

REKOMENDACIJOS

ikimokyklinio ugdymo pedagogams, logopedams ir tėvams / globėjams,

KAIP PLĖTOTI VAIKŲ RIŠLIOJO PASAKOJIMO KOMPETENCIJAS

Rišlusis pasakojimas yra svarbus sociokultūrinis gebėjimas, palaipsniui susiformuojantis vaikystėje (Bruner 1981, 1985, 2004; Fivush, Nelson 2004; Nelson, Fivush 2004). Vaikams tai įprasta veikla, nes mažieji klausosi ir patys kuria istorijas. Kita vertus, rišliojo pasakojimo formavimasis yra sudėtingas procesas, reikalaujantis kalbinių ir kognityvinių įgūdžių. Pedagogams aktualu tai, kad rišliojo pasakojimo ypatybės atskleidžia ne tik bendrąją vaiko kalbos sistemos (ypač gramatikos, leksikos, diskurso) raidą, t. y. pasakojimo mikrostruktūrą (ar tos raidos nesklandumus), bet ir yra patikimas rašytinės kalbos įsisavinimo kokybės prognostinis rodiklis (Hayward, Schneider 2000).

Pagrindinis pasakojimo įgūdis yra gebėjimas apibūdinti įvykius laikantis jų chronologinės ir loginės sekos. Tai apima pradžios aplinkybių nustatymą, veikėjų pristatymą, kulminacijos kūrimą ir istorijos pabaigą. Kita vertus, visi kiti gebėjimai irgi yra svarbūs, atsispindintys kalbinės, kognityvinės, socialinės ir kitų sistemų lygmenyse. Kalbinis lygmuo – tai žodynas, būtinas nuosekliam laiko ir įvykių plėtojimui bei jungiamųjų žodžių vartojimui, idėjų siejimui, ir gramatika. Pasakodami istorijas vaikai išmoksta ne tik naujų žodžių, bet ir perpranta, kaip juos vartoti tinkamame kontekste, realizuojant morfosintaksės ir sintaksės taisykles ir dėsningumus. Kognityvinės raidos požiūriu svarbu matyti, kaip kurdami pasakojimą vaikai organizuoja mintis, prisimena detales ir sieja įvykius. Dažnas istorijų pasakojimas ir girdėjimas pagerina vaikų atmintį, dėmesį ir problemų sprendimo įgūdžius. Socialinė emocinė vaiko raida leidžia suprasti ir reikšti emocijas. Pasakodami istorijas vaikai mokosi atpažinti ir išreikšti savo jausmus, ugdo emocinį intelektą. Pasakojimo įgūdžiai yra glaudžiai susiję su skaitymu ir raiška raštu – pagrindiniais akademinų pasiekimų komponentais. Vaikams, kuriems geriau sekasi suprasti ir kurti sakinčius pasakojimus ikimokykliniame amžiuje, dažnai geriau sekasi ir mokykloje – jiems lengviau suvokti ir atkartoti kitų istorijas, patirtis, pasakoti apie save, savo kultūrą ir įvertinti kitas.

Pasakojimo svarba ikimokykliniame ir priešmokykliniame amžiuje – neabejotina, nes labiau išplėtos kalbinės ir kognityvinės funkcijos, padės vaikui mokytis ir rašomosios kalbos. Rašytinio teksto ir rišliojo pasakojimo suvokimo bei kūrimo gebėjimus sieja ta pati kognityvinių išteklių bazė: seriacinės¹ (sukcesyvinės funkcijos; angl. *successive* arba *recursive* functions) ir vykdomosios funkcijos (angl. *executive functions*), t. y. gebėjimas sutelkti dėmesį į bendrą pasakojimo / teksto struktūrą ir tinkamai paskirstyti jį atskiriems pasakojimo / teksto elementams; gebėjimas susitelkti į bendrą siužetinę liniją, tinkamai suvokti ir išreikšti priežasties ir pasekmės ryšius; pakankama darbinės atminties apimtis, leidžianti suvokti / sukurti išplėtotą tekstą. Suprantama, kad pasakojimo formavimas(-is) yra gerokai

¹ Seriacijos gebėjimai padeda asmeniui sėkmingai atlikti tam tikras veiklas arba plėtoti įgūdžius. Šie gebėjimai drauge su kognityviniais svarbūs mokymosi procese ir apima dėmesio, suvokimo, atminties, mąstymo ir vaizduotės vystymąsi.

sudėtingesnis procesas nei, pavyzdžiui, atskirų kalbinių lygmenų, pvz., žodyno plėtimas viena ar kita tema bei atskirų gramatikos taisyklių įsisavinimas. Tačiau svarbu suvokti, kad visi šie procesai yra susiję. Metodinėje literatūroje galima rasti rekomendacijų, patarimų, užduočių, skirtų rišliosios kalbos ugdymui ikimokykliniame amžiuje (pvz., Barzdonytė-Morkevičienė 2009; Barzdonytė-Morkevičienė ir kt. 2014; Skripskienė 2014; Bražienė, Šalkuvienė 2020), tačiau vis dar trūksta pasakojimo kompetencijos integracijos gairių į platesnį ugdymo kontekstą. Be to, dauguma metodikų padeda formuoti bendriausius, bet ne konkrečius rišliosios kalbos gebėjimus, o pasakojimo gebėjimų esama įvairių. Kiekviename gebėjimų bloke (kalbinių, metakalbinių, pragmatinių, kognityvinių gebėjimų) galėtume išskirti reikalingiausius pasakojimo kūrimui, kurių nepakankamas išlavėjimas pažeidžia pasakojimo kalbą ir / ar struktūrą.

Šios rekomendacijos remiasi įvairiapusiu, didelės apimties tyrimu, kurio rezultatai pristatyti monografijoje „Rišliojo pasakojimo kūrimas: kalbinės patirtys vaikystėje“² (Dabašinskienė, Kamandulytė-Merfeldienė, Balčiūnienė, Prameneckienė 2024). Tai ne tik daugiamečio akademinio darbo patirties, bet ir bendradarbiavimo su pedagogais, logopedais bei kitais specialistais, rezultatas, tikėtina, praversiantis visiems akademinio, praktinio bei politinio švietimo lauko dalyviams.

Sudarant šias metodines rekomendacijas buvo remtasi įvairiais metodais, kurie labiausiai orientuoti į pasakojimo supratimo ir kūrimo kompetencijas. Ne tik kalbos (-ų) mokymosi srityje, bet ir formuojant pasakojimo įgūdžius, dažnai naudojamas *komunikacinis metodas*, nes gali išryškinti prasmingus realaus gyvenimo kontekstus, padedančius plėtoti pasakojimo gebėjimus. Svarbu paminėti *pasakojimų pokalbius*, kai galime paskatinti vaikus pasakoti apie asmenines patirtis, įvykius ar spontaniškai sukurti išgalvotas istorijas. *Bendras knygų skaitymas* svarbus dėl galimybės drauge aptarti veikėjus, įvykius, nustatyti ryšius ir prognozuoti įvykių eigą. *Naratyvinis žaidimas*, kai vaikai naudodamiesi žaislais ir įvairiomis priemonėmis *čia ir dabar* kuria pasakojimą savarankiškai ar su kitais vaikais bei suaugusiais, gali paskatinti plėtoti bendradarbiavimui (bendradarbiavimas su bendraamžiais, angl. *peer collaboration*), polilogo kūrimo bei kitiems įgūdžiams. Vykstant šioms sąveikoms, vaikui pasakojant istoriją, galima tą pasakojimą praplėsti, įsiterpiančią ir pridėdant daugiau detalių, performuluojant sakinius, rodant gramatikos ir žodyno platesnę įvairovę, taigi, per pavyzdžius plečiant gramatikos ir leksikos žinias. Kitas, pastaruoju metu ypač dažnai taikomas yra *vizualinių pasakojimų žemėlapių* metodas (angl. *Visual story maps*), padedantis vaikams suprasti pasakojimo struktūrą (pasinaudojus lenta, stendais ir kt. priemonėmis galima padėti vaikui identifikuoti pagrindinius istorijos veikėjus, aplinką, įvykius, išsiaiškinti problemas ir sprendimo būdus). O įvairių *skaitmeninių pasakojimų įrankių*, leidžiančių vaikams kurti skaitmeninius pasakojimus, jungiant tekstą, vaizdą ir garsą, pasiūla vis auga. Vadinasi, pedagogai ir vaikų artimieji gali pasitelkti įvairius metodus bei priemones ir skatinti vaikus kurti pasakojimus skirtingose situacijose ir su skirtingais dalyviais.

² Monografijos (bus publikuota 2024 m. pabaigoje) ir rekomendacijų rengimą parėmė Valstybinės lietuvių kalbos komisijos (VLKK) programa, skirta lietuvių kalbos prestižo stiprinimui, pagal kurią įgyvendintas projektas „Pasakojimo struktūros ir gramatikos įsisavinimas“ (K28/2022 (2022-2024)). Projekto vadovė prof. Ineta Dabašinskienė).

Pastaraisiais metais, ypač kalbos terapijos srityje, taikoma *įrodymais grindžiamos* praktikos (angl. *evidence-based speech / language therapy practice*) prieiga, atkreipianti dėmesį į konkrečių gebėjimų, patikrintų moksliniais tyrimais, formavimą. Įrodymais grindžiamos praktikos samprata ir teoriniai pagrindai į pedagogikos, vadinasi, ir į logopedijos sritį, atėjo siekiant taikyti veiksmingas ir moksliniais tyrimais pagrįstas intervencijas (žr. Masic *et al.* 2008). Įrodymais grindžiamos praktikos logopedijoje apibrėžtį ir šiai sričiai aktualius reikalavimus 2004 m. suformulavo Amerikos kalbėjimo, kalbos ir klausos asociacija (The American Speech-Language-Hearing Association – ASHA; <https://www.asha.org/research/ebp/>), iki šiol ši koncepcija išlieka nepakitusi. Viena iš įrodymais grindžiamos praktikos siekiamybių – mokslininkų, praktikų ir sprendimų priėmėjų bendradarbiavimas ir atsakomybių dalijimasis. Šio modelio pritaikymo Lietuvoje galimybes nagrinėjusi S. Daniutė (2022: 75), remdamasi kitų šalių patirtimi ir savo disertacinio tyrimo rezultatais, pagrįstai teigia, kad iki šiol logopedijos srityje nėra išitvirtinusi tyrimų tradicija, vyrauja nuostata veikti intuityviai. Greta siekiamybės grįsti praktiką mokslinių tyrimų rezultatais norėtume pabrėžti kitą aspektą – ugdymo veiklą atliekančių ir koordinuojančių šalių atsakomybių pasidalijimą. Siekiama, kad į ugdomąją veiklą įsitrauktų ne tik pedagogai, logopedai bei kiti specialistai, bet ir ugdymo įstaigų administracija, ugdytinio šeima, be to, svarbus ir motyvuotas paties vaiko dalyvavimas. Suprantama, kad kiekviena ugdomojoje veikloje dalyvaujanti šalis atlieka skirtingas funkcijas ir veikia skirtinguose lygmenyse. Kaip pavyzdį galime paminėti *Subalansuotos logopedinės pagalbos teikimo modelį* (The Balanced System Service Delivery Framework for SLCN; Gascoigne 2023), kuris siūlo išskirti tris ugdomosios veiklos ir (esant poreikiui) logopedinės pagalbos lygmenis: bendrąjį (angl. *universal*), tikslinį (angl. *targeted*) ir individualizuotą (angl. *specialist support*). Nors šis modelis labiau apibrėžia logopedinę sritį, o mes orientuojamės į daug platesnę vaikų populiaciją, t. y. tipinės raidos, dvikalbius ir vaikus, turinčius kalbos sutrikimų, atsižvelgusios į minėtas skirtingas kalbines vaikų patirtis, matome, kad aptartąjį modelį, integravus į jau paminėtuosius (pvz., komunikacinį), galima taikyti ir platesniame kontekste. Siūlome remtis rekomendacijomis pagal bendrąjį, tikslinį ir individualizuotą rišliojo pasakojimo plėtojimo modelį.

Bendrasis ugdomosios veiklos lygmuo – tai visiems vaikams (nepriklausomai nuo kalbos raidos ypatumų) skirta ugdomoji veikla namų aplinkoje ir ugdymo įstaigose. Ji apima palankios ugdymo(-si) aplinkos užtikrinimą namuose, tėvų kartu su vaiku bei ugdymo įstaigose atliekamas veiklas. Šiame lygmenyje siekiama sudaryti kuo palankesnes kalbos įsisavinimo sąlygas, ugdomosiose veiklose dalyvauja pedagogas ir vaiko šeima.

Tikslinis ugdomosios veiklos lygmuo reikalingas vaikams, kurie dėl specifinių veiksnių (socialinių-ekonominių sąlygų, dvikalbystės šeimoje, pasikartojančio kalbos raidos sutrikimo šeimoje ir kt.) patenka į netipišką kalbos raidos grupę (kartais – tai kalbos sutrikimo atvejai). Esant galimam kalbos sutrikimui (nors nėra nustatytas), rekomenduojama taikyti jo prevenciją atsižvelgiant į rizikos veiksnių kokybinius ir kiekybinius parametrus. Šiame lygmenyje didžiausia atsakomybė tenka pedagogui (ikimokyklinio ir mokyklinio ugdymo) ir logopedui, kurie pirmiausiai gali atpažinti tam tikrus rizikos požymius, tačiau rekomenduojama įtraukti į ugdomąją veiklą ir vaiko šeimą. Dvikalbių vaikų kalbinės

raidos ypatumai dažniausiai skatina papildomą kurios nors kalbos ugdymą, nes neretai viena kalba būna silpnesnė, nepilnai įsisavinta. Tokiais atvejais nebūtina logopedo pagalba, o tik pedagogo, gebančio ir suprantančio dvikalbių vaikų ugdymo poreikius bei tėvų, padedančių vaikams stiprinti ir lavinti tikslią kalbą.

Individualizuotas ugdomosios veiklos lygmuo reikalingas vaikams, kuriems nustatytas kalbos sutrikimas. Šiame lygmenyje didžiausia atsakomybė tenka logopedui, tačiau rekomenduojama įtraukti į ugdomąją veiklą ir ikimokyklinio / mokyklinio ugdymo pedagogą bei vaiko šeimą.

Rengdamos šias rekomendacijas, pabandėme atsižvelgti į išvardytus lygmenis ir suskirstyti siūlomus ugdymo būdus, rekomenduojamus 1) visiems ikimokyklinio ir mokyklinio amžiaus vaikams; 2) ikimokyklinio ir mokyklinio amžiaus vaikams, patenkantiems į nepilnai įsisavintos, daugiakalbystės sąlygomis ugdomiems arba kalbos raidos vėlavimo, sutrikimo rizikos grupę ir 3) ikimokyklinio ir mokyklinio amžiaus vaikams, kuriems nustatytas kalbos sutrikimas.

Žinoma, šiose rekomendacijose neaprepsime visų galimų ugdomosios ir logopedinės pagalbos priemonių, apsiribosime tuo, kas, mūsų nuomone, ypač svarbu formuojant pasakojimo kalbą (leksiką ir gramatiką) ir struktūrą.

Bendrasis ugdomosios veiklos lygmuo

Skaitymas kartu su vaiku. Mokslinėje literatūroje ne kartą aptarta dvipusė sakinio pasakojimo ir rašomosios kalbos sąveika. Viena vertus, geri sakinio pasakojimo gebėjimai ikimokykliniame amžiuje padeda lengviau įsisavinti skaitymo ir rašymo gebėjimus, kita vertus, rašytinio teksto specifikos išmanymas padeda geriau suvokti ir pačiam kurti sakinį pasakojimą. Tad šiuo požiūriu ypač svarbi yra kuo ankstesnė vaiko pažintis su rašto kalba. Neretai tėvams kyla klausimų, kada pradėti mokyti vaiką skaityti, kokius tekstus parinkti, kaip organizuoti skaitymą, o ikimokyklinio ugdymo specialistai šioje srityje galėtų būti patarėjais ir instruktoriais. Pirmiausia patartume kuo anksčiau pradėti formuoti įprotį skaityti, t. y. paversti skaitymą malonia kiekvienos dienos dalimi. Psichologai pataria kartu su vaiku (ar atsižvelgiant į individualias ypatybes) 1) nustatyti laiką, skirtą skaitymui, ir kasdien jo laikytis bei 2) sukurti jaukią skaitymo aplinką, kurioje vaikas galės ramiai skaityti ar klausytis suaugusiųjų skaitomos knygos ir pats klausti bei pasakoti. Priklausomai nuo amžiaus rekomenduojami skirtingi žanrai (pasakos, eilėraščiai, paveikslėlių knygos ir kt.) ir teksto apimtis bei sudėtingumas. 2–3 metų vaikams tinka tekstai, kuriuose gausu garsažodžių, aiški ritminė struktūra (eiluotas tekstas), kiekviename knygos puslapyje yra iliustracijų. Vaikui augant, didėja skaitomo teksto apimtis, siužetinių linijų skaičius. Kalbant apie ikimokyklinį amžių, reikia prisiminti svarbią skirtį tarp *suaugusiųjų skaitymo vaikui* ir *suaugusiųjų skaitymo kartu su vaiku*. *Skaitymo kartu su vaiku* koncepcija teigia, kad vaikas yra toks pat aktyvus skaitymo veiklos dalyvis, kaip ir suaugusieji (priešingai nei įprasta situacija, kai suaugusysis skaito vaikui). Ji pagrįsta šiais principais:

1) vaikas pats renkasi, kokį tekstą skaityti. Esant galimybei, vaikas pats renkasi knygą knygyne arba bibliotekoje (galimas modelis – vieną knygą išsirenka vaikas, kitą – suaugusysis, vėliau knygos skaitomos paeiliui);

2) jeigu knygą garsiai skaito suaugusysis, skaitant daromos pauzės, kad vaikas galėtų įsiterpti; skaitant žinomą tekstą kai kur sakiniai nebaigiami, siūloma vaikui juos baigti „skaityti“ (*Ėjo kiškis takeliu ir sutiko... Ką sutiko?*); skaitymas pajvairinamas mimika, gestais, intonacija; veikėjų kalba moduluojama balso ir intonacijos aspektais;

3) jeigu knygą garsiai skaito vaikas, adresatas turėtų būti ne suaugusysis, o, pvz., vaiko mylimas žaislas ar gyvūnas (labai tinka namų augintinis, ypač šuo), kad vaikas jaustųsi geriau žinąs skaitomą tekstą nei klausytojas. Ši rekomendacija ypač aktuali esant vaiko kalbinės raidos arba dėmesio sutrikimams;

4) skaitomas tekstas siejamas su kasdiene aplinka: kalbama apie knygų veikėjus (jaunesniame ikimokykliniame amžiuje ypač tinka gyvūnai) ir jų nuotykius kasdienėse situacijose;

5) perskaitytas tekstas aptariamas, siejamas su kūrybine veikla, pvz., žaidimu, piešimu perskaityto teksto tema.

Ugdomieji žaidimai. Ikimokykliniame (įtraukiant ir priešmokyklinį) amžiuje dominuojanti veikla yra žaidimas. Valia (gebėjimas prisiversti atlikti neįdomią, nemėgstamą veiklą) dar tik formuojasi, todėl bet kokią ugdomąją veiklą rekomenduojama atlikti žaidimo forma. Pasakojimo gebėjimų formavimuisi šiuo požiūriu ypač palankūs yra *vaidmenų žaidimai* ir *inscenizacijos*. Ekspertai pataria žinomą (pvz., pasakos) siužetą atkurti inscenizacijos forma. Pateiksime vieną pavyzdį.

Suaugusysis pasiūlo vaikui *pažaisti pasaką*, primena neseniai skaitytą pasaką *Vilkas ir septyni ožiukai*.

Pasako įvadinį sakinį *Vieną kartą pamiškėje trobelėje gyveno ožka su septyniais ožiukais. Pastatykime ožkai namą.* Kartu su vaiku ima iš anksto pasiruoštus kubelius ir stato namą, jame išdėlioja ožiukų figūrėles / žaislus.

Išdėliojus figūrėles, suaugusysis ima ožkos figūrėlę / žaislą ir sako: *Štai čia ožka. Ožka sako vaikams: Aš dabar eisiu parnešti šieno, o jūs, vaikai, niekam durų neatidarykite. O ožiukai sako... Ką sako ožiukai?*

Jeigu vaikas neįsitraukia į žaidimą, suaugusysis toliau tęsia: *O ožiukai sako: mes nieko neįleisim, niekam durų neatidarysim. Ir išėjo ožka. O netrukus atėjo... kas toksai?*

Jeigu vaikas neįsitraukia į žaidimą, suaugusysis toliau tęsia: *Atėjo vilkas.* (ima vilko figūrėlę / žaislą) *Pasibeldė į duris (pastuksena į stalą ar kt.) ir sako... Ką sako vilkas?*

Tokiu principu pasakojama visa pasaka, sudarant vaikui galimybę bet kuriuo metu įsitraukti į inscenizaciją, tačiau jokiū būdu jo neverčiant ir neskubinant. Labai svarbu skatinti bet kokią vaiko iniciatyvą, sutikti su vaiko sugalvotu (pasakoje nesančiu) įvykiu, tęsti vaiko pasiūlytą siužetinę liniją, įtraukti vaiko pasiūlytą (pasakoje nesantį) veikėją (jeigu vaikas neįsitraukia, suaugusysis pats papasakoja visą pasaką). Toks pasakojimo kūrimas padeda vaikui geriau suprasti skirtingų pasakojimo veikėjų

tikslus, norus, planus, matyti pasakojimo siužetą iš skirtingų perspektyvų (o tai, savo ruožtu, yra glaudžiai susiję su pasakojimo struktūros komponentais). Kuriant pasakojimus kartu su vyresniais vaikais, galima naudotis ne tik žaislais, bet ir paveikslėlių sekomis bei jau minėtais vizualiniais pasakojimo žemėlapiais. Paveikslėlių sekos gali būti naudojamos įvairiose erdvėse ir skirtingais būdais: pvz., prie magnetinės lentos pritvirtinus 4–6 siužetinius paveikslėlius galima pasiūlyti vaikui pačiam išdėlioti paveikslėlius norima seka (nebūtinai tokia, kaip numatyta autoriaus) ir pagal ją papasakoti istoriją. Kad vaikui būtų įdomiau pasakoti, galima pasinaudoti „Stebuklingu maišeliu“: pasiūlyti vaikui pasirinkti vieną iš kelių paveikslėlių rinkinių ir papasakoti istoriją, o klausytojas (suaugusysis ar kitas vaikas), nematydamas vaiko pasirinkimo, bandys atspėti, pagal kurį paveikslėlių rinkinį pasakojama.

Tikslinis ugdomosios veiklos lygmuo skirtas vaikams, kurie patenka į daugiakalbės aplinkos, pilnai neįsisavintos arba kalbinės raidos sutrikimo rizikos grupę (nors sutrikimas ir nėra nustatytas). Žinant pasakojimo gebėjimų formavimosi ypatumus, galima prognozuoti, kurie iš pasakojimo struktūros (pradžia, dėstymas, pabaiga) ar kalbinio lygmens (žodynas, gramatika) elementų gali būti sunkiausiai įsisavinami. Mūsų ir kitų autorių moksliniai tyrimai rodo, kad net ir tipinės raidos vaikams sunku sukurti išplėtotą pasakojimo struktūrą, pasirinkti, kiek ir kokios informacijos būtina suteikti klausytojui, paminėti visus pasakojimo įvykius ir išdėstyti juos chronologine seka, susieti pasakojimo įvykius priežasties ir pasekmės ryšiais. Be to, vaikai retai praturtina pasakojimą veikėjų ir veiksmų apibūdinimais, dar rečiau nurodo pasakojimo veikėjų būseną, klysta įvardydami veikėjus (netinkamai formuluoja referenciją). Tikslinės ugdomosios veiklos lygmenyje didžiausia atsakomybė tenka pedagogui ar logopedui, mūsų atveju – dirbančiam ikimokyklinio ugdymo įstaigoje. Pirmiausia patartume į ugdomąją veiklą dažniau įtraukti jau aptartus pasakojimo gebėjimų lavinimo būdus (skaitymą kartu su vaiku – individualiai ir grupėje, kai vaikas skatinamas užduoti klausimus, kurti inscenizacijas, vaidmenų žaidimus). Grupės aplinka taip pat turėtų sudaryti kuo daugiau galimybių kalbėti, klausytis, klausti ir skaityti: laisvai prieinamos vaikams knygų lentynos, paveikslėlių rinkiniai, magnetinės lentos ir kt. Pasakojimo lavinimui (kaip ir kitų gebėjimų ugdymui) svarbūs individualizacijos ir diferenciacijos principai: rekomenduojama skirti laiko individualiam darbui su kiekvienu vaiku, atsižvelgiant į jo gebėjimus ir poreikius, o veiklos turėtų būti skirtingos, atitinkančios konkretaus vaiko gebėjimus ir pomėgius, kad kiekvienas vaikas galėtų tobulėti pagal savo galimybes. Vaikams, kurie patenka į kalbos sutrikimo rizikos grupę, pasakojimo gebėjimų plėtojimui siūloma papildoma ugdomoji veikla ir pedagoginė pagalba.

Seriacijos (sukcesyvinių funkcijų) *lavinimas*. Gebėjimas sukurti, įsiminti, atkurti, prognozuoti *įvykių eiliškumą* – ypač svarbus pasakojimo struktūrai, tačiau lavinti seriacijos funkciją galima pradėti ir nuo paprastesnių gebėjimų. *Eiliškumą erdvėje* suvokti padeda gebėjimas įsiminti realių daiktų sekas. Čia tinka žaidimai „Kas buvo ir ko neliko?“ ir „Kuo skiriasi?“. Pirmiausia mokomasi įsiminti realių daiktų sekas, pvz., ant stalo / palangės / lentynos viena eile išdėliojami keli žaislai (pradedama nuo trijų, vėliau, priklausomai nuo vaiko amžiaus ir galimybių žaislų skaičius didinamas), vaiko paprašoma juos atidžiai apžiūrėti ir įsiminti eilę. Vėliau vaiko paprašoma nususukti, ir žaislų eiliškumas pakeičiamas: vienas ar

keli žaislai paslepiami ar sukeičiami vietomis. Vaiko užduotis – prisiminti *kas buvo* ir *ko neliko* arba *kas dingo*. Vyresniame amžiuje, plečiantis kognityviniams ištekliams, atliekamos sudėtingesnės užduotys: įsimenamos ir atkartojamos / randamos nupieštos įvairių objektų (daiktų, simbolių) sekos. *Eiliškumas laike* formuojamas pasitelkus žaidimus „Genys“ (ritmo – simetrinio ir nesimetrinio – atkartojimas), „Mankšta“ (3–6 judesių sekos atkartojimas), „Rutuliukai tunelyje“ (naudojamas plastikinis ar metalinis *nepersišviečiantis* vamzdelis ir keletas skirtingų spalvų rutuliukų; tyrėjas, vaikui matant, uždengia pirštu vieną vamzdelio galą, o į kitą paeiliui įdeda kelis rutuliukus, pvz., vieną mėlyną, du žalius ir vieną geltoną; toliau klausiama vaiko: *Jeigu atitrauksiu pirštą, kokia eile išriedės rutuliukai?* (teisingas atsakymas *mėlynas, du žali ir geltonas*); *Jeigu pakreipsiu vamzdelį į kitą pusę, kokia eile išriedės rutuliukai?* (teisingas atsakymas *geltonas, du žali ir mėlynas*, t. y. atvirkštinė seka). Šis pratimas ne tik padeda suvokti ir prognozuoti eiliškumą, bet ir lavina darbinę atmintį. Pasakojimo *įvykių eiliškumui* suvokti ir įsiminti padeda siužetinių linijų piešimas, schemų sudarymas. Šiuo požiūriu unikali ir paminėtina autorinė *MindWing* (angl. *Story Grammar Marker*) metodika³ (Moreau 1994), kurios efektyvumas verifikuotas moksliniais tyrimais. Norint vizualizuoti pasakojimo struktūrą, galima pasitelkti ir specialiąsias priemones (tai gali būti ne tik tam tikros apčiuopiamos priemonės, pvz., figūrėlės, kaladėlės, karoliukai ir kt., bet ir skaitmeninės programėlės tinkamos tokiam tikslui). Galiausiai, pasakojimo kalbos kokybei svarbus *kalbinis eiliškumas* – žodžių eiliškumas sakinyje, sakinių eiliškumas pasakojime. Jam lavinti gali būti pasitelkiamas žaidimas „Pakartok ir pridėk“: žaidžiant grupėje, pasirenkama žaidimo tema (maistas, drabužiai, baldai, daržovės – priklausomai nuo vaikų amžiaus); pedagogas pasako pirmąjį žodį, pvz., *bulvė*; pirmasis vaikas (siūloma sėdėti ratu) pakartoja *bulvė* ir priduria naują žodį, pvz., *ir agurkas*; antrasis vaikas pakartoja *bulvė, agurkas* ir priduria naują žodį, pvz., *ir pomidoras*; taip tęsiama, kol paskutinis rate esantis vaikas pakartoja visą žodžių eilę ir priduria naują žodį; žaidimą baigia pedagogas, pakartoja visą vaikų sudarytą žodžių eilę.

Atminties ir dėmesingumo lavinimas, kaip jau buvo minėta, yra esminė pasakojimo struktūros plėtojimosi prielaida. Bendrieji dėmesingumo parametrai – dėmesio sutelkimas ir paskirstymas – lavinami pasitelkiant piešinius, schemas, labirintus. Lavinant gebėjimą sutelkti dėmesį, tinka naudotis labirintais ar piešiniais su persidengiančiomis linijomis, žyminčiomis trajektoriją („Kas pas ką eina į svečius?“). Lavinant gebėjimą paskirstyti dėmesį, tinka dvejopos užduoties metodas (pvz., paveikslėlyje, kuriame nupiešti (gali būti persidengiantys) obuoliai, kriaušės ir slyvos, reikia suskaičiuoti / nuspalvinti tik obuolius ir slyvas) bei Schulte lentelės⁴ (jau prieinamos ir internetinio žaidimo pavidalu).

³ „MindWing“ – tai kognityvine-lingvistine-socialine prieiga patvirtinta metodika, teigianti, kad kiekvienas vaikas, nepaisant amžiaus, gebėjimų ar kultūrų skirtumų, gali lavinti akademinis, asmeninius ir socialinius pasakojimo (diskurso) įgūdžius. Šios metodikos tikslas – padėti vaikams mąstyti ir bendrauti. (plačiau žr. <https://mindwingconcepts.com/en-es/pages/methodology>).

⁴ Walteris Schulte, vokiečių psichiatras ir psichoterapeutas, sukūrė šią lentelę kaip psihodiagnostinį testą, skirtą dėmesio ir smegenų reakcijos savybėms tirti. Schulte lentelė – tai naudingas instrumentas, padedantis lavinti dėmesį, periferinį regėjimą, vizualinį suvokimą, todėl galintis padidinti trumpesnių ir ilgesnių tekstų, ypač knygų, skaitymo greitį. Šios lentelės programėlė (prieinama „Google Play“) yra tinkama ir vaikams, ir suaugusiems.

*Proto teorija*⁵ (angl. *Theory of Mind*; sutrumpintai – *ToM*) ir lavinimas, padeda vaikui geriau suvokti pasakojimo veikėjų tikslus, vidinę būseną, jausmus, mintis, ketinimus ir planus. Dažniausiai pasitelkiamas diskusijų metodas: aptariami pasakos / pasakojimo veikėjai, jų būdas, tipinis (tinka kalbant apie gyvūnus) elgesys. Ši teorija padeda vaikams geriau suprasti, kad kiekvienas asmuo / veikėjas gali turėti savo požiūrį, patirtį, žinias, todėl elgiasi skirtingai (ypač pabrėžiama empatija). ToM leidžia vaikams suvokti ir atpažinti kitų bei savo daromas klaidas, atskirti įsitikinimus, emocijas, todėl svarbi ir kalbos raidai bei socialiniam vystymuisi.

Kaip jau minėjome, tikslinės ugdomosios veiklos lygmenyje daugiausiai darbo tenka pedagogui. Tačiau neturėtume pamiršti ir tėvų įsitraukimo į papildomą vaikų lavinimą namuose. Patartina paaiškinti tėvams ar kitiems suaugusiems vaiko šeimos nariams, kokius gebėjimus ir kokiais būdais galima ugdyti namų aplinkoje, padėti pasirinkti tinkamas vaizdines priemones. Pasakojimą lavinančias veiklas patariama įtraukti ir į bendrus tėvų ir vaikų renginius.

Individualizuotas ugdomosios veiklos lygmuo reikalingas vaikams, kuriems nustatytas kalbinis sutrikimas. Suprantama, išlieka aktualūs paminėti bendrosios ir tikslinės ugdomosios veiklos būdai, tačiau juos būtina praplėsti atsižvelgiant į individualius vaiko poreikius, ypač į nuolatinius pasikartojančius kalbinius nesklandumus ir kalbos sutrikimo sunkumą. Pavyzdžiui, vaikai, kuriems nustatytas kalbos neišsivystymas, ypač žymaus laipsnio, gali visiškai neturėti rišliosios kalbos pradmenų. Tokiems vaikams sunku ne tik savarankiškai papasakoti, bet ir atsakyti į klausimus. Todėl pradėsime nuo pačių paprasčiausių įgūdžių ugdymo ir pereisime prie sudėtingesnių.

Pirmoji užduotis, nuo kurios galėtume pradėti rišliosios kalbos ugdymą, – paveikslėlio aptarimas vaikui atsakant į logopedo klausimus. Pradėti rekomenduojama nuo nesiužetinių paveikslėlių (nupiešto daikto, gyvūno ir pan.), vėliau pereinama prie siužetinių. Aptariant paveikslėlį, klausimai pirmiausia formuluojami taip, kad vaikas galėtų atsakyti vienu žodžiu (*Kas čia ateina? – Katė*), vėliau pereinama prie klausimų, reikalaujančių atsakyti daugiau nei vienu žodžiu. Vaizdinė medžiaga ir klausimai turėtų sudėtingėti, atsižvelgiant į vaiko daromą pažangą. Pradžioje apsiribojama vienažodžiu atsakymu, vėliau – žodžių junginiu, toliau mokoma atsakyti sakiniu (pirmiausia – nepilnu, vėliau – pilnu, išplėtotu). Perėjus prie siužetinių paveikslėlių, formuojamas gebėjimas apibūdinti visą įvykį: įvardyti veikėją, atliekamą veiksmą ir veiksmo objektą. Jeigu šiai veiklai pasinaudotume *Paukščiukų istorija*,⁶ mokytume vaiką

⁵ Šios teorijos pionieriai buvo D. Premack, G. Woodruff (1978), o vėliau daugelis mokslininkų plėtojo ToM idėjas, požiūrius ir metodologines kryptis.

⁶ Žr. LITMUS-MAIN (arba lietuviškai RAMP – rišliojo pasakojimo analizės metodika; Gagarina *et al.* 2012, 2015, 2019). Šią metodiką lietuvių kalbos tyrimams pirmiausia adaptavo I. Balčiūnienė ir I. Dabašinskienė (2012), po to prireikė atnaujintos versijos (Dabašinskienė 2020, pagal Gagarina *et al.* 2019). Metodiką sudaro keturios siužetinių paveikslėlių sekos, skirtos pasakojimui arba atpasakojimui: „Paukščiukų istorija“ (pasakojimas), „Ožkiukų istorija“ (pasakojimas), „Katės istorija“ (atpasakojimas) ir „Šuns istorija“ (atpasakojimas) (žr. <https://www.leibniz-zas.de/en/service-transfer/main>).

sudaryti sakinius *Katė lipo į medį. Šuo pamatė katę*. Tolesnis žingsnis – praplėsti įvykio apibūdinimą įvardijant vietą (*miške, medyje*). Dar sudėtingesnis gebėjimas – praturtinti pasakojimą veikėjo apibūdinimu. Pradedame nuo veikėjų išvaizdos apibūdinimo (paukščiukai maži, katė pilka ir kt.), pereiname prie veikėjų vidinės būsenos, jausmų apibūdinimo (*paukščiukai alkani, išsigandę; katė pikta, alkana* ir t. t.). Čia galime pasitelkti ir veikėjų lyginimą, nes ypatybės ir jų įvardijimai lengviau įsisavinami antonimų poromis (*didelis – mažas, geras – piktas*).

Lavinant pasakojimą pagal paveikslėlių seką, naudojami skirtingi būdai. Vienas iš jų – savarankiškas pasakojimo tęsinys. Pirmiausia aptariama paveikslėlių seka, išsiaiškinama, kas nupiešta kiekviename paveikslėlyje. Tuomet pedagogas pradeda sekti / skaityti pasaką (*Vieną kartą miške gyveno paukštis. Jis susisuko didelį lizdą ir augino jame tris vaikučius. Vieną rytą paukščiukai pabudo alkani ir paprašė mamos parnešti sliėką. Mama... ką padarė mama?* (vaiko atsakymas). Jeigu vaikas neatsako, pedagogas ar logopedas tęsia pasakojimą, nuolatos skatindamas vaiką atsakyti ir perimti pasakotojo vaidmenį. Vaikui pradėjus pasakoti, stengiamasi jį skatinti, drąsinti. Kitas būdas reikalauja šiek tiek daugiau kalbinės kompetencijos: vaikui parodomi paveikslėliai, paprašoma apžiūrėti ir sugalvoti pasakojimą. Jeigu vaikui nesiseka pradėti pasakojimą, galima užduoti keletą klausimų, parodyti iš eilės, apie kurį paveikslėlį reikėtų kalbėti. Priklausomai nuo vaiko amžiaus, rekomenduojama pradėti nuo trijų paveikslėlių sekos, vėliau, vaikui įgyjant daugiau kalbinių ir kognityvinių gebėjimų, nuosekliai ilginti paveikslėlių seką, o jų turinį atitinkamai parinkti pradedant nuo vienos siužetinės linijos ir pereinant prie daugiau linijų ir sudėtingesnių sekų.

Pasakojimo kūrimo gebėjimams svarbūs ir atpasakojimo įgūdžiai. Jie taip pat lavinami naudojant skirtingas užduotis: atpasakoti išklaustą pasakojimą remiantis ir vaizdine medžiaga (paveikslėlių seka, pateiktomis, animacinę filmuką be garso); atpasakoti išklaustą pasakojimą savais žodžiais; atpasakoti išklaustą pasakojimą „kitaip“ (pvz., keičiant laiko formą, keičiant asmens formą).

Priklausomai nuo individualių kalbinių gebėjimų, vaikui gali prireikti ir papildomos pagalbos. Siūlomi tokie pasakojimo kūrimą palengvinantys „įrankiai“:

1) prieš pradedant pasakojimą, sudėlioti jį iš atskirų piešinių / kortelių / nuotraukų ar kt. vaizdinių priemonių; dėliojant apibūdinamas (esamojo laiko forma) kiekvieno paveikslėlio turinys: *Paukštis išskrenda. Katė ateina. Katė lipo į medį...* Vėliau pasakojimas kuriamas būtojo laiko forma, susiejant visus veiksmus ir įvykius į vieną bendrą siužetą;

2) kurti pasakojimą naudojantis simboliniais ženklais (kaip jau minėtoje *MindWing* metodikoje);

3) prieš pradedant pasakojimą, aptarti veikėjų tikslus ir / ar elgesio motyvus: *Katė lipo į medį, nes nori suėsti paukščiukus. Šuo norėjo išgelbėti paukščiukus, todėl įkando katei į uodegą.*

Jau minėjome, kad individualizuotame ugdomosios veiklos lygmenyje pagrindinis darbas dažniausiai tenka logopedui. Tačiau atsižvelgiant į ribotas (pvz., laiko požiūriu) logopedo galimybes, labai svarbu bendradarbiauti su ikimokyklinio ugdymo pedagogu, įtraukti į bendrą veiklą vaiko šeimą. Patartina paaiškinti tėvams ar kitiems suaugusiems vaiko šeimos nariams, kokius gebėjimus ir kokiais būdais galima ugdyti namų aplinkoje, padėti pasirinkti tinkamas vaizdines priemones ir veiklas, aptarti

vaiko poreikius ir kalbinių gebėjimų dinamiką. Svarbu atminti, kad be nuolatinio ir papildomo dėmesio vaiko ugdymui namuose, sunku būtų tikėtis greitesnės ir sėkmingesnės pažangos.

Apibendrinant, norisi pabrėžti, kad svarbiausia ir natūraliausia vaiko ugdymo ir augimo aplinka yra šeima, kurioje jis jaučia meilę, paramą, emocinį ir fizinį saugumą. Suprantama, kad pirmiausiai tėvai yra atsakingi už vaiko gerovę, sveikatą ir visapusišką raidą. Ugdymo įstaigos yra taip pat atsakingos už vaiko gerovę, ypač jo socialinės bei emocinės raidos skatinimą bei edukacinės aplinkos puoselėjimą. Vaikai mokosi *stebėdami*, *tyrinėdami* aplinką, *bendraudami* su bendraamžiais ir vyresniaisiais, *veikdami* ir *kurdami* skirtingose grupėse ir aplinkose. Suaugusieji turėtų skatinti vaikų augimą, vystymąsi nukreipdami juos įgyti vis skirtingesnės patirties pažįstant save ir kitus. Maži vaikai dažniausiai mėgsta žaisti, eksperimentuoti, o žaisdami gali visa tai patirti ir išmokti. Todėl įvairūs žaidimai, kūrybiškos ir įtraukiančios ugdomosios užduotys padeda vaikams išmokti pasakoti istorijas, skaityti, rašyti, klausti ir klausytis. Svarbiausia prielaida vaikų kalbinei ir komunikacinei raidai – suaugusiųjų kalbinis indėlis, nuolatinė kalbinė stimuliacija. Niekada nepavarkite kalbėtis su vaiku, skatinti klausinėti, nes suaugusiųjų kalbos pavyzdžiai, jų įvairovė, gramatinių konstrukcijų sudėtingumas bei žodyno turtingumas, kitaip tariant, kalbos kiekybė ir kokybė, yra sėkmingos kalbinės raidos garantas.

Keletas papildomų patarimų: kai vaikai auga kelių kalbų apsuptyje (kalbų politika ir praktika, nuostatos bei prestižas)

Daugiakalbėje aplinkoje šeimos dažniausiai nusiteikusios išsaugoti vaikų paveldo⁷ kalbas, todėl pasitelkia *šeimos kalbų politikos*⁸ įgyvendinimo strategijas. Šių dienų pasaulyje šeimos kalbų politika ir mažumos kalbos perdavimas ateities kartoms galėtų būti vertinamas kaip puiki atsvara visiškai globalizacijai (Fishman, 2001). Stipri kalbos bendruomenė ir kolektyvinė tapatybė (etninė ir / ar kalbinė), o taip pat ir efektyvi šeimos kalbų politika, užtikrina kalbos išlaikymą, perdavimą iš kartos į kartą, teigiamas kalbines nuostatas apie savo *paveldėtąją kalbą* (toliau PK) bei tam tikrą atsparumą dominuojančios kalbos įtakai. Taigi, siekiant perduoti vaikams lietuvių, kaip paveldėtąją, kalbą, būtina suteikti galimybę ja bendrauti ir už namų ribų bei įgyti kalbinių gebėjimų, reikalingų įvairiose socialinėse aplinkose, kad vaikai turėtų

⁷ Vaiko paveldėtoji kalba – ta, kuria kalba jo šeima ir / arba (etninė) bendruomenė, paveldo kalba dažnai perduodama iš kartos į kartą. Ji dažniausiai išmokstama namuose (kai kurias atvejais ugdymo įstaigose, pvz., liuanistinėse mokyklose) ir skiriasi nuo šalies, kurioje vaikas gyvena, dominuojančios kalbos. Literatūroje ir viešajame diskurse vartojamos ir kitos susijusios sąvokos, pvz., gimtoji, pirmoji (K1) kalba. Mokslininkai mato, kad šios kalbos yra susijusios, bet skiriasi apibrėžimais ir vartosenos kontekstais. Vienas iš esminių skirtumų, kad paveldo kalbą vaikas gali tik suprasti arba vartoti labai aktyviai, t. y. šią kalbą jis gali mokėti įvairias lygiais, o gimtąją kalbą vaikai įsisavina nuo gimimo, ją geriausiai moka ir dažniausiai vartoja.

⁸ Šeimos kalbų politika yra „procesas, kurio metu šeimos nariai susitaria dėl kalbų mokymosi ir vartojimo tarp šeimos narių“ (King et al., 2008: 907). Kitaip tariant, tai yra „tam tikros, šeimos narių nustatytos, kalbų vartojimo namuose taisyklės“ (Schwartz, Verschik, 2013: 1).

galimybių tą kalbą vartoti skirtingose situacijose ne tik su artimaisiais, bet ir su nepažįstamais įvairaus amžiaus asmenimis.

Kalbinės nuostatos yra aktualios, kai norime išlaikyti paveldo kalbą ir mokytis kitų kalbų. Požiūris į lietuvių, kaip paveldo, kalbos išsaugojimą ir vartojimą emigracijoje ypač svarbus. Bendras siekis, skatinantis mokytis ir vartoti lietuvių kalbą yra neabejotinai susijęs su šios kalbos prestižu, jos ekonominiu, estetiniu ir emociniu vertinimu. Valstybės, institucijų ar šeimų pastangos kelti lietuvių kalbos prestižą dažnai susiduria su tradiciškai ir stereotipiškai suvokiama kalbos vartosena bei imperatyviniu požiūriu, kaip ir ką kalboje leisti ar drausti. Globali kalbų praktika ir teorija akcentuoja anksčiau nematytų kalbinių reiškinių plėtrą, įvairias nestabilias ir hibridines kalbėtojų kuriamas atmainas, pasižyminčias spontaniškumu, kūrybiškumu bei žaisme, kai kalbėtojai „čia ir dabar“ kuria naują kalbinę formą, struktūrą ar leksinį vienetą. Vaikams, o ypač paaugliams, šis žongliravimas ir eksperimentavimas kalbiniais ištekliais yra svarbus, nes liudija jų sociopragmatinę ir kalbinę kompetenciją bei tapatybę. Klausimas, kaip mes, suaugusieji, reaguojame į šį jų žaidimą kalba?

Daugiakalbiai asmenys nuolat vartojantys skirtingas kalbas, pasitelkia kalbinių kodų kaitą, o tokia praktika yra *normali* ir negali būti laikoma kalbinės kompetencijos stoka. Nustatyta, jog kodų kaita nėra trūktinos kalbos požymis, kai vienos kalbos žinios yra silpnesnės nei kitos, o tam tikru kalbos raidos etapu padeda užpildyti žodyno ar gramatikos spragas. Ilgainiui, su įgyta kalbine patirtimi, kodų kaita naudojama dėl kitų – sociopragmatinių, komunikacinių ir simbolinių – funkcijų. Dar daugiau – kodų kaita šiandien laikoma įprasta kalbine veikla, kuri įmanoma ne tik tarp daugiakalbių asmenų, gerai mokančių dvi ar daugiau kalbas, bet ir tarp vienakalbių, ypač paauglių, kuomet jie į savo pasakymus dažniausiai įterpia anglų kalbos žodžius ar frazes. Kiekvieną dieną matome anglų kalbos, Lietuvoje pasiekusios aukščiausią teigiamą vertinimą bei prestižą, skverbimąsi į mūsų kalbines praktikas. Klausimas, kaip šį reiškinį traktuojame – ar kaip grėsmę, ar kaip galimybę. Ko ir kaip mokysime vaikus apie lietuvių kalbą, *anglų kalbai kvėpuojant į nugarą*? Kaip buvo minėta, viskas priklauso nuo požiūrio, tik verta prisiminti, kad bausmės ir baimė niekada nedavė gerų rezultatų, o jaunoji karta stengiasi įveikti draudimus savuoju būdu. Todėl rekomenduotina kūrybiškai žvelgti į anglų kalbos išteklius ir juos paversti lietuvių kalbos prestižo stiprinimo prielaida.

Etninių mažumų vaikų lietuvių kaip antrosios kalbos kompetencija ne visada yra pakankama, nes jos dažniausiai mokomasi tik keletą valandų per savaitę (pvz., etninių mažumų ugdymo įstaigose, kuriose ugdymo procesas vykdomas jų kalbomis). Mokymo kalba yra labai svarbi kalbinėms kompetencijoms ugdyti, todėl ir švietimo politikai, o juo labiau praktikai. Šeimos taip pat turėtų skirti daugiau dėmesio formuojant teigiamas kalbines nuostatas ir ugdant labiau subalansuoto dvikalbio ar daugiakalbio vaiko kompetencijas, skiriant dėmesį ir lietuvių kalbai, kaip būtinai sąlygai socializuotis ir dalyvauti šalies ekonominiame, socialiniame, kultūriniame bei politiniame gyvenime. Akivaizdu, kad įsitraukimo sėkmė ir apimtis priklauso nuo šeimos ir bendruomenės integracinių nuostatų. Ar etninių mažumų vaikams lietuvių kalba yra svarbi siekiant akademinės sėkmės? Matyt, kad taip. Dažnai visuomenės ir politikų diskutuojami prasti valstybinės kalbos pasiekimų, vertinimų rezultatai yra susiję su ribotu lietuvių kalbos

vartojimu ir nepakankamu mokėjimu. Visiems švietimo lauko dalyviams svarbu suprasti, kad lietuvių kalbos mokymo kokybė ir apimtis turi keistis, jei norime matyti pasikeitusį šių vaikų (jaunimo) lietuvių kalbos pasiekimų vaizdą. Tikintis gerėjančių rezultatų, reikia ne tik ilgalaikių ir sistemingų sprendimų, bet ir švietimo lauko bei sociolingvistinių veiksnių, ypač susijusių su kalbine aplinka, nuostatomis, kalbų dominavimu ir prestižu, stebėsenos ir reakcijos.

Rekomendacijų autorės: *Ineta Dabašinskienė, Laura Kamandulytė-Merfeldienė, Ingrida Balčiūnienė, Ieva Prameneckienė*

Literatūra

- Balčiūnienė, I. ir Dabašinskienė, I. (2012). LITMUS – Dvikalbių vaikų rišliojo pasakojimo analizės metodika. MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZASPil*.
- Barzdonytė-Morkevičienė, L. (2009). *Kalbos ugdymas*. Šviesa.
- Barzdonytė-Morkevičienė, L. Martišiūtė, L. ir Ivanauskaitė, E. (2014). *Metodinės rekomendacijos logopedui*. Vilnius: SPPC.
- Bowen, C. (2008). Evidence based speech-language pathology intervention. *Acquiring Knowledge in Speech, Language and Hearing*, 10(3), 98–99.
- Bražienė, N. ir Šalkuvienė, O. (2020). *Taisyk žodžiui ir skaičiui kelią. Idėjos ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaikų kalbai ir matematiniam gebėjimams ugdyti(s)*. Metodinė priemonė. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
- Bruner, J. (1981). The social context of language acquisition. *Language and Communication*, 1, 155–178.
- Bruner, J. (1985). Models of the Learner. *Educational Researcher*, 14(6), 5–8.
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research*, 71, 691–710.
- Dabašinskienė, I., Kamandulytė-Merfeldienė, L., Balčiūnienė, I. ir Prameneckienė, I. (2024). *Rišliojo pasakojimo kūrimas: kalbinės patirtys vaikystėje*. Monografija. Ruošiama spausdinti.
- Daniūtė, S. (2022). *Taikomų fonologinio sutrikimo įveikimo strategijų ir įrodymais grįstos logopedinės praktikos sąsajos*. Daktaro disertacija. Vilnius: Vilniaus universiteto Šiaulių akademija.
- Dollaghan, C. A. (2004). Evidence-based practice in communication disorders: what do we know, and when do we know it? *Journal of Communication Disorders*, 37, 391–400. doi:10.1016/j.jcomdis.2004.04.002
- Dollaghan, C. A. (2007). *The Handbook for Evidence-based Practice in Communication Disorders*. Baltimore, MD: Paul H Brookes.
- Fivush, R. ir Nelson, K. (2004). Culture and language in the emergence of autobiographical memory. *Psychological science*, 15(9), 573–577. doi: 10.1111/j.0956-7976.2004.00722.x
- Foster, R. (2014). Barriers and enablers to evidence-based practices. *Kairaranga*, 15(1), 50–58.
- Fishman, J. (red.). (2001). *Can threatened languages be saved?* Multilingual Matters.

- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė ir Walters, J. (2012). LITMUS-MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 56. Prieiga per internetą: <http://www.zas.gwz-berlin.de/zaspil56.html>
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, . . . Walters, J. (2015). Assessment of Narrative Abilities in Bilingual Children. In S. Armon-Lotem, J. de Jong ir N. Meir (red.), *Methods for assessing multilingual children: disentangling bilingualism from language impairment* (p. 241–274). Bristol, Buffalo and Toronto: Multilingual Matters.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U. ir Walters, J. (2020). LITMUS-MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised. Materials for use. *ZAS Papers in Linguistics*, 64. Lithuanian version. Translated and adopted by Ineta Dabašinskienė. Prieiga per internetą: https://www.leibniz-zas.de/fileadmin/media/Dokumente/ZASPiL/ZASPiL_63/MAIN_Lithuanian_2020_Revised.pdf
- Gascoigne, M. (2023). The Balanced System Service Delivery Framework for SLCN. *Better Communication CIC*. Prieiga per internetą: [mgConvert2PDF.aspx \(kent.gov.uk\)](mgConvert2PDF.aspx (kent.gov.uk))
- Hayward, D. ir Schneider, Ph. (2000). Effectiveness of teaching story grammar knowledge to pre-school children with language impairment. An exploratory study. *Child Language Teaching and Therapy*, 16(3). doi: 10.1177/026565900001600303
- Ivoškuvienė, R. ir Makauskienė, V. (2012). Įrodymais grįstos praktikos principų taikymas kalbėjimo ir kalbos sutrikimams įveikti. *Specialusis ugdymas*, 2(27), 216–223.
- Justice, L. M. (2008). Evidence-based practice in speech-language pathology: Scaling up. *The South African Journal of Communication Disorders*, 55, 7–12.
- Kaffemanienė, I., Kantanavičiūtė-Petružė, R., Musteikienė, G., Jurevičienė, M., Giedraitienė, L., Žymantienė, A. Tomėnienė, L. Bilbokaitė-Skiauterienė, I. Bilbokaitė, R. (2023). Specialioji pedagoginė pagalba tvariam švietimui personalizuoto ugdymo kontekste. Metodinė priemonė. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- King, K., Wright, L. ir Logan-Terry, A. (2008). Family Language Policy. *Language and Linguistics Compass*, 2, 907–922. doi: 10.1111/j.1749-818X.2008.00076.x.
- Masic, I., Miokovic, M. ir Muhamedagic, B. (2008). Evidence based medicine – new approaches and challenges. *Acta Inform Med.*, 16(4), 219–225. doi: 10.5455/aim.2008.16.219-225.
- Moreau, M. R. (1994). Story grammar maker. MindWing concepts. Prieiga per internetą: <MindWing Concepts, Inc. Reading Comprehension>
- Nash, M. ir Lowe, J. (2004). *Language Development. Activities for Home*. David Fulton Publishers Ltd
- Skripskienė J. (2014). *Rišlios kalbos ugdymas (4–5 m.)*. Prieiga per internetą: <https://www.storyjumper.com/book/read/19940878/Ri%C5%A1lios-kalbos-ugdymas-4-5-m->
- Premack, D. ir Woodruff, G. (1978). Does a chimpanzee have a theory of mind. *Behavioral and Brain Sciences*. 1, p. 515–526. doi: 10.1017/S0140525X00076512.

Schwartz, M. ir Verschik, A. (2013). Introduction to the edited volume: Achieving Success in Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction. In M. Schwartz and A. Verschik (red.), *Successful family language policy: parents, children and educators in interaction (1-20)*. *Series Multilingual Education*. Dordrecht, Netherlands: Springer.