

Relevance of the topic. The growing phenomenon of globalisation and global changes (climate change, environmental protection, tolerance of diversity, etc.) and life in multicultural society are encouraging humanity to consider the relevant aspects of the Anthropocene epoch: ecology, the global human community, the interconnectedness of life forms, and the global worldview (Crutzen, Stoermer, 2000; Spierts, 2003). In the Anthropocene humans learn not only to live in the world, but also to be with the world (Gough, 2021), not to destroy, but to protect the life of the Earth, to be responsible for it (Kardelis, 2019).

International documents constantly highlight the role of children as active participants of sustainable activities (United Nations, 2015; Chavan, Yoshikawa, 2014), and growing debates on the development and implementation of global citizenship education at pre-primary school (UNESCO, 2014).

Traditionally, national citizenship has been associated with belonging to the homeland as well as social and political actions for the prosperity of homeland. The contemporary concept of citizenship has taken a new form: global citizenship, which goes beyond traditional citizenship (Childester, 2004). National citizenship still remains as an important educational goal, but the need for global citizenship is inevitably growing in contemporary society (Atkins, 2017; Bosio, 2017). Global citizenship involves taking responsibility for other citizens at the (inter)national level, identifying with members of the global community, and participating in activities that benefit citizens around the world (Morais and Ogden, 2010; Pykett, 2009; Tupper, 2009, etc.).

Global citizenship education is an *umbrella* term that encompasses the areas of peacebuilding and conflict resolution, diversity awareness and tolerance, human rights and civic responsibility, and is developed at the national and international levels (Wintersteiner, et al, 2015). It identifies values that are relevant to contemporary societies and that are important for creating a more peaceful, ecologically sustainable and culturally sensitive environment (Delors, Bosio and Torres, 2019, p. 1).

Emphasizing the need to integrate global citizenship education into education systems in order to educate learners of all ages as informed, critically literate, socially connected, ethical and engaged global citizens, UNESCO issued the guidelines *GCE: Topics and Learning Objectives* in 2015. The guidelines provide suggestions for educators, curriculum developers, education policy actors and educators on how to integrate the concepts and ideas of global citizenship education into practice (Castle, Ruprecht, & Chavatzia, 2015). Education systems, levels of education, and age of pupils vary from country to country. Thus, the guidelines recommend each country how to organise the process of global citizenship education according to the specific educational context and the age of pupils (UNESCO, 2015, p. 25).

The Lithuanian education system is not required to follow *GCE: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015), but there are national documents that mention elements of global citizenship education. *The Law on Education of the Republic of Lithuania* (2011) stipulates <...> to enable a person to develop the skills and experience necessary to become a competent member of the European and global community and a multicultural society (2011, 2020). In 2015 Lithuania developed a draft *Conception of Global Education*, which highlights the relevance of global citizenship education for members of contemporary society. According to the authors of the draft, global citizenship education does not contradict the formation of the Lithuanian citizen's identity, but complements it with the global aspects, and it can be started to be implemented in the pre-primary school (ibid.).

Furthermore, such idea is also reflected in another document, *the Resolution of the Seimas of the Republic of Lithuania on the Implementation of the United Nations Sustainable Development Goals in Lithuania* (2018), which also notes that one of the target groups for global citizenship education is pre-primary children. This complies with UNESCO's (2008) position on global citizenship education in pre-primary education, which is expressed in the quote: '<...> kindergartens are a space for international education, for the initiation and successful development of intercultural dialogue, and for laying the foundations for openness to other cultures, empathy, respect, which are essential for further life in a global world' (p. 45). *The Resolution of the Seimas of the Republic of Lithuania on the implementation of the United Nations Sustainable Development Goals in Lithuania* (2018) also points out that it is appropriate to start developing intercultural dialogue, openness to other cultures, and to develop children's qualities of empathy, respect and tolerance, which are essential for further human life in a global world in kindergarten.

In Lithuania pre-primary education for children aged 5-6 years is compulsory and it can be provided by pre-primary and general education schools by a teacher or another state or municipal education provider (*Lithuanian Ministry of Education, Science and Sports*, 2023). Pre-primary education must be carried out in accordance with the *General Pre-primary Education Curriculum* approved by the Minister of Education and Science, which has been updated since 2022. Prior to that, pre-primary education was carried out in accordance with the *General Pre-primary Education Curriculum* (2014).

Scientific problem of the research. The analysis of research shows that global citizenship education is more often studied in the context of general education (primary, basic) (Symeonidis, 2015; Pudas, 2015; Chaput et al., 2010; Jorgenson, 2010; etc.), but researchers provide arguments for the earliest possible start of global citizenship education (Truong-White, McLean, 2015; Tarozzi, 2016; Hainsworth, 2017; Sy, 2017, Bosio, Torres, 2019; etc.). Truong-White and McLean (2015) note that education for pre-primary children, which focuses on the analysis of global problems and the search for solutions, is a prerequisite for the formation of global citizenship and should be started at this age.

I. Zaleckienė (2003, 2004, 2006), J. Morkūnienė (2015), V. P. Glăveanu et al. (2020) emphasise that children's ability to evaluate processes and problems at local, European and global level, which is developed in the pre-primary age, influences the formation of attitudes towards various phenomena of life and the socialisation of the child in the broader sense. Global citizenship and the development of relevant skills and values must be integrated into formal and non-formal pre-primary education as early as possible, helping children to gain confidence in themselves and others, to engage in intercultural dialogue and cooperation, and to contribute to the building of *social capital* (Sy, 2017, p.43). I. Tarozzi (2016) and J. Hainsworth (2017) complement that increasing social problems (inequality, isolation, migration, etc.) make it necessary to introduce children to sensitive social issues at early age, so that they can learn to understand the diversity of the global world and its impact on the quality of life and on human rights from a young age. From the point of view of A. Augustiniene and T. Pocienė (2016), pre-primary education should include a broader international context, linking national and cultural identity with an interest in other cultures, nature and cultural objects, and teaching children to learn about the world, people and their emotions, values, customs and traditions and to develop respect for them.

Despite the growing evidence of the need for global citizenship education in pre-primary education, this area has not received much attention in Lithuania. This is also evidenced by the analysis of the situation of global education in 2020, which revealed that there are no published studies in Lithuania to assess the competence of the population in global citizenship and the need for its development in pre-primary age (*Global Education: Current Situation, Needs and Opportunities*, 2020, p. 14). Some studies by Lithuanian researchers reveal few aspects of global citizenship education, although global citizenship education is not directly mentioned in their works. The studies discuss the need to learn how to think

and act not only within one's own country but also beyond its borders (Zaleskiene, 2006); the awareness of societal problems and their solutions (Augutienė, Pakutinskas, 2020); the formation of positive attitudes towards the growing diversity and the development of tolerance for all groups of the global society (Klanienė, Rupšienė et al., 2014); the interest in other cultures and positive communication with their representatives (Augustinienė, Pocienė, 2016). Thus, it can be concluded that there is a lack of knowledge and understanding of global citizenship education in Lithuania, and especially in the pre-primary age. What is the concept of global citizenship and its significance in pre-primary age? How are pre-primary children taught to understand topics related to global citizenship? What factors influence the development of global citizenship in pre-primary school? How do pre-primary school teachers understand global citizenship education and its theoretical and practical implementation in pre-primary school? How can the content of pre-primary education and teachers' competences in the field of global citizenship education be improved?

The dissertation focuses on the **problematic issues** the development of global citizenship in pre-primary school, which became the object of the research. At the time of the dissertation research, pre-primary education was based on the *General Pre-primary Education Curriculum* (2014), but aforementioned curriculum was updated in 2022. This raises questions how the ideas of global citizenship education are reflected in these curriculums? How is global citizenship being developed in pre-primary education at the intersection of these curriculums? To what extent does the real educational process focus on knowledge of the wider world and the child's understanding of his/her place in the world? How is awareness of the identity of a global citizen formed? How are children made aware of global issues and their possible solutions? How is tolerance towards other cultures and community fostered? How do teachers encourage children to engage in civic activities, etc.? **The aim of the dissertation research** is to reveal how global citizenship is developed in a group of pre-primary children.

Objectives of the research:

1. to review the literature and theoretically analyse the concept of global citizenship and the possibilities of its development in pre-primary age;
2. to justify theoretically and methodologically an empirical research and conduct the empirical research of the educational activities organised in a group of pre-primary children, identifying the elements of global citizenship in the educational process;
3. to develop recommendations on the possibilities to integrate and implement global citizenship education in pre-primary school.

Research Epistemology and Methodology. The dissertation research is based on the epistemology and methodology of ethnography (Hammersley, 2006; Walford, 2008). Indeed, ethnography involves the analysis of naturally occurring human activity (LeBaron, 2006). When using ethnographic research, the aim is to understand what processes happen during human interactions (Erickson, Wilson, 1982; Streeck, Mehus,

2005). As explained by D. Silverman (2005), ethnography is ‘writing about a particular group of people and the group’s culture’ (p. 434). Furthermore, ethnography is not merely a method for data collection or fieldwork; it is a way of seeing (Frank, 1999; Wolcott, 2008), being (Heath and Street, 2008), speaking (Beach and Bloome, 2019), and conceptualizing culture(s) through specific theoretical and disciplinary perspectives (Bloome et al., 2005), living (Skukauskaitė, 2021), and knowing (Agar, 2019).

The collected data is analyzed applying J.P. Spradley’s (1979, 1980) methodology: thematic analysis was conducted; detailed taxonomic analysis of selected themes (a set of subthemes) was performed to reveal related subthemes and meaningful connections between them; componential analysis was carried out to understand not only the similarities but also the meaningful differences between themes and their subthemes.

Theoretical Significance of the Dissertation. The dissertation contributes to the development of the concept of global citizenship by systematizing and conceptualizing the ideas of global citizenship education for pre-primary children in the context of Lithuania’s education system. At the same time, it expands existing theoretical insights into the cognitive, social, emotional, and moral development of pre-primary children in the context of the Anthropocene epoch and globalization.

The research forms a new direction in educational research on pre-primary education, as most studies on global citizenship are focused on older students or adults. Therefore, by analysing how global citizenship is cultivated at the pre-primary age, this dissertation addresses this gap. The research reveals that global citizenship education is indeed happening within groups of pre-primary children, despite the fact that the term *global citizenship* is not explicitly mentioned in the *General Pre-primary Education Curriculum* (2014), which was guided by the pre-primary school teachers during the research. It was discovered how, during both formal and informal activities, pre-primary school teachers teach children to understand that they are not only members of their family but also of their pre-primary school group, educational institution, hometown, country, and the global community. Teachers expand children’s awareness of identity by discussing the world’s structure, continents, countries, the people living there, and their uniqueness. The approach that people from different countries are inhabitants of the Earth and form a global human community, where members share values and are equally responsible for their and others’ well-being, is cultivated. Teachers use verbal, visual, active educational methods, smart technologies, and various objects for cognitive activities to help children learn about themselves, collaborate, coexist, and explore which modern societal problems are relevant not only to their immediate environment but also to the world. Additionally, children are encouraged to contribute to solving global issues.

Practical Significance of the Dissertation. The empirical research highlights the realities of pre-primary education in the context of global citizenship education. The findings of the dissertation reveal practical opportunities for implementing global citizenship in pre-

primary education. These findings are valuable for developing recommendations and methodologies to enrich pre-primary education curriculum with global aspects.

Practical insights encourage educators to create environments where children develop empathy, learn to understand different cultures, address social issues, and grow into responsible global citizens from the pre-primary age. The dissertation demonstrates the benefits of global citizenship education at the pre-primary education level, including acquiring knowledge about the world and global issues, understanding intercultural diversity, fostering a sense of community, and promoting civic engagement in local, national, and global activities.

The study identifies the most effective methods and tools for fostering global awareness, tolerance, responsibility, and social justice, thereby contributing to the development of innovative educational practices. The practical implementation of global citizenship education expands opportunities for the professional preparation and development of pre-primary school educators. The research findings will help educators better understand the importance of global citizenship education and provide guidelines on how to integrate effectively global citizenship topics into pre-primary school educational activities.

This research is significant as it highlights the importance of collaboration between practitioners, researchers, and educational policymakers in enhancing the pre-primary education process and implementing global citizenship education ideas in practice. The findings of future research could initiate changes in pre-primary education, aligning it with societal transformations. The study may also encourage more active parental involvement in children's education by introducing them to the ideas of global citizenship, their significance for children's futures, and ensuring that pre-primary children are prepared to live in an interconnected world.

The research lays the groundwork for further research and scholarly activities focused on global citizenship education in pre-primary school and the improvement of educational programs. Additionally, the findings are relevant to educators, teachers, and policymakers aiming to develop innovative and effective early education strategies that foster global citizenship while improving the quality of pre-primary education. Teachers' experiences inspire new insights that can help shape qualifications for educators and refine strategies for organizing and implementing pre-primary education.

Findings and Discussion. Contemporary pre-primary children face with a rapidly changing world and the newly emerging living conditions of the Anthropocene epoch (Stonkuvienė, 2013; Somerville, 2017; Diaz-Diaz, Semenec, 2020). The Anthropocene marks a new stage in the planet's development, where human activity is understood as a geological factor - humanity as a geological agent influencing destructive natural and geological processes on the Earth. In the era of development of individual and collective responsibility, it becomes especially important to emphasize the interconnectedness of humans with other forms of life (animals, plants, and the Earth's processes) and humanity's relationship with global challenges such as climate chan-

ge, environmental protection, and tolerance for diversity. Researchers (Shulsky et al., 2017; Atkins, 2017) argue that children must be taught to live in the Anthropocene epoch, considering its challenges and the need to adapt to uncertain future conditions.

The dissertation research confirms that pre-primary children can be taught to understand processes occurring not only in their immediate environment but also globally, recognize global problems, and learn how to contribute to their solutions. In the Anthropocene epoch, the globalization process intensifies (Held, 2002). This process opens broader opportunities to learn about and share one's culture and identify with other members of the global community (Tomlinson, 2002; Morkūnienė, 2003). However, as noted by some researchers of globalization (Bauman, 1998; Held, McGrew, Goldblatt, Perraton, 1999; Giddens, 1994, 1996, 2005; Tumėnas, 2018), globalization also poses threats such as negative influences on identity formation, loss of cultural values, hybridization, Westernization, and Americanization of global population. These contradictions in globalization highlight the need for global citizens who are capable to harmonize global citizenship and national identity (Banks, 2008).

The possibility of this harmony was already discussed in the first half of the 20th century by the Lithuanian philosopher and educator S. Šalkauskis. Reflecting on the harmony between national and international education, he emphasized that the development of national and global identities can coexist. Such education helps shape national, cultural, and global identities, combining national and global citizenship.

Dissertation's findings collaborate this idea, demonstrating how teachers enable children to develop both national and global citizenship. This is achieved by integrating knowledge of the local environment with understanding the global world, cultivating values such as concern for collective well-being, justice, human rights, solidarity, etc. Teachers also teach children to think critically, communicate and collaborate, and take responsibility not only for themselves and their immediate environment but also for their country and the entire world.

Many researchers (e.g., Phillips, 2011; Nalbantoglou et al., 2015; Symeonidis, 2015; Augustinienė and Pocienė, 2016; Augutienė and Pakutinskas, 2020; Kayaalp, 2021) agree that during the pre-primary years, it is possible to begin shaping children's attitudes and behavior aligned with the principles of global citizenship. These principles include human rights, freedom, participation in societal activities, collective decision-making, and the creation of a peaceful and safe life. Through various activities, children can learn to recognize human and cultural diversity and develop tolerance for others and their differences. This dissertation research confirms that global citizenship education can indeed be implemented in the pre-primary years, and children of this age are capable to learn about and foster global citizenship.

In this dissertation, I focus on the education of children's global citizenship in pre-primary education institutions. Such education is not regulated by any international or national legal documents. However, it is possible to follow the UNESCO recommended

guidelines outlined in *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015). This document emphasizes aspects such as the development of a global citizen identity, understanding the broader global context (flora, fauna, culture, traditions, etc.) and connecting it to the local environment, and engaging learners in social and civic activities that contribute to the creation of a peaceful environment not only in their home country but also globally. In Lithuania these guidelines have not been officially adopted, and therefore, pre-primary school teachers are not required to follow this document when implementing pre-primary education. The document they must follow is the *General Pre-primary Education Program* (2014).

During the implementation of this dissertation research, pre-primary education was implemented following the *General Pre-primary Education Curriculum* (2014). Its analysis revealed that this Curriculum primarily focuses on the formation of national and cultural identity and understanding the immediate environment. However, in the updated *General Pre-primary Education Curriculum* (2022), a global perspective on citizenship has been included, suggesting that with the implementation of this updated curriculum, pre-primary children are more likely to develop a global citizen identity and learn to act responsibly in the context of globalization and the Anthropocene epoch.

Analyzing literature (Zaleskienė, 2003, 2004, 2006; Morkūnienė, 2003; Tumėnas, 2018), I found that certain narrow aspects of global citizenship education for pre-primary children in Lithuania have been explored. This led to the hypothesis that global citizenship education was being implemented in pre-primary education institutions even before it was incorporated into the updated *General Pre-primary Education Curriculum* (2022). This hypothesis provided the basis for empirical research aiming to reveal how global citizenship is fostered in pre-primary school groups at the intersection of international global citizenship promotion and national (non)regulation.

To achieve this goal, during 2020–2021, I conducted ethnographic research at a pre-primary education institution in the Western region of Lithuania. I observed the educational process in two pre-primary school groups, discussed it with children, teachers, and the institution's director, and analyzed available artifacts.

Analyzing the data gathered during the empirical research, I identified three topics related to global citizenship among pre-primary children: **Identity Formation: From Individual to Global*; **Environmental and Cultural Awareness: From the Immediate Environment to the World*; ** Learning to Act for the Sake of the Homeland and the World*

During the analysis of the topic *Identity Formation: From Individual to Global*, I identified the following subtopics: *Self-awareness: As an Individual, a Member of Various Groups, and a Global Citizen*; *Values: Important for Oneself, Others, and the World*; *Methods for Developing Self-awareness and Values*.

The analysis revealed that children's self-awareness primarily begins within the family. Pre-primary children understand that they belong to their smallest social group - their family. In educational institutions, pre-primary school teachers organize formal and informal

activities to help children understand that they are not only members of their families but also members of their pre-primary school group and the broader community of the educational institution. Teachers emphasize the importance of knowing one's hometown and country, encouraging children to see themselves as citizens of their city and country.

However, teachers expand the children's knowledge of the world's structure by discussing continents, countries, and the people who live there. They stress that people from different countries are all inhabitants of the Earth, they form a global human community where members share equal responsibility for the well-being of themselves and others. Thus, teachers move beyond the immediate environment, extending the child's identity boundaries by teaching them to understand that they are members of a global human community.

This approach diverges in the framework of the *General Pre-primary Education Curriculum* (2014) and partially aligns with the updated *General Pre-primary Education Curriculum* (2022) that emphasizes that children should be taught to be Lithuanian citizens and to live not only in a national community but also in a multicultural environment.

During the analysis, I noted that teachers, through formal and informal activities, discuss values relevant to the developing identity of pre-primary children and their importance for members of contemporary society and all people on the Earth. While expanding awareness of children's identity, teachers emphasize the importance of acquired knowledge about the world's structure, strengthening the sense of citizenship, and fostering responsible behavior towards oneself and others.

Teachers teach children to maintain positive interpersonal relationships, foster feelings of love, friendship, and empathy, and show how to listen to and support friends, share in collective achievements, and celebrate newly acquired knowledge. They encourage children to help, show care, attention, and respect for their environment, nature, and the entire Earth, as well as for the people around them and their differences. At the same time, they promote active involvement and being a role model for others.

The analysis revealed that to help children expand their identity awareness, teachers use various smart technologies (computers, the Internet, etc.). Virtual environments, the Internet, and smart technologies serve as attractive tools for children to explore the world and find new information. All the tools, objects, and equipment used during educational activities (e.g., juicers, globe, encyclopedias, paintings, photographs, etc.), as well as all the teaching methods employed by teachers, play an important role in the development of children's identity. Through conversations and storytelling, teachers provide children with new knowledge, answer questions, and teach them to understand themselves and others.

The topic identified during the research *Identity Formation: From Individual to Global* reflects the principles outlined in the *General Pre-primary Education Curriculum* (2014), which focuses on fostering a child's relationship with themselves (self-awareness) and their relationships with peers. However, it does not emphasize

tolerance for social, economic, cultural, racial, disability, or other forms of diversity. In contrast, the *General Pre-primary Education Curriculum* (2022) enriches this aspect by incorporating the recognition of human differences and their value, promoting tolerance, fostering positive relationships, and exploring various ways of life. The research findings align more closely with the content of global citizenship education (as described in *GCE: Topics and Learning Objectives*, UNESCO, 2015).

The second topic *Environmental and Cultural Awareness: From the Immediate Environment to the World* includes the following subtopics: *Environmental Awareness, Cultural Awareness, Methods and Approaches of Deepening Environmental and Cultural Awareness*.

The analysis revealed that topics about the universe and the Earth are highly engaging for children and expand their understanding of nature. Teachers describe the continents of the world, the countries within them, and discuss the uniqueness of natural phenomena (e.g., day and night, precipitation) in different parts of the Earth. They teach children about the vastness of the universe, the size of the Earth, and the multitude of its inhabitants who care for its resources and well-being.

It became evident that teachers provide children with knowledge not only about the natural specifics of their native country but also about distant locations. They discuss other countries and their distinctive features (e.g., location, climate, landscapes, plants, animals). This knowledge encourages children to explore other parts of the world, share their experiences, and strengthens their understanding of belonging to the Earth and the need to care about it.

Furthermore, I discovered that during educational activities, teachers and children discuss not only the holidays celebrated in Lithuania, their traditions, and symbols but also encourage children to share their knowledge of holidays and traditions from other cultures. Teachers provide new insights into the characteristics of cultures unfamiliar to the children. Through this approach, children begin to identify not only with their native country and its traditions but also associate their identity with the cultures of other countries. They are taught to recognize the uniqueness of these cultures and compare them with the way of life in their own country.

The analysis revealed that the methods and approaches used by teachers expand children's understanding of the world and encourage them to explore not only their immediate environment, but also to compare their local surroundings and the unique features of other countries. Teachers employ various methods and approaches to foster this awareness, including greetings, illustrative explanations/narratives, visual aids, interactive whiteboards, slide presentations, animated films, creative tasks, observation, experimentation, models, social gatherings, and celebrations. These methods enrich the educational content, introduce children to additional materials prepared by teachers about the world and its diversity, and make the learning experience more engaging.

The topic *Environmental and Cultural Awareness: From the Immediate Environment to the World* emerged during the analysis of research findings and helped illustrate that the

educational process organized in pre-primary school groups aligns more closely with the content of *General Pre-primary Education Curriculum* (2022) and goes beyond the scope of *General Pre-primary Education Curriculum* (2014). The research revealed that teachers do not limit themselves to imparting knowledge about the immediate environment, but provide children with new information about various countries, their natural and cultural specifics. By exploring the cultural heritage of Lithuania and other nations, children learn to recognize the cultural distinctiveness of different people. Through play, spontaneous interaction, and collaboration, they engage in various activities with peers of diverse cultural background (racial, ethnic, religious, social, gender, and others). This aligns with the ideas of global citizenship education, particularly those emphasizing teaching children to recognize the similarities and differences within the global human community (e.g., culture, living environments, and lifestyles) as outlined in *GCE: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015).

The third topic *Learning to Act for the Sake of the Homeland and the World* includes the following subtopics: *Relationships with Others; Encouragement to Act; Problems of Local, National, and Global Communities; Creating a Peaceful Environment*.

The analysis revealed that teachers educate children on how to recognize the value of every member within a group while working and interacting together. They develop children's collaboration skills, teach them to maintain friendly relationships, consider their peers' opinion, work in a team, and empathize with others. Such collective activities, a sense of togetherness, and achievement of common goals help children form socially responsible behaviour.

The analysis highlighted that teachers foster positive relationships, teamwork, a sense of unity, and feelings of companionship and friendship, encouraging children to come together as a friendly community, act collectively, and take responsibility. By working together, children learn to listen to and empathize with their peers and celebrate accomplishments.

The analysis revealed that, through formal and informal educational activities initiated by teachers, children explore contemporary societal problems that are relevant not only to their immediate environment but also to the global context. Children discuss global issues, learn to recognize them both locally and on a global scale, and explore ways to contribute to solving these pressing problems.

Teachers provide children with knowledge about values important not only to their own country but also to the global community. They encourage children to cultivate kindness, tolerance, and respect for the differences of their own and other nations. During educational activities, teachers teach children to understand what constitutes a peaceful environment and the meaning of freedom. I observed that teachers inspire children to support people in need from other countries through kind thoughts and actions, thus contributing to creating a peaceful environment. Such activities teach children to feel that working together is a way to help people from other nations and that spreading kindness contributes to addressing global challenges.

This topic helped me see that, with the guidance of teachers, children learn to work collaboratively toward a common goal and participate in the process of building societal well-being. Teachers create opportunities for children to engage in intercultural dialogue, familiarize them with the relevance of international events and their impact on their home country, and explain the importance of responsible behavior in both their immediate and broader environments. These elements are emphasized in the updated *General Pre-primary Education Curriculum* (2022) and *GCE: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015).

The research revealed that teachers guide children to recognize and evaluate social issues and instances of injustice and inequality not only in their local environment but also in other countries. Teachers engage children in discussions about ethical principles, children are taught to address contemporary issues and recognize global problems, such as migration and climate change. They are encouraged to contribute to solving these problems and promoting the well-being of the global human community through civic behavior.

Problematic Aspects

Challenges During the Pandemic. At the start of the research, I encountered restrictions caused by the COVID-19 pandemic. In 2021, when the research had to be started, educational institutions were not allowed to admit any visitors except children's parents and support staff. I contacted various institutions, talked with directors over the phone and online. Eventually, I was able to meet with the director of a pre-primary school in Klaipėda, who agreed to host me and participate in the study.

Suitability of the UNESCO Guidelines. Another issue arose regarding the *GCE: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015) guidelines, which provide recommendations for educating children of various age groups. The youngest group mentioned in the guidelines includes children aged 5-9 years, while in Lithuania, pre-primary education is designated for children aged 5-6. This indicates that the guidelines are applicable to pre-primary children, but do not clearly specify the extent to which they should be implemented.

Lack of Systematic Implementation. During the research, I noticed that activities reflecting global citizenship education were not conducted systematically or consistently. The formal educational aid *Opa Pa* used by teachers contained limited material related to learning about world countries, cultures, global communities, fostering community values, or creating a peaceful environment. Teachers often prepared additional materials on their own initiative to introduce children to the natural features, cultures, and social issues of other parts of the world.

Data Collection and Analysis Challenges. Maintaining consistency between data collection and analysis was not always possible. For instance, after formal activities teachers were sometimes unable to engage in immediate discussions due to other activities or because children required their full attention or unexpected disturbances arose in the group. In such cases, I noted my observations or questions and revisited them later. I made efforts

to remind teachers of previous situations, explain my concerns, and clarify the purpose of my data collection. However, this might have impacted the objectivity of the collected data.

Challenges in Analysing Large Volumes of Data. At the start of the data analysis process, I faced difficulties due to the large volume of transcribed material, which was continuously supplemented. Reviewing the observation notes, recorded conversations with teachers, and field notes, it was not always immediately clear how to identify themes and subthemes.

Conclusions

The research revealed that pre-primary education in Lithuania is based on the *General Pre-primary Education Curriculum* (2014), which focuses on fostering children's relationships with their immediate environment: family, pre-primary school community, and home country, as well as developing their national identity and self-awareness. Furthermore, through formal and informal activities, using smart technologies, various teaching methods, teachers expand the boundaries of children's identity awareness to a global context. They introduce children to the universe, the Earth, and the planet's structure, emphasizing that children are an inseparable part of this environment along with all other inhabitants of the Earth. Teachers also develop values relevant to the modern global community. They highlight the importance of friendly relationships, positive emotions, understanding others' feelings, collaboration, mutual action, assistance, compassion, etc. Teachers emphasize teamwork and openness to diversity while encouraging respect and attentiveness to others.

Global citizenship is also fostered through deepening of environmental and cultural awareness. Children are introduced not only to their immediate environment and home country but also to the broader world and its regions. Children's understanding of nature and culture is expanded with knowledge about phenomena occurring in other countries, emphasizing natural and cultural differences between Lithuania and other nations. By learning about their own and other countries' cultural diversity, children develop a respectful attitude toward different cultures, learn to cherish their cultural traditions, and recognize influences from abroad.

A significant aspect of global citizenship education involves learning to act for the sake of the homeland and the world. Children are motivated to work together, achieve shared goals, foster friendship, support peers, share with others, etc. Teachers encourage children to perform good deeds in their groups and exhibit exemplary behaviour. At the same time, teachers dedicate considerable time to introducing children to social issues not only observed in their immediate environment but also in a broader context. Discussions cover problems in other parts of the world, explore potential solutions, and listen to children's reflections on their own actions. Teachers teach children to connect their immediate environment to the broader world, recognize social issues in their local surroundings (e.g., poverty, homelessness, environmental pollution), and discuss similar challenges in other countries. Teachers encourage children to share their existing knowledge and acquire new knowledge about Earth, its nature, and the diversity of nations and cultures.

These findings confirm that real educational practice exceed the guidelines set out in the *General Pre-primary Education Curriculum* (2014). The research demonstrates that while pre-primary education primarily focuses on providing children with knowledge about their immediate environment, hometown, and home country, children are also introduced to the traditions of various countries and universal human values. This strengthens their identity as not only citizens of Lithuania but also as global citizens. These findings align more closely with the ideas of the updated *General Pre-primary Education Curriculum* (2022) and the principles of global citizenship education outlined in *GCE: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015).

Recommendations:

- for *educational policymakers and researchers* to foster discussions and encourage research activities related to new directions in pre-primary education, collecting and systematizing data on opportunities to supplement preschool education content with aspects of global citizenship education. Scientific research in the field of education could improve pre-primary education curriculum by reflecting changes in social life, emerging innovations, and international experience. This includes promoting intercultural dialogue, effective communication, and cooperation, uniting communities while ensuring equal opportunities for all, and reducing intolerance, bullying, conflicts, and stereotypical thinking in society.
- for *academic staff in HEIs preparing pre-primary school teachers* to integrate global citizenship education principles into teacher training programs. Special attention should be given to global citizenship areas such as human rights, climate change, globalization, interculturality, and global civic responsibility.
- for *institutions offering professional development for teachers* to enhance teachers' ability to apply interactive, learner-centered methods that foster critical thinking, decision-making, and collaboration skills as well as incorporate active learning methods, such as problem-based learning, project work on global issues, and situation analyses; to organize practical workshops for teachers that provide opportunities to collaborate with representatives from various cultures, thereby fostering empathy.
- for *leaders and teachers of pre-primary education institutions* to develop national and international educational projects that promote intercultural awareness, openness, social sensitivity, tolerance, and participate in public activities; to create modern educational environment allowing children to learn from real-world situations, fostering motivation, creativity, critical thinking, and national and global citizenship skills; to organize discussions with parents on topics such as global news, social inequality, refugees, migration, environmental responsibility, cultural diversity and awareness of international organizations (e.g., UNICEF, UNESCO), to encourage parents and children to participate in environmental protection, volunteer work, and other community activities.

APIE AUTORE

Išsilavinimas	
2007 - 2009	Švietimo vadybos magistro laipsnis, Klaipėdos universitetas
2002 - 2004	Anglų filologijos bakalauras ir mokytojo profesinė kvalifikacija, Šiaulių universiteto Kvalifikacijos institutas
1994 - 1999	Edukologijos bakalauro laipsnis ir profesinė pradinės mokyklos pedagogo kvalifikacija, socialinio pedagogo profesinė kvalifikacija, Klaipėdos universitetas
Darbo patirtis	
2014 – iki dabar	Lektorė, Klaipėdos universitetas
2018 – 2019	Lektorė, Lietuvos aukštoji jūreivystės mokykla
2007- 2018	Lektorė, Klaipėdos valstybinė kolegija
2004 - 2007	Vertėja, UAB „Versmas“, Klaipėdos fil.
1999 - 2004	Anglų kalbos mokytoja, Švėkšnos „Saulės“ vidurinė m-kla
Igyvendinti mokymai	Akademines anglų kalbos pažengusiems (B2/C1) medžiagos parengimas ir mokymų įgyvendinimas. Klaipėdos universitetas. 2020 m.
Stažuotės	- Zadar universitetas, Kroatija, Erasmus+ dėstyto mobilumo vizitas, 2023 balandžio 29 d. – gegužės 02 d. - Kadiz universitetas, Ispanija, Erasmus+ mobilumo programa, 2022 gegužės 02 d. – 05 d. - Tianjin Institute of Software Engineering, Kinija. 2019 m. rugpjūčio mėn. - rugsėjo 30 d. - Messina universitetas, Italija. Erasmus+ dėstyto mobilumo vizitas, 2019 lapkričio 04 - 08 d. - Ioannina Universitetas, Graikija, Erasmus+ dėstyto mobilumo vizitas, 2019 kovo 31 d. – balandžio 06 d. - Lisabonos universitetas, Portugalija, Erasmus+ dėstyto mobilumo vizitas, 2018 gegužės 05-10 d.
Narystės	Lietuvos edukacinių tyrimų asociacijos (LETA) narė

ABOUT AUTHOR

Education	
2007 - 2009	Master Degree of Education Management, Klaipėda University
2002 - 2004	Bachelor Degree of English Philology and Teacher's Professional Qualification, Siauliai University, Qualification Institute
1994 - 1999	Bachelor Degree of Education and Professional Qualifications of Educator of Primary School and Social Pedagogue, Klaipėda University
Experience	
2014 – now	Lecturer, Klaipėda University, Faculty of Social Sciences and Humanities
2018 – 2019	Lecturer, Lithuanian Higher Maritime Academy
2007- 2018	Klaipėda University of Applied Sciences, Faculty of Social Sciences
2004 - 2007	Translator, UAB „Versmas“, Klaipėdos fil.
1999 - 2004	English teacher, Švėkšna „Saulė“ Secondary School, Lithuania
Implemented professional training courses	Preparation and implementation of the course Academic language (advanced) (B2/C1). Klaipėda university. 2020.
Internship	- Zadar University, Erasmus+ Teaching Staff Exchange, 29/04/2023 – 02/05/2023 - Cadiz University, Erasmus+ Teaching Staff Exchange, 02/05/2022 – 06/05/2022 - Tianjin Institute of Software Engineering, China. August – September, 2019. - University of Messina, Italy. Erasmus+ Teaching Staff Exchange 2019-11-04 – 2019-11-08 (5 d.d.) - University of Ioannina, Greece. Erasmus+ Teaching Staff Exchange 2019-03-31 – 2019-04-06 (5 d.d.) - University of Messina, Italy, Erasmus+ Teaching Staff Exchange, 04-08/11/2019. - Lisbon University, Portugal, Erasmus+ Teaching Staff Exchange, 05-10/05/2018.
Membership	Member of the Lithuanian Educational Research Association (LETA)

TYRIMO REZULTATŲ APROBAVIMAS

Disertacijos tema paskelbtos publikacijos:

- Žegunienė, V. (2018). Priešmokyklinio amžiaus vaikų globalaus pilietiškumo ugdymo prielaidos. *Scientific Research in Education*. Vol. 2., p. 119-126. Klaipėda: Klaipėdos universitetas. ISBN 978- 609-481-009-1 (internetinis).
- Žegunienė, V. (2019). Theoretical presumptions of learning a foreign language through global citizenship development at pre-primary school. *Educational Role of Language*. Vol. 2019-2(2), pp. 57-67. Prieiga internete: <https://doi.org/10.36534/erlj.2019.02.06> (ISSN 2657-9774).
- Žegunienė, V. (2020). Global citizenship education: parents' reflections. Proceedings of the *International Scientific Conference "Society.Integration. Education"*. Vol. III, p. 765-775. Prieiga internete: <http://dx.doi.org/10.17770/sie-2020vol3.4821> (ISSN: 2256-0629).
- Žegunienė, V. (2022). Pre-school Global Citizenship Education: an Ethnographic study. *Regional Formation and Development studies Development*, No. 2 (37), p. 226-237, Klaipėdos Universiteto leidykla.
- Žegunienė, V. (2022). Vaikų globalaus pilietiškumo ugdymas ir užsienio kalbos mokymas priešmokyklinio ugdymo grupėje. *Tiltai*. Nr. 1 (88), p. 101-117. Klaipėdos universitetas.

Disertacijos tema skaityti pranešimai mokslinėse konferencijose:

- „Globalaus pilietiškumo ugdymas priešmokykliniame amžiuje“. II-oji Lietuvos edukacinių tyrimų asociacijos (LETA) konferencija, II-oji edukologijos doktorantų konferencija, Klaipėdos universitetas, Socialinių ir humanitarinių mokslų fakultetas, 2018-10-12, Pažymėjimas Nr. 46SMHF-K-259.
- „Priešmokyklinio amžiaus vaikų globalaus pilietiškumo ugdymas – etnografinio tyrimo prielaidos“. III-oji Lietuvos edukacinių tyrimų asociacijos (LETA) konferencija „Ugdymo ir švietimo ateities idėjos“, III-oji edukologijos doktorantų konferencija, 2019-10-11/12, Pažymėjimas Nr.19-II-03.
- „Priešmokyklinio amžiaus vaikų globalaus pilietiškumo ugdymo aktualijos“. IV – oji Lietuvos edukacinių tyrimų asociacijos konferencija, IV-oji edukologijos doktorantų konferencija „Švietimas ir ugdymas, jungiantys bendruomenes“, 2020 m. spalio 9 d. Vilniaus universitetas. Pažymėjimas Nr. LETA2020-41.
- „Globalaus pilietiškumo kompetencijos aktualumas šiuolaikinėje visuomenėje“, XIII tarptautinė mokslinė konferencija „Mokytojų ugdymas XXI amžiuje: pokyčiai ir perspektyvos“, 2020 m. lapkričio 27 d., Šiaulių universitetas. Pažymėjimas Nr. R-20-0405.

- „Global Citizenship Integration into Curriculum of Pre-school Education: Benefits for Formation of a Child’s Identity”. 79-oji Tarptautinė mokslinė konferencija „Human Technology and Quality of Education“, sekcija „Traditions and innovations in preschool and primary education“, Latvijos universitetas, 2021 m. vasario 12 d.
- „Globalaus pilietiškumo apraiškos priešmokykliniame ugdyme: institucinis kontekstas”. V-oji Lietuvos edukacinių tyrimų asociacijos konferencija “Mokslinis pilietiškumas neapibrėžtame pasaulyje”, Mykolo Romerio universitetas, Vilnius, 2021-10-08 - 2021-10-09, Pažymėjimas Nr. MRD-866.
- „Intercultural Awareness and Foreign Language Learning: Presumptions for Inclusion“. Tarptautinė mokslinė konferencija ir 7-oji užsienio kalbų diena “Lack, Absence, Transition”. Zielona Gora universitetas, Lenkija, 2021 gruodžio 14-15 d. Pažymėjimas be numerio.
- “Globalaus pilietiškumo ugdymas: kodėl mums tai rūpi?”. Respublikinė mokslinė-praktinė konferencija “Ugymo (si) sėkmė – kiekvienam ir visiems. Klaipėdos pedagogų švietimo ir kultūros centras, 2022-04-28, Pažymėjimas Nr. 726.
- “Relevance of foreign language acquisition at pre-primary school: a factor of global citizenship formation”. 9th International Multidisciplinary Scientific Conference on Art and Humanities ISCAH2022, Florencija, Italija, 2022-05-24 – 26. Certificate of Attendance.

Seminarai, mokymai, kuriuose tobulinta kvalifikacija, kokybinių tyrimų taikymo kompetencijos:

- Seminaras „Technologijų taikymas mokslinėje ir pedagoginėje veikloje“. Klaipėdos universitetas, Lietuvos edukacinių tyrimų asociacija. 2019 m. vasario 27 d. Pažymėjimas Nr. LETA2019/02/27.
- Seminaras „Problemų sprendimas įgyvendinant kokybinius ir kiekybinius tyrimus: fundamentalūs elementai ir iššūkiai“, Socialinio tyrėjo mokykla, VDU, Kaunas, 2019 m. kovo 14-15 d. Pažymėjimas Nr. STM-K-2019-68.
- Seminaras „Essential guide to publishing peer reviewed articles“, European Educational Research Association (EERA), Vilniaus universitetas, 2019 m. kovo 22 d. Pažymėjimas be numerio.
- Mokymai „Straipsnių rengimas tarptautiniams moksliniams leidiniams“, Klaipėdos universitetas, 2019 m. gegužės 6-10 d. Pažymėjimas be numerio.
- VDU ir Socialinio tyrėjo mokyklos organizuojama tarptautinė doktorantų vasaros mokykla, „Vertinimo metodologijos ir etnografinio tyrimo metodologiniai aspektai“. 2019 m. birželio 11 d. iki 2019 m. birželio 14 d., VDU, Kaunas.

- Mokslinė stažuotė Tianjin Institute of Software Engineering (TJISE), Kinija. 2019 m. rugpjūčio – rugsėjo mėn., vieta: Tianjin Institute of Software Engineering, Kinija.
- Tarptautinė praktinė konferencija ir seminaras: „Adult educators‘ competence training for development of immigrants and asylum seekers‘ digital entrepreneurship“, 2019-10- 23-25 d., Klaipėdos universitetas.
- Mokymai „Etnografiniai interviu moksliniame tyrime“ (36 val.), 2019-12-16-20 d., Klaipėdos universitetas, Sveikatos mokslų f-tas, dalyvio pažymėjimas be numerio.
- Vasaros mokykla „The Future of School“ (25 val.), Schola Empirica, Praha, Čekija, 2019 birželio 29 d. – liepos 06 d.
- STM kokybinių tyrimų kūrybinė laboratorija: Meno ir literatūros panauda kokybiniuose tyrimuose - nuo duomenų rinkimo iki rezultatų interpretavimo. Inovacijos kokybiniuose tyrimuose: tyrimų tipų, metodologijų ir metodų integravimas. Mokslo straipsnių rengimo ABC pradedantiems ir patyrusiems tyrėjams. 2020 m. sausio 30-31 d., Kaunas.
- Mokymai „Etnografinis veiklos tyrimas“ (36 val.). 2020 m. lapkričio 18 d. Klaipėdos universitetas. Pažymėjimas Nr. 063.
- Seminaras „Academic Writing: Expository Essay Types“ (1,5 val.). VU Filosofijos fakultetas, 2021-11-03, Pažymėjimas Nr. MVG-PKTPC-2021-4164.
- Seminaras „Darnus vystymasis: nuo koncepcijos iki praktinio įgyvendinimo“ (1,5 val.) VU Filosofijos fakultetas , 2021-11-03, Pažymėjimas Nr. MVG-PKTPC-2021-3740.
- Seminaras „Pasiekimus gerinančios mąstymo strategijos“ (6 ak. val.) Klaipėdos miesto pedagogų švietimo ir kultūros centras, 2021-11-04, Pažymėjimas Nr. 12681.
- Seminaras „Inovatyvūs mokymo(si) metodai“ (8 ak. val.) Valstybės institucijų kalbų centras, 2021-11-03 - 2021-11-27, Pažymėjimas Nr. 575.

Disertacijos rengimo metu dalyvauta mokslinėje stažuotėje:

Mokslinė stažuotė „Diskurso analizė“ (organizatoriai: prof. David Bloome (Ohio Universitetas, JAV), prof. Liudmila Rupšienė (KU), prof. Rasa Girdzijauskienė (KU)). Stažuotės trukmė nuo 2020-10-01 iki 2021-05-31 Patvirtinta Edukologijos mokslo krypties doktorantūros komiteto posėdyje 2021-05-28, Protokolas Nr. 28.

Klaipėdos universiteto leidykla

Vaida Žegunienė

GLOBALAUS PILIETIŠKUMO UGDYMAS PRIEŠMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ GRUPĖJE:
ETNOGRAFINIS TYRIMAS

Daktaro disertacija

GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION IN THE GROUP OF PRE-PRIMARY AGE CHILDREN:
ETHNOGRAPHIC RESEARCH

Doctoral dissertation

Klaipėda, 2025

SL 1335. 2025 04 29. Apimtis 16,95 sąl. sp. l. Tiražas 20 egz.

Klaipėdos universiteto leidykla, Herkaus Manto g. 84, 92294 Klaipėda

Tel. (8 46) 398 891, el. paštas: leidykla@ku.lt, interneto adresas: <http://www.ku.lt/leidykla/>

Spausdino UAB „Vita Litera“, Savanorių pr. 137, 44146 Kaunas