

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS

Erika Šaparnytė

**VAIKŲ KOMPIUTERINĖS KULTŪROS
EDUKACINIS DISKURSAS SOCIALINĖS
REALYBĖS KONSTRAVIMO KONTEKSTE**

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Šiauliai, 2007

Disertacija rengta 2002–2007 metais Šiaulių universitete

Disertacinį tyrimą 2005–2006 metais iš dalies rėmė
Lietuvos valstybinis mokslo ir studijų fondas

Mokslinė vadovė – prof. habil. dr. Audronė Juodaitytė
(Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07 S)

TURINYS

ĮVADAS	7
I dalis. VAIKŲ KOMPIUTERINĖS KULTŪROS EDUKACINIO DISKURSO TEORINIAI PAGRINDAI	17
1.1. Vaikų kompiuterinės kultūros teoriniai kontekstai	17
1.2. Vaikų kompiuterinės kultūros kontekstualizavimas multikultūrinio (vaikai–suaugusieji) dialogo ir konflikto diskurse	25
1.3. Vaikų kompiuterinės kultūros interpretacijos „laisvojo“ ugdymo paradigmoje	33
1.4. Vaikų kompiuterinės kultūros edukaciniai kontekstai	40
1.4.1. Žaidybinis kontekstas	40
1.4.2. Informacinis kontekstas	44
1.4.3. Komunikacinis kontekstas	49
II dalis. VAIKŲ KOMPIUTERINĖS KULTŪROS EDUKACINIO DISKURSO TYRIMO METODOLOGIJA IR METODAI	56
2.1. Tyrimo metodologija	56
2.2. Kiekybinio ir kokybinio tyrimų dermės dizainas, tyrimo metodai	62
2.3. Tyrimo etika ir eiga	66
III dalis. KOKYBINIS TYRIMAS: VAIKŲ KOMPIUTERINĖS KULTŪROS EDUKACINIO DISKURSO KONCEPCIJOS SOCIALINĖS REALYBĖS KONSTRAVIMO KONTEKSTE	78
3.1. Kompiuterio funkcionavimas namų aplinkoje: vaikų veiklos edukacinis diskursas	78
3.1.1. Kompiuterio funkcijų ir vaikų kompiuterinės veiklos diskursas	78
3.1.2. Socialinių, ergonominių sąlygų ir taisyklių konstravimas	81
3.1.3. Vaiko ir kitų asmenų dalyvavimo diskursas	91
3.2. Vaikų konstruojamos socialinės realybės edukaciniai kontekstai	96
3.2.1. Laisvalaikio ir žaidybinis kontekstas	96
3.2.2. Informacinis kontekstas	100
3.2.3. Komunikacinis kontekstas	105
IV dalis. KIEKYBINIS TYRIMAS: VAIKŲ KOMPIUTERINĖS KULTŪROS SOCIALINIAI-EDUKACINIAI BRUOŽAI	113
4.1. Kompiuterio paskirtis, vaikų veikla ir santykiai su suaugusiaisiais (vaikų patirties reprezentacijos)	113

4.1.1. Kompiuterio paskirtis ir ergonominiai kompiuterinės veiklos bruožai	113
4.1.2. Vaikų ir suaugusiųjų santykių kaita	120
4.1.3. Žaidybinės ir komunikacinės veiklos bruožai	123
4.2. Vaikų kompiuterinės kultūros sklaidos sąlygos namų aplinkoje (<i>tėvų patirties reprezentacijos</i>)	128
4.2.1. Kompiuterio svarba vaikui	128
4.2.2. Kompiuterinę veiklą legitimuojančios taisyklės ir suaugusiųjų vaidmuo	137
IŠVADOS	147
DISKUSIJA IR REKOMENDACIJOS	154
Literatūra	156
Pridedamasis dokumentas – kompaktinė plokštelė	

Lentelių sąrašas

<i>1 lentelė.</i> Kompiuterio funkcijos ir kompiuterinė veikla (kategorijos ir subkategorijos)	78
<i>2 lentelė.</i> Socialinių, ergonominių sąlygų ir taisyklių konstravimo būdai (kategorijos ir subkategorijos)	82
<i>3 lentelė.</i> Neigiama kompiuterinės veiklos įtaka sveikatai (kategorijos ir subkategorijos)	86
<i>4 lentelė.</i> Vaikų kompiuterinės veiklos trukmė, dažnis ir ciklai (kategorijos ir subkategorijos)	86
<i>5 lentelė.</i> Žaidybinės veiklos kompiuteriu trukmė, dažnis ir ciklai (kategorijos ir subkategorijos)	88
<i>6 lentelė.</i> Vaiko ir „kitų“ dalyvavimas kompiuterio naudojimo ir įsigijimo procese (kategorijos ir subkategorijos)	92
<i>7 lentelė.</i> Vaikų veiklos laisvalaikiu (kategorijos)	96
<i>8 lentelė.</i> Informacijos paieška ir kaupimas (kategorijos ir subkategorijos)	101
<i>9 lentelė.</i> Vaikų virtuali komunikacija (kategorijos ir subkategorijos)	105
<i>10 lentelė.</i> Vaikų virtualios komunikacijos technologinės priemonės (kategorijos)	109
<i>11 lentelė.</i> Vaikų susirašinėjimas elektroniniu paštu (kategorijos ir subkategorijos)	111
<i>12 lentelė.</i> Vaikų naudojimosi kompiuteriu aplinkos	114
<i>13 lentelė.</i> Vaikų kompiuteriu realizuojamos veiklos	115
<i>14 lentelė.</i> Vaikų naudojamos kompiuterių programos	115
<i>15 lentelė.</i> Kompiuterio rekreacinė ir komunikacinė paskirtis vaikams	116
<i>16 lentelė.</i> Savijauta naudojantis kompiuteriu	117
<i>17 lentelė.</i> Vaikams mokantis reikalingos informacijos šaltiniai	117
<i>18 lentelė.</i> Vaikų nuovargis ir įtampa naudojantis kompiuteriu	118
<i>19 lentelė.</i> Skausmo pojūtis kompiuterinės veiklos metu	119
<i>20 lentelė.</i> Asmenys, skatinantys vaikus naudotis kompiuteriu	120
<i>21 lentelė.</i> Tėvų draudimų vaikams naudotis kompiuteriu turinys	120
<i>22 lentelė.</i> Domėjimosi vaikų kompiuterine kompiuteriu turinys	121
<i>23 lentelė.</i> Nesutarimai šeimoje dėl naudojimosi kompiuteriu	121
<i>24 lentelė.</i> Veiklos su šeimos nariais, kaip alternatyvios kompiuterinei, pobūdis	122
<i>25 lentelė.</i> Vaikų savijauta žaidžiant kompiuterinius žaidimus	123
<i>26 lentelė.</i> Vaikų kompiuterinių žaidimų partneriai	124
<i>27 lentelė.</i> Vaikų žaidžiamų kompiuterinių žaidimų rūšys	125
<i>28 lentelė.</i> Vaikų veiklos internete	125
<i>29 lentelė.</i> Vaikų veiklos internete trukmė	126
<i>30 lentelė.</i> Vaikų virtualios komunikacijos partnerių tipai	126
<i>31 lentelė.</i> Vaikų pažintys interneto pokalbių svetainėse	127

32 lentelė. Vaikų susirašinėjimo elektroniniu paštu partneriai	127
33 lentelė. Kompiuterio svarba vaiko gyvenime	129
34 lentelė. Kompiuterinės veiklos įtaka vaikų mokymuisi	131
35 lentelė. Vaikų dalyvavimas kompiuterinėje veikloje	133
36 lentelė. Vaikų kompiuterinės veiklos ergonominės taisyklės	137
37 lentelė. Kompiuterinės veiklos įtaka vaikų savijautai	139
38 lentelė. Internetinės veiklos saugumas ir reikšmingumas vaikui	141
39 lentelė. Kompiuterinių žaidimų svarba vaikams	143

Paveikslų sąrašas

1 paveikslas. Vaikų rašinėlių interpretacinė logika ir metodai	74
2 paveikslas. „Stambųjų“ ir „smulkiųjų“ kategorijų prasmės ir turinys	75
3 paveikslas. N vaiko konstruojamos socialinės realybės vaizdinys (kategorijos ir subkategorijos)	76
4 paveikslas. Vaikų konstruojamos socialinės realybės struktūros vaizdinys	77

IVADAS

Temos aktualumas

Informacinės visuomenės sklaidos sąlygomis kompiuteris tapo ne tik darbo įrankiu, bet ir laisvalaikio, bendravimo priemone, namų dalimi, keičiančia žmonių veiklos bei tradicinio gyvenimo būdą. Vaikai yra aktyvūs šios visuomenės dalyviai, įsijungiantys ne tik į jos kūrimą, bet ir į pažinimą. Mokslininkai (Hutchby, Moran-Ellis, 2001) formuluoja išvadą, kad šiuolaikiniai vaikai yra ypač imlūs įvairioms technologijoms – nuo televizijos iki interneto, nuo vaizdo kamerų iki mobiliųjų telefonų, nuo vaizdo žaidimų iki asmeninių kompiuterių, todėl jie dažnai apibūdinami ne tik kaip kompiuterinių technologijų vartotojai, bet ir kaip kompiuterinės kultūros kūrėjai. Tai akivaizdu ne tik šiuolaikiniuose sociologiniuose, antropologiniuose, kultūrologiniuose, psichologiniuose, bet ir edukologiniuose tyrimuose, nes edukacine prasme vaiko, kaip kompiuterinės kultūros kūrėjo, statusas yra ypač reikšmingas.

Tačiau vaikai yra socialiai nebrandūs ir stokoja patirties konstruodami bei perkonstruodami tas sociokultūrinės schemas, kurias yra sukūrę suaugusieji. Dėl šios priežasties vaikų kompiuterinė kultūra edukologijoje ilgai buvo nuvertinama, nepripažįstama jos savaiminė vertė. Tačiau XX ir XXI amžių sandūroje ši situacija pasikeitė iš esmės, nes mokslininkai „ištraukė suaugusiųjų nustumtą vaiką iš užmaršties ir iškėlė jo asmenybės problemą į susidomėjimo ir tyrimo centrą, ir aiškiai pasakė, kad vaikas nėra suaugėlio miniatiūra, kad vaikai turi atskirą pasaulį, savo skirtingus interesus, polinkius ir eina į kultūrą savo keliu“ (Laužikas, 1997, p. 249). Todėl XXI amžius siejamas su suaugusiųjų ir vaikų kultūrų dialogo sklaida, vaikus pradeda suvokti kaip specifinę socialinę grupę, turinčią atitinkamą sociokultūrinį statusą (Mead, 1967; Aries, 1973; Кон, 1988; Gaižutis, 1989; Кудрявцев, 1993; Šliogeris, 1996; Фелдштейн, 1996; Bourdieu, Passeron, 1997; Juodaitytė, 2003 ir kt.).

Kompiuterinę kultūrą kuria patys vaikai, pakludami tam istoriniam laikmečiui, kuriame jie gyvena, todėl jų kultūra yra postmoderni, mažiau normatyvinė bei sisteminė. Kultūros kūrimo(si) procese įprasminamas vaiko veiklos kompiuteriu edukacinis reikšmingumas, nes ryškėja elgesio, santykių, sampratų, vertybių (informacinių, komunikacinių, technologinių) struktūros, o pats vaikas tampa „žaidėju“, galinčiu pasirinkti kultūros veikėjo, kūrėjo, vartotojo, implicitiškai vertinančio savo kūrinį, vaidmenis. Kompiuterinę kultūrą vaikai taip pat kuria įprasmindami atvirumo naujovėms ir imlumo kompiuterinėms technologijoms, kultūrinio nepaklusnumo, veikimo laisvės bei savo iniciatyvumo, principus t. y. visa tai, kas būdinga vaiko, kaip individo ar grupės nario, prigimčiai bei jo, kaip informacinės visuomenės nario, socialiniam statusui. Kompiuterinės kultūros daiktinis turinys siejamas su kompiuteriu, kaip materialiuoju objektu, sąveika su virtualiu informaciniu-komunikaciniu pasauliu ir su vertybių skalėmis. Komunikacinį kompiuterinės kultūros turinį sudaro kultūrinės informacijos mainai, o veikla kompiuteriu, kaip technologine priemone,

suvokiama kaip šiuolaikinės žmonių visuomenės realybė.

Šiuolaikinės vaikų kompiuterinės kultūros pasaulio, kaip socialinės realybės, pažinimas gali būti grindžiamas vienas kitą papildančiais objektyviaisiais ir subjektyviaisiais metodais (Cohen, Manion, 1994; Alasuutari, 1995; Maxwell, 1996; Schwandt, 1997; Silverman, 1997; Bitinas, 1998; Bitinas, 2002; Kardelis, 2002; Tidikis, 2003; Bitinas, 2006 ir kt.). Dažniausiai dominuoja subjektyvusis, nes socialinė realybė neturi galutinio pavidalo, o yra kuriama ir todėl skirtingų individų bei grupių nevienodai suvokiama.

Įvairių šalių mokslininkai (Didžiosios Britanijos, JAV, Vokietijos, Prancūzijos, Bulgarijos, Izraelio ir kt.) peržiūri vaikų statusą informacinėje visuomenėje ir formuluoja klausimą apie jų kompiuterinę kultūrą, kaip postmodernios informacinės visuomenės fenomeną (Sendov, 1986; Charp, 1986; Turkle, 1995; Loader, 1998; Suss, Souninen, Garitaonandia, Juaristi, Koikkalainen, Oleaga, 2001; Holloway, Valentine, 2003 ir kt.). Šiuolaikiniuose vaikų kompiuterinės kultūros tyrimuose ypač išryškėja dvi problemos: veiklos kompiuteriu ypatybės identifikuojant kompiuterinių technologijų įtaką vaikų gyvenimui ir elgesiui bei atsakymas į klausimą, ar naujos technologijos reiškia ir naują vaikystę (Hutchby, Moran-Ellis, 2001). Tiriama vaikų ir suaugusiųjų kompiuterinės veiklos ypatumai įvairiose aplinkose, ypač šeimos (namų), kai kompiuteris tampa neatsiejama jos dalimi, technologine informacijos ir komunikavimo priemone (Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001). Teigiama, kad tėvai ir vaikai atstovauja skirtingam kultūriniam patyrimui, išryškinamos multikultūrinio konflikto galimybės. Jos, tyrėjų nuomone, atsiranda kai tėvai ir vaikai skirtingai suvokia kompiuterio paskirtį, funkcijas, turi kitokias galimybes konstruoti socialinę realybę. Akcentuojamos suaugusiesiems būdingos frustracijos dėl vaikų kompiuterinės veiklos neigiamų pasekmių, todėl ignoruojamas kompiuterinės kultūros edukacinis pobūdis. Šių reiškinių pasekmė – neargumentuoti įsitikinimai, kad vaikų kompiuterinė veikla – nesėkmingas bandymas pamėgdžioti suaugusiuosius (Brosnan, 1998; Valentine, Holloway, 2000; Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001; Holloway, Valentine, 2003).

Mokslininkai (Jessen, 1999; Casas, 2001; Hutchby, Moran-Ellis 2001; Valentine, Holloway, 2001; Buerman, 2007 ir kt.) sprendžia vaikų apsaugos nuo neigiamo kompiuterio poveikio problemas, numato saugios veiklos sąlygas bei rengia nurodymų ir taisyklių sistemas. Tokie mokslininkai taip pat ieško vaiko, kaip asmens, kultūrinio tapatumo apsaugos galimybių ir pagrindžia saugios komunikacinės, informacinės ir žaidybinės kompiuterinės veiklos sąlygas.

Kita mokslininkų (Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001) grupė atkreipia dėmesį į kompiuterio paskirtį bei jo funkcijas dabartinių vaikų gyvenime apskritai ir nurodo, kad vaikų kompiuterinė veikla lemia šeimos, mokyklos bendruomenės tarpusavio santykius, keičia juos teigiama, o kartais ir neigiama linkme. Nurodoma, kad kompiuteris tampa ne tik technologine informacine, komunikacine ar žaidybine priemone, bet ir šiuolaikinio vaiko įvaizdžio dalimi, lemiančia jo socialinį statusą tarp bendraamžių.

Mokslininkai (Subrahmanyam, Kraut, Greenfield, Gross, 2000; Roschelle, Pea, Hoadley, Gordin, Means, 2000; Robinson, Delahooke, 2001; Štraub, 2007) analizuoja ir kompiuterinių technologijų edukacinę reikšmę vaikams. Nurodo, kad šios technologijos efektyvina mokymo(si) procesą, nes turi įtakos motyvacijai. Analizuojamos ir vaikų ankstyvojo įsijungimo į nuotolinį mokymą(si) galimybės (Hemmings, Clarke, Francis, Marr, Randall, 2001).

Moksliniuose tyrimuose skiriamas dėmesys vaikų kompiuterinės veiklos įvairovei: žaidybinei, informacinei, komunikacinei (Turkle, 1995; Jessen, 1999; Livingstone, Bovill, 1999; Casas, 2001; Hutchby, Moran-Ellis, 2001; Holloway, Valentine, 2003; Brown, Duguid, 2004; December, 2005 ir kt.). Pastarąsias, ypač žaidybines, veiklas identifikuoja kaip esmines, išryškinama lytinio dimorfizmo raiškos problema ir nurodoma, kad kompiuterinę kultūrą sudaro berniukų ir mergaičių subkultūra. Apibūdinama sociokultūrinių vaidmenų įvairovė, skirtinga kompiuterio paskirtis abiejų lyčių vaikams.

Pradedami tyrimai, kuriais siekiama atsakyti į klausimą, kaip vaikų kompiuterinės kultūros pasaulyje įvyksta virsmas iš realios į virtualią tikrovę ir atvirkščiai. Teigiama, kad šiems procesams turi įtakos tėvų ir pedagogų išprusimas, nes jiems būtina žinoti, kad per ilgą naudojimąsi kompiuteriu lemia ribų tarp realaus ir virtualaus pasaulio išnykimą (Holloway, Valentine, 2003).

Užsienio šalių edukaciniuose tyrimuose ypač ryškios dvi problemos: vaiko statusas informaciniėje visuomenėje, kurioje jis apibūdinamas, kaip pilnavertis narys, gebantis naudotis joje sukurtais ir kuriamais materialiais bei dvasiniais kultūros produktais, kurių vienos iš svarbiausių ir yra informacinės bei komunikacinės technologijos (toliau IKT) (Jessen, 1999; Livingstone, Bovill, 1999; Casas, 2001; Holloway, Valentine, 2003). Apibūdinamos įvairios vaikų naudojimosi kompiuteriu aplinkos, ypač daug dėmesio skiriama laisvai jų sąveikai su kompiuteriu. Identifikuojamas multikultūrinis, edukacinis kompiuterinės veiklos diskursas, apibūdinant vaikų ir suaugusiųjų požiūrį į kompiuterio funkcijas, paskirtį. Išryškinamos multikultūrinio pedagoginio konflikto vaikai–suaugusieji prielaidos, numatomos formos, būdai bei priemonės ugdyti nekonfliktinę vaikų kompiuterinę kultūrą.

Vis dėlto nepaisant gana gausių vaikų kompiuterinės veiklos tyrimų, trūksta dėmesio vaikų visybinei kompiuterinei kultūrai, kaip šiuolaikinės visuomenės sociokultūriniam, edukaciniam fenomenui. Edukaciniuose tyrimuose vaikų kompiuterinės kultūros problema dažnai tiriama vienpusiškai, kaip vienas iš svarbiausių klausimų analizuojamas kompiuterinis raštingumas bei mokyklų aprūpinimas kompiuteriais. Kultūriniai ypatumai dažnai identifikuojami tik pagal vieną išskirtinį bruožą – žaidybines vaikų kompiuterinę veiklą. Tačiau užsienio šalių edukologijos mokslininkai suformavo vaikų kompiuterinės kultūros sampratą, priskyre jai tam tikrą veiklos turinį, komunikacinių, informacinių ir žaidybinių technologijų pasaulį. Vaikų kompiuterinę kultūrą apibūdina kaip šiuolaikinį informacinės visuomenės fenomeną, kurio prasmės reikia ne tik pažinti, bet ir ugdyti ją, todėl ryškus edukacinis diskursas.

Lietuvos edukologijos mokslininkai, skirtingai nei užsienio šalių, ypač akcen-

tuoja IKT reikšmę mokymo(si) mokyklose procesuose, tačiau vaikų kompiuterinės kultūros fenomeno nenagrinėja. Analizuojami su šia problema susiję klausimai: IKT diegimo Lietuvos mokyklose galimybės (Balčytienė, 1998; Brazdeikis, 1999; Dagienė, 2003, 2005; Merkys, Vaitkevičius, Šaparnienė, Misiovič, Titkov, 2005; Merkys, Urbonaitė, Kalinauskaitė, Vaitkevičius, Balčiūnas, 2005 ir kt.), mokomųjų kompiuterinių priemonių paketai bei naudojimosi jais galimybės (Mokomųjų kompiuterinių priemonių naudojimo ir diegimo tyrimas, 2003), tiriama vaikų mokymo(si) mokykloje būklė pagal aprūpinimą IKT (Žvidrauskas, Adaškevičienė, Tarnauskas, Baltutis, Žvidrauskienė, 2006). Pristatomos alternatyvios, netradicinės mokymo(si) aplinkos, kurios konstruojamos IKT ir tampa reikšmingos tiksluosiuose moksluose. Skatinama mokyklose diegti virtualaus mokymo(si) aplinką (Balbieris, Kriščiūnienė, Muraškienė, Urkis ir kt., 2005).

Taip pat tarptautinis bendradarbiavimas bei rengiami nacionaliniai projektai iš esmės yra orientuoti į IKT integravimo į mokymosi (si) mokykloje procesus, pvz., „Mokyklos tobulinimas informacijos amžiuje“ (Ališauskas, Balčytienė, Brazdeikis, Dagienė, Dagys ir kt., 1998–1999), „Šiaurės ir Baltijos šalių komunikacijos ir informacijos technologijos taikymo švietime pagalbos tinklas“ (Verkienė, Linkevičiūtė, 1999) ir kt.. Šiais tyrimais siekiama intensyvinti informacinės visuomenės plėtros procesus Lietuvoje, aprūpinti mokyklas kokybiškais IKT. Tačiau *Lietuvoje trūksta edukacinio pobūdžio mokslinių tyrimų, kurie atskleistų, koks yra vaikų kompiuterinės kultūros pasaulis, jo socialinis, edukacinis kontekstas.*

Tyrinėtojai (Augūnaitė, 2005; Pangonytė, 2005; Stankevičienė, 2005; Ūksaitė, 2006; Blažaitytė, 2007; Butvilas, Juozapaitytė, 2007 ir kt.), atstovaudami tradicinei vaikų ugdymo kultūrai, ypač akcentuoja negatyviausias vaikų sąveikos su kompiuteriu problemas. Šioje sampratoje analizuojama problema – vaikų gebėjimas įsijausti į virtualųjį pasaulį, prarandant poreikį domėtis natūralia aplinka. Aktualizuojami tradiciniai suaugusiųjų vaidmenys, kurie dažnai apsiriboja besąlygiškais draudimais vaikams naudotis kompiuteriu – taip siekiama saugios vaikų veiklos.

Vaikų kompiuterinės kultūros edukacinį tyrimą ap sunkina ir šios problemos daugiamaškiškumas, teorinio pagrįstumo stoka, multikultūrinio diskurso „vaikai–suaugusieji“ nebuvimas. Eliminuojamas edukacinis suvokimas, kad vaikai, skirtingai nei suaugusieji, į kompiuterinėmis technologijomis grįstą informacinės visuomenės kultūrą integruojasi dėl jų natūralaus, prigimtinio poreikio pažinti pasaulį, atrasti jį per veiklą, kurią atkoduojant būtų galima kurti ugdymo(si) sistemas. Neišryškintas vaikų kompiuterinės kultūros edukacinis diskursas, kuriam suvokti gali būti taikoma ir socialinės tikrovės konstravimo teorija (Berger, Luckmann, 1999), kaip metodologinė prieiga. Visa tai sąlygoja mūsų **tyrimo problemą** – *vaikų kompiuterinės kultūros, kaip šiuolaikinės informacinės visuomenės reiškinių, edukacinio diskurso kontekstas, kuris gali būti teoriškai pagrįstas ir empiriškai ištirtas taikant kokybinių ir kiekybinių tyrimų dermės dizainą bei socialinės tikrovės konstravimo teoriją.*

Tyrimo objektas – vaikų kompiuterinės kultūros edukacinis diskursas.

Tyrimo dalykas – vaikų kompiuterinės kultūros edukacinio diskurso kontekstai socialinės realybės konstravimo kontekste.

Tyrimo hipotezė – vaikų kompiuterinei kultūrai būdingas edukacinis diskursas, kuris gali būti ištirtas taikant kokybinio ir kiekybinio tyrimo dermės dizainą, prioritetą teikiant kokybiniam tyrimui bei taikant socialinės tikrovės konstravimo teoriją.

Tyrimo tikslas – teoriškai pagrįsti ir empiriškai ištirti vaikų kompiuterinės kultūros edukacinį diskursą, taikant kokybinio ir kiekybinio tyrimų dermės dizainą bei socialinės tikrovės konstravimo teoriją.

Tyrimo uždaviniai:

1. Teoriškai pagrįsti vaikų kompiuterinę kultūrą, kaip postmodernųjų edukacinį reiškinių, ir identifikuoti jo kontekstą multikultūrinio „laisvojo“ ugdymo paradigmos kontekste.

2. Pagrįsti empirinio tyrimo metodologiją, taikant socialinės tikrovės konstravimo teoriją, kurios pagrindu galima suvokti, kaip vaikai kuria objektyvų ir subjektyvų socialinį-edukacinį diskursą, suteikdami jam prasminį kontekstą.

3. Numatyti kokybinio ir kiekybinio tyrimų dermės dizainą ir atlikti empirinį tyrimą, taikant atitinkamus metodus, padedančius nustatyti, kaip dėl įvairių veiksnių, sąlygų įtakos vaikai konstruoja socialinę realybę ir koks kontekstas jai būdingas.

4. Apibendrinti teorinius bei empirinio tyrimo rezultatus pagrindžiant vaikų kompiuterinės kultūros edukacinį diskursą socialinės realybės konstravimo kontekste bei paaiškinant rezultatų reikšmingumą ugdytojams (tėvams, pedagogams), projektuojantiems pedagogines sistemas.

Ginami disertacijos teiginiai:

1. Vaikų kompiuterinė kultūra yra postmodernus šiuolaikinės informacinės visuomenės reiškinys, kuriam būdingas tam tikras edukacinis diskursas, nes vaikai technologinėmis priemonėmis pažįsta ir konstruoja socialinę realybę.

2. Vaikų kompiuterinės kultūros edukacinio diskurso empiriniam tyrimui gali būti taikoma kokybinio ir kiekybinio tyrimo metodologija, grindžiama socialinės tikrovės konstravimo teorija, leidžiančia identifikuoti, kaip dėl objektyvių sąlygų vaikai konstruoja subjektyvų realybės pasaulį.

3. Kokybinių ir kiekybinių metodų derinimas įmanomas, realizuojant skirtingo dominavimo dizainą: kokybiniais metodams teikiamos prioritetinės pozicijos, o kiekybiniais – juos papildančios.

4. Vaikų kompiuterinės kultūros edukacinis diskursas kokybiškai gali būti tiriamas koncentruojantis į kasdieninę vaikų veiklos kompiuteriu patirtį, taikant vieną iš kokybinio tyrimo metodų – laisvąjį teminį rašinį, kuris leidžia identifikuoti kompiuterinės kultūros edukacinį diskursą per socialinės realybės konstravimo objektyvavimo ir subjektyvavimo kontekstą.

5. Vaikų kompiuterinė kultūra yra viena iš vaikų konstruojamo sociokultūrinio pasaulio sudėtinių dalių, dabartiniu metu tampanti svarbiausia. Todėl teorinis, empirinis tyrimas atskleidžia vaikų šiuolaikinio kultūrinio pasaulio ypatumus, kuriuos suvokus galima projektuoti pedagogines sistemas, palaikančias vaikų pasaulio kultūrinį identitetą ir numatyti pedagoginės prevencijos priemones socialinei realybei išskraipyti.

6. Vaikų kompiuterinės kultūros edukacinio diskurso koncepcijos atskleidžia, kaip objektyvių ir subjektyvių sąlygų kontekste vyraujant tradiciniam suaugusiųjų požiūriui į vaikų kompiuterinę kultūrą vaikai konstruoja socialinę realybę, ją savitai konceptualizuoja ir suvokia.

Tyrimo metodologinės koncepcijos

Vaikų kompiuterinės kultūros tyrimas grindžiamas šiuolaikine *fenomenologija* (Black, Ammon, 1992; Brim, Orville, 1995; Mickūnas, Stewart, 1994), kuri atitinka postmodernios epochos dvasią ir leidžia tyrinėti reikšmes, slypinčias vaikų pasaulyje, kai patirtis išlaisvinama iš teorinių išankstinių prielaidų, interpretacijų, nusiteikimų. Fenomenologija teikia galimybių tirti vaikų kompiuterinės kultūros, kaip fenomeno, esmę, pripažįsta ją esant edukacine prasme reikšmingu, bet dar nepakankamai pažintu naujos sociokultūrinės realybės tipu. Tiriant vaikų kompiuterinę kultūrą, kaip fenomeną, išigilinama į realaus pasaulio, kuris yra ne kaip sąmonės būseną ar mentalinis aktas, o patirties vaizdinys, kaip introspekcijos ir intuicijos aktas, aiškinimo schemas. Vaikų kompiuterinės kultūros edukacinio diskurso tyrimu siekiama eliminuoti išankstinius suaugusiųjų (tėvų ir pedagogų) pasaulyje egzistuojančius įsitikinimus, kad vaikų kompiuterinė kultūra yra socialiai nebrandžių žmonių kultūra, ir tuo pagrindu atsirandanti teiginį, kad vidinis vaiko pasaulis priklauso nuo laikinų įspūdžių ir gali būti išreiškiamas nesąmoningomis kalbos formomis. Vaikų kompiuterinės kultūros edukacinis diskursas gali padėti atskleisti, kaip vaikai per šiuolaikines technologines priemones pažįsta socialinę realybę, ją konstruoja bei perkonstruoja ir kokias reikšmes suteikia šiam kontekstui.

Vaikų kompiuterinės kultūros suvokimas grindžiamas *postmodernizmo diskursu*, kuris aktualizuoja vaiko subjektyvųjį „Aš“ ir jo sociokultūrinį pasaulį (Lyotard, 1987; Kupffer, 1990; Lanahan, Sanderuf, 1991; Beck, 1993; Rubavičius, 2003) bei sudaro galimybes identifikuoti vaikų, kaip socialinės grupės, kuriamas kompiuterinės kultūros reikšmes. Postmodernizmo kontekste vaikai suprantami ne apriorinio lygio, o interaktyvios sąveikos su socialiniu pasauliu pagrindu ir identifikuojami kaip individai, gebantys kurti kompiuterinę kultūrą, kaip jiems priimtina ir suvokiamą pasaulį, kurio reikšmes atskleidžia jų, kaip kompiuterinės kultūros kūrėjų, identitetas.

Vaikų kompiuterinė kultūra gali būti tiriama taikant *kokybinio ir kiekybinio tyrimų metodologiją* (Cohen, Manion, 1994; Alasuutari, 1995; Kvale, 1996; Maxwell, 1996; Schwandt, 1997; Bitinas, 1998; Silverman, 2001; Bitinas, 2002; Kardelis, 2002; Tidikis, 2003; Bitinas, 2006 ir kt.). Kokybinio tyrimo metodologija atstovauja antipozityvistinei (interpretacinei) realybės sampratai ir leidžia tirti vaikų kompiute-

riu konstruojamą socialinę realybę tokią, kokią mato jie patys, bei vaikų kompiuterinę kultūrą, kaip šiuolaikinės informacinės visuomenės reiškinių, interpretuoti jį kasdieninio gyvenimo kontekste ir tomis prasmėmis, kurias jiems suteikia patys vaikai. Kiekybinio tyrimo metodologija atstovauja pozityvistinei nuostatai ir ją atitinkančiai realybės sampratai bei reprezentuoja tėvų ir vaikų požiūrius į kompiuterį, kaip šiuolaikinę technologinę informacinę priemonę, ir į vaikų kompiuterinę kultūrą, kaip šiuolaikinės informacinės visuomenės reiškinių.

Vaikų kompiuterinės kultūros edukacinis diskursas tiriamas taikant *socialinės tikrovės konstravimo teoriją* (Berger, Luckmann, 1999), išskiriant objektyvius ir subjektyvius vaikų *konstruojamos* socialinės realybės kontekstus, kai socialinės realybės objektyvaciją paaiškina institucionalizacija ir legitimacija, o subjektyvaciją – internalizacija, tikrovės palaikymo ekonomija bei tapatumas. Objektyvacijos procesą kontekstualizuoja kompiuterinės veiklos habitualizacija, santykis su aplinka, išskiriant kultūrinės ir socialinės tvarkos reikšmingumą, sedimentacija ir vaidmenys. Subjektyvusis kontekstas leidžia identifikuoti vaikų, kaip kompiuterinės kultūros kūrėjų, vaidmenį bei statusą šiuolaikiniame technologijų pasaulyje.

Disertacijoje taikomi tyrimo metodai:

1. *Teoriniai*: filosofinės, psichologinės, pedagoginės, sociologinės, kultūrologinės, antropologinės literatūros pasirinktu tyrimo aspektu studijavimas, analizė, lyginimas, apibendrinimas, kurie leido identifikuoti teorinį, konceptualųjį vaikų kompiuterinės kultūros postmodernųjį diskursą.

2. *Empiriniai*: kokybinio tyrimo metodas – laisvasis teminis vaikų *rašinys* „Aš ir kompiuteris“, kuris leido atskleisti kasdieninėje vaikų patirtyje vyraujančias elgesio ir sampratų schemas bei išryškinti socialinės realybės konstravimui suteikiamas prasmes; kiekybinio tyrimo metodas *anketa*, kuri padėjo ištirti tėvų ir vaikų reprezentacijų turinį vaikų kompiuterinės kultūros atžvilgiu, nustatyti, kokią įtaką jos turi vaikų kompiuterinei kultūrai namų aplinkoje.

3. *Statistiniai*: statistinių tyrimo duomenų kiekybinė aprašomoji ir daugiamatė analizė atlikta SPSS 9.0 kompiuterine programa, taikant aprašomuosius ir daugiamatčius (faktorinę analizę) statistinius metodus, kurie padėjo kondensuoti informaciją ir nustatyti veiksnius bei sąlygas, lemiančias vaikų konstruojamą socialinę realybę bei jų reikšmingumą.

Teorinis naujumas ir praktinė reikšmė

Pagrįsta vaikų kompiuterinė kultūra, kaip postmodernios informacinės visuomenės reiškinys, išryškintas jos edukacinio prasmingumo kontekstas, kurio esmę sudaro ne tik technologiniai vaikų įgūdžiai, bet ir socialinės realybės pažinimas. Identifikuotas ir teoriškai-empiriškai pagrįstas vaikų kompiuterinės kultūros edukacinis diskursas, taikant socialinės realybės konstravimo kontekstą, leidžiantį pažinti vaikų, kaip šiuolaikinės kompiuterinės kultūros kūrėjų, identitetą ir vaidmenį konstruojant ir rekonstruojant socialinę realybę, kaip pasaulį, kuriame jie žaidžia, komu-

nikuoja, atranda ir kuria. Pagrįstas kokybinio ir kiekybinio tyrimų dermės dizainas, pademonstruotos dviejų metodikų (laisvojo vaikų rašinio ir anketinės apklausos) taikymo galimybės. Kiekybiniu metodu išskirtos vaikų ir tėvų reprezentacijos kompiuterinės kultūros atžvilgiu, identifiikuotas tradicinis, postmodernusis ir kultūrinis jos kontekstas. Išbandytas kokybinio tyrimo metodas – laisvasis teminis rašinys, – sudarantis galimybę laisvai išsakyti raštu, reprezentuoti kompiuterinę patirtį, įprasminti situaciją „Aš ir kompiuteris“, atskleidžiant sąveikos su kompiuteriu sociokultūrinį bei edukacinį diskursą. Parengtas kokybinio tyrimo duomenų analizės modelis, aprašytos jo realizavimo procedūros. Atliktas empirinis duomenų interpretavimas socialinės tikrovės konstravimo kontekste (Berger, Luckmann, 1999).

Mūsų atlikto empirinio tyrimo rezultatai paneigia vieną iš edukacinių mitų, kad vaikai pasaulį kuria pagal suaugusiųjų pasiūlytus pavyzdžius bei taisykles ir kad tai yra svarbiausia jų kultūrinių, kognityvinių pasiekimų sritis (Marcon, 1990; Jessen, 1999; Holloway, Valentine, 2003). Vaikų kompiuterinės kultūros edukacinio diskurso tyrimas socialinės realybės konstravimo kontekste atskleidė, kad vaikai socialinę realybę kuria suteikdami jai socialinę, kultūrinę, edukacinę reikšmes, ją subjektyvuodami ir objektyvuodami.

Suaugusieji – vaikams svarbių žmonių grupė, kuri gali sudaryti būtinas sąlygas vaikų kompiuterinės kultūros sklaidai, suprasdami ir palaikydami jų kultūrinio pasaulio identitetą tam tikromis pedagoginėmis priemonėmis ir sistemomis.

Vaikų kompiuterinės kultūros, kaip postmodernaus edukacinio reiškinių, tyrimo metodologija gali būti panaudota kitų mokslininkų, atliekančių šiuolaikinių vaikų kultūros pasaulio edukacinio diskurso tyrimus, leidžiančius ugdytojams projektuoti pedagogines sistemas.

Tyrimo rezultatų mokslinis aprobavimas

Disertacijos tema paskelbtos publikacijos:

- **Šaparnytė E.** (2007). Kompiuterio paskirties diskursas vaikų gyvenimo realybėje: empirinio tyrimo metodologija ir rezultatai // *Mokytojų ugdymas*. ISSN 1822-199X. Šiauliai. 105–131 psl.
- **Šaparnytė E.** (2005). Vaikų socialinės realybės konstravimas kontekste „vaikas-kompiuteris“ (per sąveikos interpretacines prasmes) // *Jaunųjų mokslininkų darbai*. ISSN 1648-8776. Šiauliai. 73–84 psl.
- **Šaparnytė E.** (2005). Children in the society of information: theoretical constructs of the educational investigation // *Edukacji dla Przyszłości*. Tom II. Białystok. ISBN-83-87256-90-0. 331–343 p.
- **Шапарните Э.** (2005). Компьютерная культура детей: проблема пола // *Содружество наук. Барановичи-2005*. Материалы международной научно-практической конференции молодых исследователей. ISBN 985-498-002-2. Часть 1. 349–351 стр.
- Laurutis V., Gumuliauskienė A., **Šaparnytė E.** (2003). Informacinių ir komunikacinių technologijų integravimo švietimo sistemoje tendencijos nuolatinio mokymosi kontekste // *Pedagogika*, 69. ISSN 1392-0340. Šiauliai. 112–124 psl.

Pranešimai mokslinėse konferencijose ir mokyklos bendruomenės susirinkime:

- **Šaparnytė E.** (2004). *Дети в информационном обществе: теоретические конструкты эдукационного исследования*. International scientific conference „Pedagogy: theory and practice Teacher Education: Tradition and Development“. Liepojos akadēmija, Latvija, 2004 m. spalio 15 d.
- **Šaparnytė E.** (2005). *Компьютерная культура детей: проблема пола*. Международная научно-практическая конференция „Содружество наук–2005“. Университет Барановичи, Беларусь. 2005 m. vasario 22 d.
- **Šaparnytė E.** (2005). *Vaikų sąveikos su kompiuteriu prasminis edukacinis kontekstas*. Mokyklos bendruomenės susirinkimas. Šiaulių Gytarių vidurinė mokykla, 2005 m. rugsėjo 27 d.
- **Šaparnytė E.** (2005). *Vaikų (11–12 metų) sąveikos su kompiuteriu socialinio-edukacinio reikšmingumo diskursas*. Internationali scientific conference „Teachers Education in 21 century: Changes and Perspectives“. Šiaulių universitetas, Lietuva, 2005 m. lapkričio 9 d.
- **Šaparnytė E.** (2006). *Компьютерис šiuolaikiniame vaiko pasaulyje: internetas. Virtualus bendravimas*. Praktinė konferencija „Kuriamė drauge vaikystę šiandien“. Šiaulių universitetas, 2006 m. birželio 1 d.
- **Šaparnytė E.** (2007). *Vaikų kompiuterinė kultūra: socialinė realybė, konstruojama virtualioje erdvėje*. Respublikinė metodinė–praktinė konferencija „IKT panaudojimo galimybės mokyklos kultūros kaitai“. Šiaulių Stasio Šalkauskio vidurinė mokykla, 2007 m. kovo 29 d.

Disertacinio darbo struktūra ir apimtis. Disertaciją sudaro įvadas, keturios dalys, išvados, rekomendacijos, literatūros sąrašas ir priedai.

Pirma dalis – teorinė. Nagrinėjami vaikų kompiuterinės kultūros edukacinio diskurso teoriniai pagrindai. Pateikiama vaikų kompiuterinės kultūros, kaip šiuolaikinio postmodernaus reiškinių, samprata, kuri grindžiama informacinės visuomenės koncepcijomis bei kompiuterizacijos procesais. Išryškintas vaikų kompiuterinės kultūros multikultūrinio diskurso „vaikai–suaugusieji“ edukacinis reikšmingumas ir sklaida „laisvojo“ ugdymo paradigmoje. Vaikai identifikuojami kaip socialinė grupė, kultūrinė bendrija, kurianti savitą kompiuterinės kultūros pasaulį.

Antra dalis – metodologinė. Pagrindžiama vaikų kompiuterinės kultūros edukacinio diskurso tyrimo metodologija, socialinės tikrovės konstravimo teorijos taikymas. Aprašomas kokybinio ir kiekybinio tyrimų dermės strategijos pasirinkimas. Apibūdinami kokybinio ir kiekybinio tyrimų metodai (anketa vaikams ir tėvams, vaikų laisvasis (teminis) rašinys) bei tyrimo procedūros ir eiga.

Trečia dalis – kokybinio tyrimo rezultatai. Interpretuojami kokybinio tyrimo rezultatai. Aptariama kompiuterio paskirtis, funkcijos, vaikų kompiuterinės veiklos socialinis–edukacinis diskursas. Identifikuojami vaikų kompiuterinės kultūros kontekstai: informacinis, komunikacinis, žaidybinis, ergonominis, vaiko ir kitų asmenų dalyvavimas, kompiuterio funkcionavimas namų aplinkoje. Pasitelkiant socialinės

tikrovės konstravimo teoriją, išskiriamos vaikų kompiuterinės kultūros edukacinio diskurso koncepcijos objektyvuoto ir subjektyvuoto realaus pasaulio kontekste.

Ketvirta dalis – kiekybinio tyrimo rezultatai. Pateikiami kiekybinio tyrimo rezultatai, reprezentuojantys skirtingus tėvų ir vaikų požiūrius į kompiuterį, kaip šiuolaikinę technologinę priemonę, ir į vaikų kompiuterinės kultūros, kaip šiuolaikinės informacinės visuomenės reiškinį, kurio diskursas turi edukacinę prasmę. Apibūdinama namų aplinkos reikšmė, turinti įtakos vaikų kompiuterinės kultūros formavimuisi ir vaikų, kaip kultūros kūrėjų, identiteto raiškai.

Disertacijoje pateikta 5 paveikslai (iš jų 4 disertacijoje, 1 prieduose) ir 48 lentelės (iš jų 39 disertacijoje, 9 prieduose). Priedai (kompaktinė plokštelė). Darbo apimtis 167 – puslapiai. Panaudota 211 literatūros šaltinių.

I dalis. || VAIKŲ KOMPIUTERINĖS KULTŪROS EDUKACINIO DISKURSO TEORINIAI PAGRINDAI

1.1. Vaikų kompiuterinės kultūros teoriniai kontekstai

Dabartinei epochai būdingi spartūs informacinių ir komunikacinių technologijų plėtros mastai, integracija į visuomenės, žmonių grupių bei žmogaus, kaip atskiro individo, gyvenimą. Kompiuterį A. Giddens (2005) apibūdina kaip šiuolaikiniam žmonių gyvenimui reikšmingą priemonę, kuri atlieka ne tik technologinę, bet ir informacinę, komunikacinę bei kultūrinę funkcijas.

Mokslininkai (Comer, Haynes, 1991; Jessen, 1999; Valentine, Holloway 2000; Hutchby, Moran-Ellis, 2001; Holloway, Valentine, 2003; Vede, 2007 ir kt.) teigia, kad kompiuteris tampa vis svarbesnis vaikams. Atkreipiamas dėmesys, kad jis yra vaikų *pasaulio pažinimo, kūrybos ir saviraiškos priemonė, keičianti jų kasdieninę veiklą, laisvalaikį, skatinanti bendravimo bei bendradarbiavimo turinio ir formų kaitą*. Šių procesų kontekste ryškėja fragmentiškas, tačiau dinamiškas vaikų kompiuterinės veiklos kultūrinis laukas ir kultūra, kaip naujas socialinis-edukacinis reiškinys, kuriam socialinėje antropologijoje, sociologijoje, socialinėje psichologijoje, edukologijoje apibūdinti vartojamas naujas terminas **vaikų kompiuterinė kultūra**. Tyrėjų (Jessen, 1999; Valentine, Holloway, 2000; Hutchby, Moran-Ellis, 2001; Holloway, Valentine, 2003) nuomone, vaikų kompiuterinė kultūra užima didžiąją dalį šiuolaikinės vaikų kultūrinės erdvės apskritai ir pasižymi nauju, ne tik kultūriniu, bet ir edukaciniu kontekstu.

Socialiniuose moksluose iki šiol nesusitarta dėl vaikų kompiuterinės kultūros sampratos esmės, dažniausiai ji aiškinama dvejopo pobūdžio kontekstuose. *Bendrosios kultūros sampratų kontekste vaikų kompiuterinė kultūra apibūdinama kaip subkultūra, turinti visus bruožus, būdingus bendrajai kultūrai, arba nagrinėjama šiuolaikinės informacinės visuomenės procesuose, traktuojant vaiką kaip kultūros kūrėją ir vartotoją*. Panagrinėsime šiuos abu teorinius kontekstus, išryškindami vaikų kompiuterinės kultūros esmę, bruožus, turinį, charakteristikas, sąlygas, vaikų ir suaugusiųjų vaidmenis. Šiuo pagrindu apibūdinamas edukacinio diskurso konceptualizavimas.

Remiantis **bendrosios kultūros samprata**, akcentuojamas aktualizuojamos konceptualiosios kultūrologinės vaikų kompiuterinės kultūros esmės, kaip teorinio konteksto struktūrinės dalies suvokimo, prieigos. Mokslininkai (Broom, Bonjean, Broom, 1992; Смельсер, 1994; Leonavičius, 2003; Luobikienė, 2003; Pruskus, 2004 ir kt.) apibūdindami kultūrą skiria jos **turinį** ir **elementus**. I. Luobikienė (2003), V. Pruskus (2004) kultūros daiktinį turinį nusako materialiais ir simboliniais objektais, technologijomis. Komunikacinį turinį apibūdina kultūrinės informacijos (žinių, būdų, suvokimo, emocijų) mainais, o sociokultūriniam priskiria įvykius, procesus.

Mokslininkų (Broom, Bonjean, Broom, 1992; Смельсер, 1994; Leonavičius, 2003; Luobikienė, 2003; Pruskus, 2004) nuomone, svarbūs šie **kultūros elementai: kalba, sąvokos, santykiai, simboliai, vertybės, taisyklės ir normos**. Kiekvienas iš jų atskleidžia individų ir jų grupių elgesio struktūrą bei leidžia identifikuoti jų esmę.

L. Broom, Ch. M. Bonjean, D. H. Broom (1992), N. Smelser (1994), V. Leonavičius (2003), I. Luobikienė (2003), V. Pruskus (2004) pažymi, kad svarbiausias kultūros elementas yra *kalba*, nes tai informacijos perdavimo priemonė. Tokie nuomonei pritaria ir V. Kavolis (1996), kuris siūlo kultūrą suvokti kaip kalbos sistemą, kuria vyksta pasikeitimas reikšmėmis. *Sąvokos* atspindi bendruomenės patyrimą, daiktams ar reiškiniams suteikiamas prasmės. *Simboliai* gali būti daiktai, vaizdai, garsai, žodžiai, veiksmai, turintys kokią nors sutartinę reikšmę. *Santykiai* įprasmina egzistuojančius ryšius visuomenės ir individų, skirtingų realybės reiškinių ir procesų ryšius. Visos bendruomenės pripažįstami tikslai, kurių siekia kiekvienas jos narys, yra *vertybės*. Jos suprantamos kaip *taisyklės ir normos*, kaip žmonių tarpusavio santykių reguliavimo priemonė.

Kiti mokslininkai (Geertz, 2005; Crane, 1995; Hofstede, 2001) visų pirma skiria **kultūros charakteristikas** daiktinio pasaulio pavidalu, apibūdinama įvairaus pobūdžio darbo įrankiais, buities prietaisais bei žmonių santykiais, kurie tampa standartizuota elgsena bendrosios kultūros kontekste. Kultūros vertybės ir normos turi sąsają su simbolių objektais. Pažymima, kad svarbią vietą užima technologijos, kurios suprantamos kaip organizuota veikla siekiant rezultatų.

Kultūros **procesualumą** apibūdina **inovacija, difuzija, akulturacija**. V. Leonavičius (2003) teigia, kad *inovacija* yra naujos idėjos, daikto, reiškinio atsiradimas bendrijos kultūroje. *Difuzija* siejama su kultūros elementų arba ištisu kompleksų plitimu iš vienos bendruomenės arba grupės kultūros į kitą. *Akulturacija* apibūdina adaptavimosi procesus naujoje kultūrinėje aplinkoje, kai pastaroji užima didžiąją individo kultūrinės erdvės teritoriją.

Mokslininkų (Crane, 1995; Hofstede, 2001; Leonavičius, 2003; Pruskus, 2004; Giddens, 200, 2005 ir kt.) nuomone, pažįstant kultūrą svarbios **etnocentrizmo** ir **kultūrinio reliatyvizmo** sampratos, dar kitaip vadinamos „nuostatomis dėl kultūrų įvairovės“ (Leonavičius, 2003). *Etnocentristai* savąją kultūrą laiko etalonu, o kitas vertina lygindami su ja. *Kultūrinis reliatyvizmas* kelia sąlygą tirti kultūrą, remiantis jos pačios prasmėmis ir vertybėmis.

Tyrėjai (Taylor, 1987; Broom, Bonjean, Broom, 1992; Смельсер, 1994; Jovaiša, 2001; Михайлова, 2004 ir kt.) taip pat atkreipia dėmesį į kultūros metodologinį pagrindą ir teigia, kad jį sudaro **aksiologinis, istorinis, fenomenologinis, etnometodologinis procesai**. Kultūros termino interpretacijose ryškus *aksiologinis* aspektas, nes jis neatsiejamas nuo materialinių, dvasinių vertybių perdavimo visumos (Taylor, 1987; Broom, Bonjean, Broom, 1992; Смельсер, 1994; Jovaiša, 2001; Михайлова, 2004 ir kt.). Atkreipiamas dėmesys, kad kultūra yra ir daikto, poelgio reikšmingumas tam tikrų vertybių atžvilgiu.

Istoriniu aspektu svarbios kultūros formavimosi sąsajos su istoriniu gyvenimo laikotarpiu. Skiriama tradicinė ir „potradicinė“ kultūra. Mokslininkai (Ramanauskaitė, 2002; Giddens, 2005) pažymi, kad tradicinė kultūra yra labiau normatyvi ir sisteminė, o „potradicinė“ mažiau. Pastaroji pasižymi naujų kultūrinių idėjų, susijusių su moderniosiomis technologijomis, sklaida bei išsiskaidymu į daugybę individualių kultūrinių sferų ir skonių.

Fenomenologinis aspektas išryškina kultūros sąsajas su kasdienybe, žmogaus veiklos būdu, orientacija į kasdieninės veiklos, gyvenimo apraiškas (Williams, 1989; Смельсер, 1994; Ramanauskaitė, 2002; Мацумото, 2002; Tomlinson, 2002 ir kt.). I. Luobikienė (2003) kultūrą sutapatina su „gyvenimo planu“, o tai reiškia, kad svarbu suvokti, kokiais būdais individai, jų grupės kuria realybę, kuri jiems patiems yra savaime vertinga. Be to, kultūros pažinimui fenomenologiniu aspektu svarbi kultūrinė refleksija, kurios esmę E. Ramanauskaitė (2002) nusako kaip savęs suvokimą kultūrinėje aplinkoje, remiantis savo minčių ir išgyvenimų analize, asmenine patirtimi.

Etnometodologiniu aspektu kultūrą galima paaiškinti kaip reikšmių, suteikiamų asmenims ir aplinkai, sistemą (Williams, 1989; Tomlinson, 2002). Pasak C. Geertz (2005), žmogus kuria reikšmes, sudarančias prasminius tinklus, kurie ir yra kultūra.

Skiriami **individualus, grupinis ir visuomeninis kultūros lygmenys**, kurie papildoma vienas kitą ir sudaro sistemą „individas–grupė–visuomenė“ (Berry, Poortinga, Segall, Dasen, 1992; Мацумото, 2002; Leonavičius, 2003; Giddens, 2005 ir kt.). *Individualus kultūros lygmuo* – tikslinga kasdieninė žmogaus veikla, sąlygota vertybių, normų, taisyklių, įsitikinimų bei įvairių kitų elgesio standartų visumos ir jos produktų (Ramanauskaitė, 2002; Luobikienė, 2003). Tačiau V. Kavolis (1996) nurodo, kad žmogus, tam tikrose situacijose atlikdamas pasirinktą kultūrinį vaidmenį, naudojami kultūros elementais. Vienu ir kitu atveju yra svarbi ne tik individo, kaip kūrėjo, bet ir implicitiškai vertinančio savo kūrinių asmens egzistencija.

Grupinis kultūros lygmuo orientuoja į grupių gyvenimo būdų pažinimą per grupinę veiklą – mąstymą, tikėjimą, pažinimą, jausmus ir kt. (Berry, Poortinga, Segall, Dasen, 1992; Мацумото, 2002; Ramanauskaitė, 2002; Leonavičius, 2003; Pruskus, 2004; Giddens, 2005 ir kt.). Tokių grupės socialinio gyvenimo būdą mokslininkai apibūdina subkultūros terminu, kuris nusako, kad bet kuri gyventojų grupė savo kultūros normomis skiriasi nuo kitos visuomenės dalies.

Visuomeninis kultūros lygmuo grindžiamas dialektiniais kultūros ir visuomenės ryšiais, kurie parodo jų sąsajas. Kaip pažymi A. Giddens (2005), jei nėra visuomenės, nėra kultūros ir atkreipia dėmesį, kad nė viena bendruomenė negali gyvuoti be kultūros, nes ji ir apibūdina tos pačios socialinės realybės aspektus. Mokslininkai (Kavolis, 1996; Berger, Luckmann, 1999; Leonavičius, 2003; Luobikienė, 2003; Giddens, 2005 ir kt.) dialektinius kultūros ir visuomenės ryšius nusako dvejopai. Kultūra siejama su išmoktomis ir visuomeniškai įgytomis mąstymo bei elgesio tradicijomis, akcentuojama jos įtaka visuomenės gyvenimui. Kultūra apibūdinama simbolinėmis klasifikacijomis, kategorijų schemomis, reikšmėmis, kurios gali būti perduotos kitiems.

Skiriami **objektyvusis ir subjektyvusis kultūros lygmenys** (Šalkauskis, 1990; Macionis, 1998; Ramanauskaitė, 2002; Giddens, 2005). *Subjektyvusis* kultūros lygmuo reiškia, kad dėmesys skiriamas subjektyvioms reikšmėms, kurias žmogus suteikia savo pasauliui. Analizuojamas gyvenimo būdas, asmeninė pasaulėžiūra ir vertybių raiška. *Objektyvusis* kultūros lygmuo orientuotas į objektų, simbolių, technologijų, kurias nusako kultūros turinį, pažinimą.

Kultūros sampratos ir jos pažinimo konceptualūs pagrindai leidžia suvokti vaikų sąveiką su kompiuterinės kultūros procesais kaip kultūrinį reiškinį, svarbų materialiu ir nematerialiu aspektu, o jos diskursą atskleisti per kalbinę sistemą. Kompiuteris, kaip technologinė priemonė, yra daiktinis vaikų kompiuterinės kultūros simbolis. Naudojimasis juo įprasmina kompiuterinės kultūros nematerialųjį pasaulį, nes vaikai suteikia jam tam tikras simbolines reikšmes. C. Jessen, (1999), I. Hutchby, J. Moran-Ellis (2001), S. Holloway, G. Valentine (2003) teigia, kad kompiuteris yra vaikų kultūrinis poreikis, keičiantis jų kasdieninę veiklą, laisvalaikį, tenkinantis norą pažinti pasaulį, kurti, išreikšti save.

Šiandien vaikai, gyvendami informacinės visuomenės sąlygomis, yra priversti priimti jos iššūkius ir tai, pasak C. Jessen (1999), I. Hutchby, J. Moran-Ellis (2001), S. Holloway, G. Valentine (2003), daro žymiai greičiau nei suaugusieji. Tokiu būdu vaikų kompiuterinės kultūros esminiai požymiai aiškinami **informacinei visuomenei** būdingais bruožais apskritai. Teigiama, kad informacinei visuomenei būdingas **technologinis, socialinis, kultūrinis, erdvinis** kontekstai, kurie tinka ir vaikų kompiuterinei kultūrai, kaip bendrosios informacinės visuomenės kultūros sričiai. *Technologinį* informacinės visuomenės kontekstą mokslininkai (Tofler, 1990; Rytel, 1991; Jonscher, 1999; Castells, 2005; Webster, 2006 ir kt.) sieja su naujųjų technologijų, kurios ir davė impulsą informacinei visuomenei kurtis, atsiradimu. Todėl šiai visuomenei svarbūs *technologinis* ir *socialinis* požymiai. *Technologinis* požymis reiškia, kad atsiranda galimybių naudotis naujosiomis technologijomis: kompiuterine komunikacija, asmeniniais kompiuteriais, internetinės informacijos paslaugomis ir pan. *Socialinis* požymis siejamas su naujomis socialinio gyvenimo konstravimo galimybėmis, kai kompiuteris tampa asmens socialinės realybės dalimi ir suteikia mobilumo, kurio esmė, pasak F. Webster (2006), – tiesioginio ryšio palaikymas bet kuriuo paros metu ir su visais, kurie turi šią įrangą. Be to, socialinį kontekstą dar labiau sustiprina elektroninis paštas, duomenų ir tekstų perdavimas, keitimosi informacija tinkle plėtra (Webster, 2006).

Erdvinis informacinės visuomenės kontekstas svarbus geografinės vietos ir nuotolio akcentavimu. Tai susiję su *laiko ir erdvės santykio kaitos* bei *informacijos pralaidumo* požymiais, kurie reiškia asmens informacinių ir komunikacinių galimybių plėtrą. Tyrėjai (Jonscher, 1999; Webster, 2006) laiko ir erdvės santykio kaitą sieja su informacijos tinklais, nes komunikacija įmanoma su visu pasauliu. Atkreipiamas dėmesys, kad tinklų plėtra garantuoja ir informacijos pralaidumo reikšmę, nes šiandieninėje visuomenėje bet kokio pobūdžio ir turinio informacija tapo prieinama kiekvienam žmogui. F. Webster (2006) pažymi, kad laiko ir erdvės santykio kaita bei

informacijos pralaidumas svarbūs konstruojant socialinį gyvenimą, kai įsisavinami kompiuterinės komunikacijos, naudojimosi elektroniniais informacijos išteklių ypatumai, – minėta veikla tampa įprasta kiekvieno žmogaus kasdienybės dalimi.

Kultūrinis informacinės visuomenės kontekstas nusako *informacinės aplinkos kaitą* ir *socialinio bendravimo turinio plėtrą*. F. Webster (2006) akcentuoja, kad informacinei aplinkai būdingas asmeniškumas, nes individas įsamenina jo veiklai būdingą bruožą „vienas vienoje kėdėje“. Informacinio socialinio bendravimo turinio plėtrą apibūdina simbolinės žinios apie save ir kitus, kurias visuomenės nariai priima arba joms priešinas, taip kurdami simbolines sąveikas.

Vaikų kompiuterinė kultūra – informacinės visuomenės reiškinys, kurį analizuojant edukacinio diskurso kontekstualizavimosi paradigmoje nepakanka suvokti tik bendruosius tos visuomenės procesus ar bruožus. Tai yra ypatingas kultūros darinys, kuris kuriasi kaip sąlygiškai savarankiška kultūros sritis, atspindinti šiuolaikiniam vaikų pasauliui būdingus bruožus – aktyvumą, smalsumą, techninį išprusimą, kūrybinius, žaidybinius elementus. Ją taip pat lemia bendrieji kultūros procesai apskritai ir tik jai būdingos savybės: atvirumas, laisvė, individuali veikla, virtualaus ir realaus pasaulio sąsajos. Į visuomenės bendrąją kultūrą vaikų kompiuterinė kultūra integruojasi ne tik dialogo, bet ir konflikto metu, nes jai būdingas naujoviškumas, nepaklusnumas tradicijoms, kurios ypač aktualios paneigiant įprastus suaugusiųjų vaidmenis vaikų gyvenime. Taip pripažįstama, kad vaikai kompiuterinę kultūrą kuria savarankiškai ir realizuoja šios kultūros kūrėjo ir vartotojo vaidmenis. Suaugusiųjų statusas šios kultūros atžvilgiu turi būti grįstas noru veikti kartu su vaikais, juos suprasti, palaikyti, skatinti.

Analizuojant metodologines prieigas, susijusias su bendrosios kultūros aiškiniu, ryškėja vaikų **kompiuterinės kultūros teorinis kontekstas**. Kompiuterinė kultūra kuriama technologinėmis priemonėmis, jomis konstruojamas vaikams priimtinas virtualus pasaulis, kuris turi socialinio pasaulio prasmę. Kultūra atspindi vertybių (informacinių, komunikacinių, žaidybinių) prasmingumą vaikui, jo elgesio tipą, naudojimosi kompiuteriu, santykių su žmonėmis bei su socialiniu pasauliu taisykles, keičia gyvenimo būdą (mokymąsi, žaidimą), todėl veikla kompiuteriu identifikuojama kaip šiuolaikiniams vaikams svarbi kultūros dalis.

Aptarsime tas konceptualiąsias prieigas, kurios svarbios apibrėžiant vaikų kompiuterinę kultūrą ir suvokiant jos socialinio-edukacinio diskurso esmę. Dažniausiai dėmesys skiriamas šiems kultūros aspektams: *vaikų kompiuterinės kultūros kūrimo(si) sąlygoms; kultūros charakteristikoms, turiniui, bruožams; žaidimui, kaip svarbiausiam vaikų kompiuterinės kultūros bruožui, išryškinančiam jo išskirtinumą iš bendrosios kompiuterinės kultūros*.

Tyrėjų (Seefeldt, 1992; Seefeldt, Barbour, 1994; Jessen, 1999; Holloway, Valentine, 2003 ir kt.) darbuose aptariamos **sąlygos, svarbios vaikams kuriant kultūrą: veikimo laisvė ir iniciatyvumas, prieiga prie kompiuterinių technologijų**. *Veikimo laisvė* siejama su vaikų „išlaisvinamu“ nuo tokių suaugusiųjų intervencijų į kompiuterinės kultūros pasaulį, kuriai būdingas veiklos primetimas ir saviraiškos galimy-

bių ribojimas. Mokslininkai (Seefeldt, 1992; Seefeldt, Barbour, 1994) nurodo, kad būtent *iniciatyvumas* leidžia suvokti, kad vaikai kompiuterinės kultūros kūrimosi procese yra ne klystančios būtybės, kurias reiktų nuolat taisyti ir mokyti, o asmenys, turintys ypatingų kūrybinių galių. K. A. Hansen, R. K. Kaufmann, S. Saifer (1997) akcentuoja veikimo laisvės ir iniciatyvumo sąsajas, kurios vaikams sudaro palankias sąlygas reikštis, patirti netikėtumų ir įtampą bei išvengti monotonijos, nes mechaniški, vienodai pasikartojantys veiksmai greitai nusibosta ir tuomet kyla noras ką nors pradėti iš naujo ir daryti savaip. Kiti mokslininkai (Turkle, 1995; Jessen, 1999; Valentine, Holloway 2000; Facer, Furlong, Furlong, Sutherland 2001; Hutchby, Moran-Ellis, 2001; Holloway, Valentine, 2003 ir kt.) teigia, kad kuriant vaikų kompiuterinę kultūrą būtinos ir technologinės sąlygos, susijusios su *prieigos prie kompiuterio ir interneto galimybėmis*, kompiuteriniu raštingumu.

C. Jessen (1999), I. Hutchby, J. Moran-Ellis (2001), S. Holloway, G. Valentine (2003) akcentuoja, kad **kultūros charakteristikos** vaikų kompiuterinę kultūrą visų pirma įprasmina kaip reiškinį, o kompiuteris identifikuojamas kaip jos daiktinio pasaulio elementas. Atkreipiamas dėmesys į **vaikų ir suaugusiųjų vaidmenis**, nes vaikų kompiuterinė kultūra apibūdinama vaikų ir suaugusiųjų kultūrų sąveika – dialogu arba konfliktu. Mokslininkai (Frede, 1995; Goodman, 1990; Hansen, Kaufmann, Saifer, 1997; Stearfeldt, Mathiasen, 1999) nurodo, kad vaikų kompiuterinė kultūra į visuomenės kultūrą integruojasi per socialinį konfliktą, kai atmetama viena kultūra, nepripažįstama jos reikšmė ir tai vyksta nuolat ieškant negatyvių bruožų (Dahrendorf, 1996). Tokį konfliktą tyrėjai apibūdina analizuodami *vaikų ir suaugusiųjų vaidmenis*. **Vaikai** realizuoja ir **kultūros kūrėjo**, ir **kultūros vartotojo**, gebančio būti atsakingu už veiklą kompiuteriu, ją vertinti, vaidmenis. O suaugusieji šiuose integraciniuose procesuose atlieka žmonių, kurie nesupranta vaiko, kaip kultūros kūrėjo ir vartotojo, bet ir nepripažįsta jo dalyvavimo kultūros procese galimybių. Jie šį objektyvių sąlygų padiktuotą vaidmenį ignoruoja, priskiria vaikui tik vartotojo vaidmenį ir nesudaro sąlygų jam reikštis kaip kultūros kūrėjui. Esant tokioms nuostatoms sukuriama pedagoginė sistema, dėl kurios vaikų kultūroje atsiranda prievartos elementų – draudimų, neargumentuotų taisyklių, bauginimų, iškreiptos informacijos pateikimo ir pan.

E. C. Frede (1995), K. A. Hansen, R. K. Kaufmann, S. Saifer (1997), E. Stearfeldt, M. Mathiasen (1999) *kultūros kūrėjo* vaidmenį sieja su aktyvia vaiko veikla. Akcentuojama, kad ir kultūros kūrėjo, ir *kultūros vartotojo* vaidmenų realizavimo aspektu svarbi atsakomybė, kai pripažįstama, kad atlikdami minėtus vaidmenis vaikai gali būti atsakingi už savo veiklą, ją vertinti, matyti, apie ją girdėti ir kalbėti. Minėti mokslininkai vaikų kultūros kontekste ypač akcentuoja *kultūros kūrėjo ir vartotojo* vaidmenų ryšį, kai šie vaidmenys realizuojami pakaitomis.

M. E. Goodman (1990), K. A. Hansen, R. K. Kaufmann, S. Saifer (1997), E. Stearfeldt, M. Mathiasen (1999) pažymi, kad vaikams atliekant minėtus vaidmenis svarbus ir suaugusiųjų statusas, kuris siejamas ne tik su tolerancija vaikų kompiuterinei kultūrai, bet ir su prievartos potyriu. Visų pirma akcentuojamos **suaugusiųjų, kaip**

skatinančių ir suprantančių vaikus, funkcijos. Ši vaidmenį įprasmina vaikams sudaromos sąlygos užsiimti jiems svarbia veikla, kuri nėra primesta, atsiskleisti šiame procese kaip unikalioms, nepakartojamoms asmenybėms.

Suaugusiųjų, kaip suteikiančių vaikų kultūrai prievartos potyri, vaidmuo susideda iš liepimų elgtis vienaip ar kitaip. E. Stearfeltd, M. Mathiasen (1999) nuomone, jiems būdingas siekimas, kad vaikas būtų paklusnus, t. y. elgtųsi pagal nurodytas taisykles. Pripažįstama, kad dažnai rezultatas būna priešingas – elgiamasi taip, kaip priimtinau. Draudimais, perspėjimais neretai siekiama, kad vaikų veiklos produktai būtų suaugusiųjų kultūros dalis, būtų panašūs į ją.

Kita kompiuterinės kultūros charakteristika – **skirtumai pagal lytį**. C. Jessen (1999) nurodo, kad vaikų kompiuterinės kultūros kontekste svarbus lytiškumas. Mokslininkas atkreipia dėmesį, kad skiriasi berniukų ir mergaičių kompiuterinė kultūra. Berniukus labiau domina kompiuteriniai žaidimai, o mergaitės juos žaidžia žymiai rečiau. Tai, pasak C. Jessen (1999), lemia keletas priežasčių. Visų pirma svarbūs kultūriniai berniukų ir mergaičių skirtumai bei šeimos tarpusavio santykiai. Kita vertus, lemia kompiuterinių žaidimų rinkos ypatybės, nes pateikiama daugiau žaidimų berniukams negu mergaitėms.

C. Jessen (1999) atkreipia dėmesį, kad mergaitėms būdinga draugystė diadose ir triadose, kuriose yra informali, laisva atmosfera, neformalūs rangai, svarbus priklausymas grupei. Bendravimo partnerius mergaitės dažniau renkasi „iš akies“ (Jessen, 1999), jų tarpusavio santykiai grindžiami emociniais vertinimais „patiko-nepatiko“, „myliu-nemyliu“ ir pan. Be to, joms svarbūs estetiniai dalykai. Berniukai, pasak C. Jessen (1999), vertina tarpusavio santykius didelėse grupėse, kurioms būdingi formalūs, hierarchiniai ryšiai. Jie partnerius renkasi pagal tam tikras taisykles, o jų tarpusavio santykiai grindžiami interesų bendrumu, kai svarbus vertinimas, grįstas praktine nauda, pavyzdžiui, „dirbo gerai“ – „dirbo blogai“ ir pan. Be to, berniukai, priešingai nei mergaitės, labiau orientuojasi į pergales, kovas. Ypač atkreipiamas dėmesys į tai, kad jie greičiau nei mergaitės susidomi kompiuteriais, kurių techniniai duomenys dažnai tampa pokalbių objektu. Mergaitės dažniau domina kompiuterio praktinis pritaikymas.

Lyties faktoriaus aiškinimą vaikų kompiuterinėje kultūroje lemia šeimos (tėvų) socialinės–kultūrinės ekspansijos berniuko ar mergaitės atžvilgiu. M. Blank-Mathieu (2003) pažymi, kad nuo pat gimimo mergaitę ir berniuką šeimoje lydi jų tėvų pageidavimai ir vaizdiniai. C. Jessen (1999) atkreipia dėmesį, kad berniukai dažniau nei mergaitės stebi situacijas, kaip tėvas ar kiti vyriškosios lyties šeimos nariai naudojami kompiuteriu. Mergaitės turi mažiau galimybių stebėti tokias situacijas, nes motinos yra labiau užimtos buities darbais ir rečiau namuose naudojami technologinėmis priemonėmis. Tai ypač turi įtakos vaikų kompiuterinių žaidimų patirčiai, todėl berniukai šioje srityje turi daugiau gebėjimų negu mergaitės. Taigi, pasak C. Jessen (1999), formuojami vaikų vaizdiniai, kad kompiuterinė veikla, ir ypač kompiuteriniai žaidimai, yra labiau vyrų užsiėmimas nei moterų.

Vaikų kompiuterinės kultūros turinį tyrėjai (Turkle, 1995; Jessen, 1999; Valentine, Holloway 2000; Facer, Furlong, Furlong, Sutherland 2001; Hutchby, Moran-Ellis, 2001; Holloway, Valentine, 2003 ir kt.) grindžia kompiuterinės veiklos sritimis – žaidybine, informacine bei komunikacine – realizuojamomis kasdieninėje veikloje bei laisvalaikiu. Jos įprasminamos kaip vaikų kompiuterinės kultūros edukaciniai kontekstai (plačiau analizuojama 1.4. skyriuje).

Daugelis mokslininkų (Frede, 1995; Goodman, 1990; Seefeldt, 1992; Seefeldt, Barbour, 1994; Hansen, Kaufmann, Saifer, 1997; Stearfeldt, Mathiasen, 1999 ir kt.), apibūdindami **vaikų kompiuterinės kultūros** socialinį–edukacinį diskursą, skiria tokius **bruožus**: *uždarumas bei kultūrinis atvirumas naujovėms, neigimas viešosios kultūros, kuri įvardijama kaip kultūrinis nepaklusnumas; vaiko, kaip individo, įsme-ninimas (suaugusiųjų standartų laužymas).*

Vaikų kultūros ypatybės atskleidžiamos analizuojant informacinės visuomenės procesus. S. Holloway, G. Valentine (2003) aktyvią vaikų veiklą kompiuterinių technologijų aplinkoje sieja su vienu iš svarbiausių, sėkmingą adaptaciją technologinėje erdveje lemiančiu veiksmu – **atvirumu iššūkiams**, realizuojant informacinės visuomenės kūrėjo ir vartotojo vaidmenis. Tai orientuoja į kasdieninės vaikų veiklos, laisvalaikio bei aplinkos kaitą. Be to, veikla kompiuteriu keičia įprastas kasdieninės veiklos formas, būdus (Rytel, 2001; Михайлова, 2004; Giddens, 2005; Webster, 2006). Akcentuojami su kompiuterinėmis technologijomis susiję informaciniai ir komunikaciniai mainai. Teigiama, kad šioms technologijoms skverbiantis į vaikų gyvenimo, veiklos, mokymosi erdvę, kompiuteris tampa ne tik darbo įrankiu, bet ir namų aplinkos dalimi.

Atvirumas iššūkiams ir **imlumas technologijoms**, pasak C. Jessen (1999), yra svarbūs vaikų kompiuterinės kultūros kūrimaši lemiantys procesai. Šiuo aspektu svarbios gyvenimo būdo kaitos sąsajos su atsiveriančiomis naujomis galimybėmis ir rizikos veiksniais. Mokslininkai (Turkle, 1995; Jessen, 1999; Valentine, Holloway 2000; Facer, Furlong, Furlong, Sutherland 2001; Hutchby, Moran-Ellis, 2001; Holloway, Valentine, 2003 ir kt.) ypač akcentuoja naujas komunikacines, informacines, žaidybines galimybes, taip pat identifikuoja socialinės rizikos faktorius: ribos tarp realaus ir virtualaus pasaulio išnykimą, prierašumą, socialinę izoliaciją, kai silpnėja tarpusavio ryšiai su šeimos nariais, draugais, bendraamžiais. Analizuodami vaikų kompiuterinės kultūros bruožus (techninius, socialinius, kultūrinius, edukacinius), kurie išryškina informacinės visuomenės sklaidą, mokslininkai (Turkle, 1995; Jessen, 1999; Valentine, Holloway 2000; Facer, Furlong, Furlong, Sutherland 2001; Hutchby, Moran-Ellis, 2001; Holloway, Valentine, 2003 ir kt.) pažymi, kad kompiuteris svarbus dvejoja prasme: kaip priemonė, kuri padeda konstruoti ir perkonstruoti socialinę realybę jaučiantis jos dalyviu.

Svarbios kompiuterizacijos procesų socialinės-kultūrinės pasekmės. Jas rodo padidėjusi **individuali vaiko laisvė** bei jo, kaip **asmens, gyvenimiškų nuostatų kaita** (Шустов, 2000; Мамфорд, 2001; Михайлова, 2004). Skiriamos dvi individualios laisvės charakteristikos. Visų pirma individuali laisvė siejama su vaiko priešiniu-

si tradicinėms kultūros vertybėms, įprastiems veiklos būdams, nes atsiranda naujos saviraiškos galimybės. Kita vertus, atkreipiamas dėmesys, kad individualios laisvės kontekste išskyla moralės normų, atsakomybės, sveiko mąstymo, „gėrio“ ir „blogio“ problemos. Asmens gyvenimiškų nuostatų kaitos procese vyksta šablonų ir stereotipų eliminavimas ir nusistovėjusio mąstymo kaita. Tačiau L. I. Michailova (2004) atkreipia dėmesį, kad veikla kompiuteriu formuoja vaikų technologinį mąstymą ir jie gali tapti priklausomi nuo technologijų – tai skatina asmenybės niveliaciją, dvasinių idealų, kultūrinių vertybių nuosmukį.

Žaidimas yra vienas iš vaikų kompiuterinės kultūros išskirtinių, tapatumą apibūdinančių bruožų (Мид, 1988; Frede, 1995; Hansen, Kaufmann, Saifer, 1997; Stearfeldt, Mathiasen, 1999). Jis plečia įvairiausias veiklos sritis, yra svarbus įvairiose situacijose, leidžia išreikšti pačių vaikų individualiausias idėjas. Vaikų kultūros kūrimosi procesuose žaidimas svarbus dvejopai. Jis yra ne tik kompiuterinės kultūros dalis, bet ir tam tikra *gyvenimo forma*, todėl *vaikų kompiuterinės kultūros kūrimo(si) procesuose žaidimas* svarbus ne tik atspindint *realybę, bet ir peržengiant jos ribas*. Šie procesai, pasak M. Mid (1988), C. Seefeldt (1992), C. Seefeldt, N. Barbour (1994), E. Stearfeldt, M. Mathiasen (1999), realizuojami improvizuojant ir interpretuojant realybę. Variacijos ir improvizacijos kultūros kūrimo procese išryškėja kaip vaiko poreikiai žaidžiant kopijuoti realybę bei savaip peržengiant jos ribas. Svarbu, kad vaikai žaisdami pažįsta save, įgyja patirties, išbandydami ir patirdami realias situacijas iš naujo ir ne vieną kartą.

Išanalizavus teorinio kontekstualizavimo aspektus, vaikų kompiuterinę kultūrą galima apibūdinti tokiu teoriniu diskursu: vaikų kompiuterinė kultūra yra informacinės visuomenės reiškiny, fenomenas, kai sąveika su kompiuterinės kultūros procesais apibūdinama vaikų lūkesčiais, poreikiais, interesais, idėjomis, gyvenimo būdo, elgesio modelių ir patirties visuma, siejama su edukaciniu šių procesų prasmingumu socialinės realybės konstravimo kontekste. Vaikų kompiuterinės kultūros pažinimas, jos diskurso, koncepcijų skyrimas yra svarbus suvokiant, ką ji reiškia vaikams. C. Jessen (1999) pažymi, kad toks suvokimas atsirastų greičiau, jeigu į vaikų naudojimąsi kompiuteriu ir kuriamą kompiuterinę kultūrą būtų žvelgiama ne iš suaugusiųjų, o iš vaikų pozicijų, todėl svarbus vaikų kompiuterinės kultūros kontekstualizavimas multikultūrinio (*vaikai–suaugusieji*) dialogo ir konflikto diskurse.

1.2. Vaikų kompiuterinės kultūros kontekstualizavimas multikultūrinio (*vaikai–suaugusieji*) dialogo ir konflikto diskurse

Multikultūrinio vaikų ir suaugusiųjų dialogo raiška svarbi suvokiant vaikų kompiuterinę kultūrą jų socialinio-kultūrinio pasaulio reikšmėmis. Toks dialogas išryškina vaikams svarbias sąveikas su kompiuteriu situacijas, rodomas dėmesys vaikų patirčiai, į kurios kūrimosi procesus jie skatinami įsitraukti.

Multikultūrinio dialogo (vaikai–suaugusieji) esmę mokslininkai (Blackledge, Hund, 1989; Eizenberg, 1990; Goodman, 1990; Bordieu, Passeron, 1997 ir kt.) aiškina vaikų ir suaugusiųjų pasaulių tarpusavio sąveika, kurios pagrindą sudaro lygiavertė partnerystė, susikalbėjimas vertinant vieniems kitų iniciatyvumą; bendro socialinio projekto „čia ir dabar“ kūrimas, kurio reikšmė ypač akcentuojama. Jis siejamas su suaugusiųjų, kurie turi būti vaikų partneriais, solidarizuotis su jais, sprendžiant problemas, edukacinio vaidmens reikšmingumu.

Dauguma mokslininkų (Turkle, 1995; Jessen, 1999; Valentine, Holloway, 2000; Livingstone, Bovill, 2001; Holloway, Valentine, 2003; Rau, 2005 ir kt.) pažymi, kad dialogas, grindžiamas vaikams reikšmingomis socialinėmis-kultūrinėmis situacijomis, suaugusiesiems teikia naujų žinių apie vaikų kompiuterinę kultūrą, kaip jų pačių konstruojamą socialinę realybę, lemia suaugusiųjų požiūrį į vaikų kompiuterinės kultūros svarbą. Atkreipiamas dėmesys į tai, kad naujas žinojimas ir suaugusiųjų požiūrio kaita svarbūs ne tik eliminuojant kultūrinius, edukacinius stereotipus, vertinant vaiko veiklą kompiuteriu, bet ir gaunant reikšmingos informacijos plėtojant multikultūrinį dialogą (vaikai–suaugusieji).

C. Jessen (1999), S. Holloway, G. Valentine (2003) akcentuoja vaiko patirties reikšmę multikultūrinio dialogo (vaikai–suaugusieji) plėtotei. Šiuo aspektu daugelio tyrėjų (Turkle, 1995; Jessen, 1999; Valentine, Holloway, 2000; Livingstone, Bovill, 2001; Holloway, Valentine, 2003 ir kt.) darbuose keliamas klausimas, kokios žinios reikalingos suaugusiesiems, norintiems suprasti vaikų kompiuterinę kultūrą, kaip vaikų ir suaugusiųjų multikultūrinį dialogą.

Dauguma mokslininkų (Turkle, 1995; Jessen, 1999; Valentine, Holloway, 2000; Facer, Furlong, Furlong, Sutherland 2001; Hutchby, Moran-Ellis, 2001; Livingstone, Bovill, 2001; Holloway, Valentine, 2003; Захарова, 2003 ir kt.), ieškodami multikultūrinio dialogo (vaikai–suaugusieji) edukacinių kontekstų, skiria žinias, kurios svarbios konstruojant tokį dialogą:

- vaikas, kaip individas;
- vaikai, kaip grupė;
- vaikų ryšiai su visuomene ir suaugusiais.

Toks žinojimas įprasmina vaikams reikšmingas sąveikos su kompiuteriu situacijas, kurias suaugusieji turėtų interpretuoti atsižvelgdami ne į savo, bet į vaikų pasaulio prasmes. Tokiu būdu suaugusiesiems atsiveria naujos galimybės suvokti vaikų sąveiką su kompiuteriu, vertinti ją kaip svarbų reiškinį socialine, kultūrine, edukacine prasmėmis.

Ypatingą dėmesį mokslininkai (Jessen, 1999; Montgomery, 2000; Roschelle, Pea, Hoadley, Gordin, Means, 2000; Livingstone, Bovill, 2001; Holloway, Valentine, 2003; Захарова, 2003 ir kt.) skiria *žinioms apie vaiką, kaip individą, ir vaikus, kaip grupę, išskiria socialinį-kultūrinį ir edukacinį kompiuterinės kultūros kontekstus.*

Visų pirma aptariamas vaikų kompiuterinės kultūros **socialinis-kultūrinis kontekstas**. C. Jessen, (1999), S. Livingstone, M. F. Bovill, (2001), S. Holloway, G. Valentine (2003) jį apibūdina bendromis žiniomis apie šiuolaikinio vaiko įvaizdį, kurio

svarbi charakteristika dabar yra veikla kompiuteriu. Tačiau C. Abbot (1998), I. Hutchby, J. Moran-Ellis (2001), C. K. Montgomery, (2000), M. J. Roschelle, D. Pea, M. C. Hoadley, N. D. Gordin, B. M. Means (2000), I. G. Zacharova (2003) ir kt. pažymi, kad kompiuteris yra ne tik įvaizdžio, bet ir šiuolaikinio vaiko kasdieninės veiklos priemonė, o veikla juo – viena iš laisvalaikio formų. Teigiama, kad įgyjant naujos patirties svarbi informacijos paieška internete, susirašinėjimas elektroniniu paštu, bendravimas interneto pokalbių svetainėse ir pan..

Mokslininkų (Turkle, 1995; Marshall, 1997; Montgomery, 2000; Livingstone, Bovill, 2001; Holloway, Valentine, 2003 ir kt.) darbuose ryškėja vaikų kompiuterinės kultūros socialinio-kultūrinio konteksto sąsajos su vaiko komunikacinių, žaidybinių, informacinių poreikių tenkinimu. C. Jessen (1999), S. Holloway, G. Valentine (2003) pažymi, kad šių poreikių tenkinimas kompiuteriu – svarbi vaikų kompiuterinės kultūros dalis. Atkreipiamas dėmesys, kad:

- kompiuteris vaikams dažnai pakeičia žaislus;
- žaidybinė veikla kompiuteriu tampa bendrų interesų su kitais asmenimis, ypač vaikais; sritimi ir alternatyva kitoms veikloms;
- nurodoma, kad kompiuteriniais žaidimais kuriama „žaidimų aikštelė“, kuriai būdinga ne tik bendra žaidybinė veikla su kitais asmenimis, bet ir mainai. Vaikai tenkindami komunikacinius poreikius kompiuteriu palaiko tarpusavio ryšius su draugais, bendraamžiais, šeimos nariais, kitais pažįstamais ir nepažįstamais asmenimis;
- vaikai užmezga naujas pažintis, o realaus gyvenimo tarpusavio santykius papildo ir pratęsia elektroniniais ryšiais;
- komunikacinių poreikių tenkinimas kompiuteriu vaikams yra svarbus dėl galimybės bendrauti nepaisant laiko ir geografinių vietos apribojimų.

Vaikų *komunikacinių poreikių* tenkinimas kompiuteriu siejamas su socialinės rizikos veiksniais. Mokslininkai (Turkle, 1995; Jessen, 1999; Holloway, Valentine 2003) pažymi, kad toks bendravimas dažnai būna *paviršutiniškas, trumpalaikis, negrindžiamas abipusišku nuoširdumu*. Piktnaudžiaujant tokiu tarpusavio ryšių palaikymo būdu atsiranda atotrūkis nuo jų supančios socialinės aplinkos bei atsakomybės realiame gyvenime, nes:

- *informacinių poreikių* tenkinimas siejamas su elektroniniais informacijos ištekliais internete, kurie vaikams yra alternatyvūs tradiciniams;
- taip pat internete vaikai ieško mokymo, savišvietos, laisvalaikio informacijos.

Vaikų kompiuterinės kultūros kontekstas apibūdinamas ir veiklos kompiuteriu neigiama įtaka tarpusavio santykiams su šeimos nariais, draugais, bendraamžiais, kitais asmenimis. Tyrėjų (Abbot, 1998; Suss, Souninen, Garitaonandia, Juaristi, Koikkalainen, Oleaga, 2001; Holloway, Valentine, 2003) darbuose akcentuojama, kad tarpusavio santykių su minėtais asmenimis silpnėjimas yra vienas iš svarbiausių veiksnių, lemiančių vaikų ir suaugusiųjų požiūrių skirtumą į kompiuterio paskirtį,

funkcijas ar veiklą juo. Dėl šių priežasčių šeimos santykiai tampa konfliktiški, nes išorinis pasaulis vaikams nebėra toks įdomus, kaip kompiuterinis. Konfliktą provokuoja ir tai, kad darbo kompiuteriu vieta namie dažnai įrengiama vaikams priklausančioje „zonoje“ (Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001). Tai skatina vaikų norą, kad kompiuteris namuose išskirtinai priklausytų tik jiems.

Identifikuodami **edukacinį vaikų kompiuterinės kultūros kontekstą** mokslininkai (Jessen, 1999; Livingstone, Bovill, 2001; Holloway, Valentine, 2003) nurodo, kad čia ypač svarbūs tokie reiškiniai: vaikų savarankiškas mokymasis naudotis kompiuteriu; jų iniciatyva tai daryti saugiai; kompiuterio svarba atliekant vaikams įvairias užduotis (dažniausiai mokyklines).

C. Jessen (1999) *savarankišką vaikų mokymąsi naudotis kompiuteriu* sieja ne tik su „edukacinės nepriklausomybės“ (angl. – *independence learning*) nuo suaugusiųjų pasaulio raiška, bet ir perspėja, kad ši edukacinio savarankiškumo koncepcija suponuoja vaikų kompiuterinės kultūros, kaip savarankiško kultūrinio edukacinio darinio, problemą. Vaikų iniciatyva saugiai naudotis kompiuteriu, C. Jessen (1999), S. Livingstone, M. K. Bovill (2001), S. Holloway, G. Valentine (2003) nuomone, yra svarbi paneigiant mitą, kad vaikai negeba planuoti ir valdyti veiklos kompiuteriu laiko. Tačiau minėti mokslininkai atkreipia dėmesį ir į tai, kad tokias vaikų savarankiško laiko valdymo iniciatyvas dažnai blokuoja kompiuterinės veiklos patrauklumas, patiriamos teigiamos emocijos. Tada vaikai užsimiršta, praranda veiklos kompiuteriu laiko pojūtį. Teigiama, kad vaikams „pasineriant“ į virtualų pasaulį ir pamirštant kasdieninius poreikius išnyksta ribos tarp realaus ir virtualaus pasaulio (Dagilytė, 2002; Носов, 2000).

Kompiuterio svarba atliekant įvairias užduotis nusakoma jo funkcijomis: paįvairina mokymo(si) procesą bei suteikia galimybę palengvinti mokyklinių užduočių atlikimą.

Žinias apie vaikų ryšius su visuomene mokslininkai (Abbot, 1998; Jessen, 1999; Livingstone, Bovill, 2001; Holloway, Valentine, 2003 ir kt.) grindžia *dialektiniais vaikų ir suaugusiųjų ryšiais*. Tokios žinios išryškėja per *socialinį-kultūrinį* bei *edukacinį kontekstus*.

Vaiko ryšių su suaugusiais **socialinis-kultūrinis kontekstas** grindžiamas šiuolaikinių vaikų bendruomenei būdingais bruožais:

- imlumas kompiuterinėms technologijoms;
- nepriklausomybės nuo suaugusiųjų raiška (Abbot, 1998; Gauthier, 2001; Hutchby, Moran-Ellis, 2001; Holloway, Valentine, 2003).

Vaikų imlumo kompiuterinėms technologijoms koncepcija rodo vaikų kompiuterinio raštingumo pranašumą prieš suaugusiuosius, nes vaikai geba žymiai greičiau nei suaugusieji suvokti veiklos kompiuteriu esmę. Nepriklausomybės nuo suaugusiųjų koncepcija išryškina kitą vaikų ir suaugusiųjų socialinio-kultūrinio ryšio aspektą: vaikai stengiasi tapti kuo mažiau priklausomi nuo suaugusiųjų ir veiklą kompiuteriu organizuoti savarankiškai. Tai, pasak C. Jessen (1999), sukelia vaikų abejingumą suaugusiesiems, kurie nori domėtis jų kompiuterine veikla.

Mokslininkai (Hess, 1995; Hapnes, 1996; Suss, Souninen, Garitaonandia, Juaristi, Koikkalainen, Oleaga, 2001 ir kt.), apibūdindami vaikų ir suaugusiųjų ryšių socialinį kultūrinį kontekstą, aiškina, kad labai dažnai būtent skirtingi vaikų ir suaugusiųjų, kaip socialinių grupių, gebėjimai kompiuterinių technologijų srityje formuoja negatyvų suaugusiųjų požiūrį į vaikų kompiuterinę kultūrą. Šis požiūris grindžiamas nepasitikėjimu, baimėmis, vaikų izoliacija nuo jiems reikšmingų veiklų – žaidimų kieme, susitikimų su draugais ir kt. T. Hapnes (1996), D. Suss, A. Souninen, C. Garitaonandia, P. Juaristi, R. Koikkalainen, J. A. Oleaga (2001) nurodo, kad egzistuoja priešprieša tarp suaugusiųjų noro ir galimybių „filtruoti“ (angl. – *filtrate*) vaikų kompiuterinę veiklą, nes ją riboja suaugusiųjų kompiuterinio raštingumo stoka.

Vaikų ir suaugusiųjų ryšio **edukacinį kontekstą** išryškina suaugusiųjų vaidmenys. Kompiuterinės kultūros kūrimo(si) procesas išskirtinai priklauso vaikams, o ne suaugusiesiems, kurie gali prisiimti tarpininko, konsultanto, partnerio vaidmenį.

S. Livingstone, M. F. Bovill (2001) ir S. Holloway, G. Valentine (2003) nuomone, suaugusiųjų intervencija į saugų vaikų mokymą(si) naudotis kompiuteriu turi būti grindžiama projekcijomis į vaikų ateitį, kai jiems reikės būti savarankiškais kompiuterinės kultūros kūrėjais ir vartotojais. Todėl suaugusiesiems siūloma nevaržyti vaikų kognityvinės, socialinės, kultūrinės, edukacinės saviraiškos ir tapti tokios veiklos partneriais. Taip suaugusieji, pripažindami vaikų kompiuteriniame pasaulyje konstruojamą jiems reikšmingą socialinę realybę įgyja pasitikėjimą, turi galimybę pažinti vaikų kompiuterinę kultūrą „iš vidaus“ ir ugdyti saugios veiklos kompiuteriu įgūdžius. Šiuo aspektu, pasak S. Holloway, G. Valentine (2003), vaikų kompiuterinės kultūros procesų pažinimas yra svarbus dar ir tuo, kad eliminuoja takoskyrą tarp suaugusiosios visuomenės dalies, nurodančios vaikams naudojimosi kompiuteriu būdus, ir tarp vaikų, kurie savais būdais, metodais išmoksta tai daryti be suaugusiųjų pagalbos.

Mokslininkai (Livingstone, Bovill, 2001; Holloway, Valentine, 2003), rūpindamiesi vaikų ir suaugusiųjų edukacinio dialogo galimybėmis, suaugusiųjų vaidmenį sieja su vaikams optimalių sąlygų kūrimu namų aplinkoje. Nurodoma, kad suaugusieji, siekdami neatsilikti nuo visuomenėje vykstančių kompiuterizacijos procesų, turėtų būti suinteresuoti sudaryti vaikams tinkamas prieigos prie kompiuterio sąlygas namų aplinkoje. Akcentuojama, kad tokie suaugusiųjų tikslai visų pirma yra edukaciniai, nes jie siejami su vaikų mokymosi procesu, o tik po to – su kitokių poreikių tenkinimu. S. Holloway, G. Valentine (2003) atkreipia dėmesį, kad suaugusiųjų edukaciniai tikslai dažnai skatina besąlygišką, neargumentuotą vaikų kompiuterinės veiklos kontrolę. Tuomet suaugusieji siekia ne tik apsaugoti vaikus nuo neigiamų veiklos kompiuteriu pasekmių, bet ir riboti apskritai, kai ji nesusijusi su mokymo(si) procesu. Toks ribojimas, mokslininkų (Livingstone, Bovill, 2001; Holloway, Valentine, 2003) nuomone, vaikų kompiuterinę veiklą daro vienpusišką bei neigiamai įtakoja vaiko technologinį, socialinį išprusimą.

Multikultūrinį (vaikai–suaugusieji) dialogą kontekstualizuojančios žinios praturtina suaugusiųjų supratimą apie vaikų elektroniniame pasaulyje konstruojamą so-

cialinę realybę. E. C. Frede (1995) akcentuoja vaikų siekį reikštis skirtingu būdu ir suaugusiųjų atvirumą vaikų norams, iniciatyvoms, kuriomis jie „praneša kitiems, ką jie apie tai galvoja, ką norėtų drauge su kitais suprasti, kas kitiems apie juos yra reikšminga“ (p. 32).

Požiūris į vaikų kompiuterinę kultūrą, reiškiantis multikultūrinį dialogą ar konfliktą „vaikai–suaugusieji“, skiriasi tuo, kokios kultūros sampratoje jis yra interpretuojamas, todėl edukacinis prasmingumas atitinka **tradicinį** ar **liberalųjį** vaikų ugdymo(si) modelį. **Tradicinis modelis orientuojamas į suaugusiojo patirtį, o liberalusis – į vaiko bei jo pasaulio sąveiką su kompiuteriu suteikiamas prasmės**. Mokslininkai (Eberwein, 1993; Epstein, Dauber, 1991) teigia, kad pirmasis požiūris reiškia pedagoginio dialogo galimybes su vaiku, o antrasis – multikultūrinį konfliktą, kai vaikų kompiuterinė kultūra plėtojasi stichiškai, o suaugusieji ją suprantą per savo patirtį, kuri atstovauja tradicinei sampratai – vaikas yra socialiai nesavaraikiškas ir jo veikla nėra sąmoninga.

Liberalaus, į vaiką orientuoto požiūrio atstovai (Hutchby, Moran-Ellis, 2001; Livinstone, Bovill, 2001; Holloway, Valentine, 2003) teigia, kad *norint ugdyti vaikų kompiuterinę kultūrą reikia studijuoti jų pačių patyrimą, įtraukiant juos pačius į šį procesą*. Todėl siūloma vaikų paklausti, kokiose aplinkose ir kokiais tikslais jie naudojami kompiuteriu, kokias reikšmes skiria sąveikai su kompiuterinės kultūros procesais, kaip suvokia veiklos kompiuteriu svarbą ir pan. Mokslininkai (Hutchby, Moran-Ellis, 2001; Livinstone, Bovill, 2001; Holloway, Valentine, 2003) siūlo atkreipti dėmesį, kaip kompiuterinę vaikų veiklą vertina suaugusieji (tėvai, pedagogai), nes jų požiūriai turi lemiamos įtakos vaikų kompiuterinei patirčiai, o vėliau formuojant atitinkamą kultūrą.

Kiti mokslininkai (Waksler, 1991; Jenks, 1996; James, Jenks, Prout 1998; Byrne, 1999) *vaikų kompiuterinę kultūrą aiškina orientuodamiesi į suaugusiojo vaidmenį* ir nurodo tuos vaiko raidos bruožus, kurie liudija nepakankamą jo socialinę, kognityvinę, kultūrinę brandą. Teigiama, kad vaikai nepajėgūs apibendrinti, formuluoti išvadas, todėl negali savarankiškai naudotis būtina informacija ir kompiuterio teikiama informaciniais privalumais. Šie tyrėjai aiškina, kad kompiuterinė veikla gali per daug stimuliuoti vaiko natūralią raidą ir padaryti nepageidaujamų pokyčių. Akcentuojama, kad veikla, pasitelkus realius daiktus, spalvas, formas, kvapus ir pan., yra vaikams naudingesnė nei kompiuterinė. Išryškintas neigiamas vaikų kompiuterinės veiklos efektas, kurio esmė – vaikas, daug laiko praleisdamas prie kompiuterio, gali tapti pasyvus komunikacine prasme.

Į vaiko patirtį orientuotoje ugdymo(si) paradigmoje vaikų kompiuterinė kultūra interpretuojama nurodant jos *privalumus*, vaiko saviraiškos galimybes, o suaugusiojo patirtimi grįsta paradigma dažniausiai orientuoja į nepakankamą vaiko socialinę, kultūrinę, kognityvinę brandą ir eliminuoja vaiko, kaip nesąmoningo kompiuterio vartotojo, kūrėjo funkcijas.

Taigi, vaikų kompiuterinės kultūros edukacinis kontekstas aiškinamas multikultūrinio konflikto „vaikai–suaugusieji“ pagrindu, *akcentuojama skirtinga vaikų*

ir *suaugusiųjų kompiuterinė patirtis*. Mokslininkai (Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001) teigia, kad kol suaugusieji dar tik bando suvokti ir įsisąmoninti naujųjų kompiuterinių technologijų esmę ir jų teikiamas galimybes, vaikai technologinėje erdvėje jau gyvena dabar. Pažymima, kad jeigu suaugusiesiems reikia kompiuterį priimti ir pritaikyti priklausomai nuo tam tikrų kintamųjų (naujo darbo pobūdžio, naujų profesinės veiklos kompetencijų ir pan.), tai vaikų naudojimosi kompiuteriu kontekste šie kintamieji netenka prasmės. Mokslininkai (Turkle, 1995; Jessen, 1999; Valentine, Holloway, 2000; Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001; Hutchby, Moran-Ellis, 2001; Holloway, Valentine, 2003) formuluoja išvadą: **vaikų kompiuterinės kultūros ugdymas turėtų vykti vaikų ir suaugusiųjų dialogo sąlygomis, kai pastarieji supranta vaikų galimybes ir kompiuterio reikšmę jų gyvenime** (dabar ir ateityje). Pedagogams siūloma atkreipti dėmesį į tokias vaikų socialines kultūrinės ypatybes: jie yra imlūs naujovėms, greičiau išmoksta rašyti kompiuteriu nei mokykliniuose sąsiuvinuose, kompiuteris jiems yra funkcionali technologinė priemonė. Taip pedagogai skatinami toleruoti vaikų kompiuterinę veiklą, kaip neišvengiamą būtinybę, kaip šiuolaikinį socialinį-kultūrinį informacinės visuomenės reiškinį, kurio edukacines, kognityvines, kultūrinės prasmės būtina atkoduoti ir suprasti.

S. Holloway, G. Valentine (2003) nurodo, kad kompiuteriai vaikams turi daugiau įtakos labiau negu suaugusiesiems (tėvams, pedagogams), nes vaikai nuo mažens dažnai be suaugusiųjų, naudodamiesi kompiuteriu įgyja įvairių elgesio pavyzdžių, žinių apie supantį pasaulį. Be to, mokslininkai pažymi, kad ateityje tai lems jų gyvenimiškąsias nuostatas, santykius su aplinka, kalba, tradicijomis ar pilietine sąmone, jos priedermėmis, kažkada veikusiomis kaip savaiminiai asmens, asmenybės tapatumo fenomenai. Atkreipiamas pedagogų dėmesys, kad pastebimai didėja atotrūkis tarp vaikų ir suaugusiųjų, tarp „savo“ ir „svetimo“, tarp gyvenimo „čia“ ir „kažkur kitur“, gyvenimo, panašaus į ekrano vaizdus, tarp „buvusio“, „esamo“ ir „būsimo“, net tarp žodžio ir to, ką jis reiškia (Holloway, Valentine, 2003).

Dėl skirtingos vaikų ir suaugusiųjų patirties atsiranda neigiamas požiūris į vaikų naudojimąsi kompiuteriu aplinkoje (ypač namų) ir apskritai į vaiko kompiuterinę veiklą. Mokslininkai (Montgomery, 2000; Roschelle, Pea, Hoadley, Gordin, Means, 2000) teigia, kad neigiamą požiūrį dar labiau sustiprina ir suaugusiųjų menkos galimybės kontroliuoti vaikų veiklą kompiuteriu. Todėl *suaugusieji* (tėvai, pedagogai) *skatinami atsisakyti požiūrio į vaiką, kaip nesąmoningą kompiuterio teikiamų galimybių* (informacinių, komunikacinių, žaidybinių ir pan.) *virtotoją*. Taip pat nurodoma, kad *reikia atkreipti dėmesį į vaikams kompiuterio teikiamas galimybes, suvokti socialinius, kultūrinius, kognityvinius privalumus*.

Vaikų kompiuterinės kultūros edukacinio potencialo aiškinimas taip pat grindžiamas dviejų skirtingų aplinkų, į kurias patenka vaikas, supratimu – tai realaus ir virtualaus pasaulio sankirta. Pasak mokslininkų (Shofield, 1995; Abbot, 1998; Loader, 1998; Hocob, 2000; Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001), pedagogine prasme reikšmingos tampa tos virtualaus pasaulio charakteristikos, į kurias turi būti orientuojamasi projektuojant vaikų kompiuterinės kultūros ugdymo(s) sistemas. Tai ne-

reikšmingas atstumas bendraujant virtualiai. Nurodoma, kad vaikai komunikodami interneto pokalbių svetainėse bei virtualiems pokalbiams skirtomis programomis (pvz., mIRC, Skype), išreiškia save kibernetiniu tekstu, kuris vadinamas vaiko naujosios kibernetinės sąmonės „dokumentu“ (Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001). Skaitmeniniai procesai (pasaulinis tinklas, pokalbių svetainės) sujungia „kalbėjimą“ ir „rašymą“.

Didžiosios Britanijos mokslininkų (Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001) 2001 metais atlikti empiriniai tyrimai liudija, kad vaikai, aktyviai dalyvaujantys virtualiame pasaulyje, geba skirti, „ką galima“ ir „ko negalima“ daryti, „persikelti“ iš realios erdvės į virtualią ir atvirkščiai. Minėti mokslininkai taip pat pažymi, kad ypač svarbu suvokti realų ir virtualų vaikų kompiuterinį pasaulį, nes taip galima geriau suprasti vaikų mąstymą, jų socialinės, kultūrinės, kognityvinės raiškos būdus.

Užsienio šalių mokslininkų (Haddon, 1992; Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001; Hutchby, Moran-Ellis, 2001; Holloway, Valentine, 2003) darbuose taip pat ryški ir vaikų kompiuterinės kultūros pedagoginių tyrimų kryptis, orientuota į vaikų ir suaugusiųjų patirtį. Tiriama problema *kompiuteris namų aplinkoje*, kai vaikams sudaroma galimybė naudotis juo kaip technologine priemone. K. Facer, J. Furlong, R. Furlong, R. Sutherland (2001) teigia, kad šiuolaikiniai namai neatsiejami nuo galimybės vaikams naudotis kompiuteriais, internetu ir tokiu būdu turėti prieigą prie pasaulinių informacijos išteklių. Tai aplinka, kurioje vaikai randa tai, ko jiems reikia, būtent todėl suaugusieji į ją dabartiniu metu daug investuoja. Mokslininkai (Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001) išvelgia vaiko atskirties nuo bendro šeimos gyvenimo namų aplinkoje problemą, nes vaiko darbo vietą kompiuteriu suaugusieji dažniausiai įrengia nuošaliuose zonose ir taip kompiuterio erdvė atskiriama nuo bendrų šeimos gyvenimo erdvių. Kompiuteris „okupuoja“ iš esmės visas namų aplinkos erdves, skiria vaiką nuo šeimos narių, nes naudojamas kompiuteriu tuomet, kai vaikas yra „vienas vienoje kėdėje“ (Haddon, 1992). Be to, apibūdinami *vaikų veiklos kompiuteriu namų aplinkoje kontekstą* tyrinėtojai (Haddon, 1992; Abbot, 1998; Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001; Hutchby, Moran-Ellis, 2001; Holloway, Valentine, 2003) *skiria tokius pedagoginius aspektus, kurie yra svarbūs vaikų ir suaugusiųjų dialogui*: tėvų ir vaikų naudojimas(is) kompiuteriu namų aplinkoje turi turėti bendras taisykles; kompiuterio įtaka šeimos kartu leidžiamam laikui yra ženkli; kompiuteris keičia šeimos tarpusavio santykius bei gyvenimo įpročius; kompiuteris tampa šeimos gyvenimo centru.

Į vaiko kompiuterinę patirtį orientuotoje paradigmoje atskleidžiamos vaiko kompiuterinės patirties ypatybės, kurios yra svarbios pedagogui projektuojant ugdy-mo(si) sistemas (Hutchby, Moran-Ellis, 2001; Livinstone, Bovill, 2001; Holloway, Valentine, 2003). Atkreipiamas pedagogų dėmesys į tai, kaip gali atsitikti, ir kokia bus pedagoginė sistema, jeigu vaikų kompiuterinė kultūra bus suprantama iš suau-gusiųjų pozicijų. Pedagogams stengiamasi suteikti kuo daugiau žinių, išryškinti vai-ko kompiuterinio pasaulio ypatybes ir kiekvieną jų aptarti per vaiko ir suaugusiojo

kultūrą. Siekiama išvengti vaikų kompiuterinės kultūros su suaugusiųjų lyginimo.

Mokslininkai (Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001; Hutchby, Moran-Ellis, 2001; Tomlinson, 2002; December, 2005; Михайлова, 2006) ypatingą dėmesį atkreipia į vaikų naudojimąsi internetu. Akcentuojama edukacinė interneto reikšmė, suteikiama apie internetą žinių, kurios reikšmingos pedagogams, projektuojantiems ugdymo sistemas, orientuotas į vaiko kompiuterinę patirtį. Skiriami teikiami informaciniai ir komunikaciniai privalumai ir ypač akcentuojamas informacijos pralaidumas. Tyrėjai (Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001; Hutchby, Moran-Ellis, 2001; Tomlinson, 2002; December, 2005; Михайлова, 2006) pabrėžia, kad naudojimasis internetu vaikams turi edukacinę reikšmę, nes lemia technologinių bei informacijos paieškos kompetencijų ugdymą(si). Be to, internetas apibūdinamas kaip virtuali geografinė erdvė, todėl priskiriama prie vieno iš svarbiausių rizikos faktorių. Atkreipiamas dėmesys, kad būtina ieškoti vaikų apsaugos internete būdų, kurie sumažintų riziką susidurti su neigiamais reiškiniais (pornografija, prekyba žmonėmis, organų donoryste, iškreiptų tarpusavio santykių deklaravimu ir pan.).

Mokslininkai (Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001) taip pat nurodo vaikams reikalingas žinias, kurios siejamos su veiklos kompiuteriu įtaka vaiko tarpusavio santykiams su šeimos nariais: naudojimasis kompiuteriu – galimybė išvengti šeimos konfliktų ir, atvirkščiai, kompiuteris kaip šeimos narių nesutarimų priežastis; kompiuterio įtaka šeimos kartu leidžiamam laikui (šeimos nariai mažiau laiko leidžia kartu); tėvų ir vaikų nesutarimai dėl naudojimosi kompiuteriu trukmės.

Atlikti ergonominės-pedagoginės krypties tyrimai, kurie aiškina vaikų kompiuterinę kultūrą, atskleidžia suaugusiųjų kompiuterinę patirtį. Tyrėjų (Waksler, 1991; Jenks, 1996; James, Jenks, Pourt 1998; Byrne, 1999) darbuose dažniausiai skiriamos tokios į suaugusiojo patirtį orientuotos vaikų kompiuterinės kultūros pedagoginių tyrimų kryptys: į vaiką, kuris yra svarbus suaugusiesiems; į santykius „vaikai–suaugusieji“ paradigmoje prioriteta; į taisykles, kurias suaugusieji turi sudaryti vaikams; kompiuterinės veiklos pavojai ir suaugusiųjų pareigos šioje srityje.

1.3. Vaikų kompiuterinės kultūros interpretacijos „laisvojo“ ugdymo paradigmoje

Vaikų naudojimasis kompiuteriu ir **vaikų kuriama kompiuterinė kultūra neat-siejama nuo sąvokos „laisvė“**, nes vaiko sąveika su kompiuterinės kultūros procesais yra individuali ir suaugusieji dažnai čia turi minimalias galimybes dalyvauti, gali tik ją kontroliuoti bei nukreipti. Būtent dėl postmodernios vaikų laisvės sampratos suaugusieji dažnai suvokia ją kaip priešpriešą atsakomybei ir todėl paneigia vaikų laisvės galimybę. Mokslininkai (Charp, 1986; Sendov, 1986; Turkle, 1995; Montgomery, 2000; Casas, 2001; Hemmings, Clarke, Francis, Marr, Randall, 2001; Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001 ir kt.) nurodo, kad būtent šiuo pagrindu įvyksta

skirtingų kartų „vaikai–suaugusieji“ kultūrų konfliktas, nes suaugusieji vaikų kompiuterinę kultūrą suvokia tradicinėje, o ne postmodernioje multikultūrinėje sampratoje, kuri, pasak D. Blackledge, B. Hund (1989), N. Eisenberg (1990), M. E. Goodman (1990), P. Bordieu, J. C. Passeron (1997), reiškia vaikų ir suaugusiųjų kultūrų dialogą.

Užsienyje (Didžiojoje Britanijoje, JAV, Vokietijoje, Prancūzijoje) ypatingas dėmesys skiriamas vaikų laisvajam naudojimuisi kompiuteriu, kai juo atliekamos tokios pat funkcijos, kaip ir suaugusiųjų (Jessen, 1999; Montgomery, 2000; Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001; Hutchby, Moran-Ellis, 2001; Holloway, Valentine, 2003). Be to, ypač akcentuojama kompiuterio, kaip vaikų mokymo(si) priemonės reikšmė, siejama su „laisvojo“ ugdymo idėja ir interpretuojama „laisvojo“ ugdymo paradigmoje.

„Laisvojo“ ugdymo idėja grindžiama vaiko prigimtinių galių sklaida, suteikiami prioritetai jo, o ne suaugusiųjų (tėvų, pedagogų) saviraiškai. Todėl vienos iš svarbiausių sąvokų tampa *vaiko laisvė ir prievartos neigimas*. **Vaiko laisvė** siejama su būtinybės sąvoka (Bronfenbrenner, 1976, 1979; Meyers, Jones, 1993; Colle, 1996), nes vaikas negali būti išlaisvintas nuo savo biologinės prigimties, visuomenės jam keliamų reikalavimų. U. Bronfenbrenner (1976) pažymi, kad tokia aplinka vaikui yra neišvengiama būtinybė, o laisvė gali būti nusakoma tik apibrėžus santykį su ja. Net nepajėgdamas pakeisti aplinkos vaikas turi įvairių galimybių rinktis savo elgesio strategijas bei taktikas, konkrečioje situacijoje numatyti optimalius tikslus bei pasirinkti reikalingas priemones jiems įgyvendinti. Šios idėjos yra svarbios vaikų kompiuterinės kultūros edukaciniam diskursui, nes vaiko sąveika su kompiuterinės kultūros procesais vyksta laisvoje aplinkoje, kai vaikui, o ne suaugusiesiems priklauso autorystės teisės. Mokslininkai (Bronfenbrenner, 1976, 1979; Marcon, 1990; Meyers, Jones, 1993; Marton, 1994; Colle, 1996) čia išvelgia problemas ir kelia klausimą: koku mastu vaikas gali elgtis taip, kaip nori, ir ką reiškia elgesys pagal savo norą? Analizuodami šias problemas ugdymo filosofai (McLaughlin, 1997; Bitinas, 2000; Jovaiša, 2001) apriboja vaiko laisvės sampratą, ją susieję su pareigos, atsakomybės ir kitomis etinėmis sąvokomis (dora, sąžiningumas ir kt.). Tuo tarpu tikroji vaiko (žmogaus) laisvė, pasak B. Bitino (2000), negali būti ribota, o pareiga ir atsakomybė tik skatina žmones reguliuoti tai, ką jie pasirenka patys ir ką leidžia daryti kitiems.

Vaikų kompiuterinės kultūros edukaciniam diskursui tinka tokia laisvės samprata: vaikai patys pasirenka kompiuterinę veiklą ir atsako už konstruojamą socialinį pasaulį. Mokslininkai (Jessen, 1999; Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001; Holloway, Valentine, 2003) nurodo, kad suaugusiesiems (tėvams, pedagogams) sudėtinga jį pažinti, suvokti jo prasmę bei sudaryti tinkamas sąlygas palaikyti vaikų kompiuterinės kultūros identitetą. Pažymima, kad neįvertindami vaikų kompiuterinės patirties suaugusieji dažnai taiko **prievartą** (pvz., nurodymai laikytis laiko limitų, reikalavimai, užsiimti tik tam tikra veikla ir pan.) ir neskiria pakankamai dėmesio kurti kultūros sklaidą palaikančias pedagogines sistemas. Akcentuojama, kad prievartos lygis vaikų kompiuterinės kultūros ugdymo procese priklauso nuo to, koku mastu

pats vaikas (ugdytinis) pajėgus spręsti apie jam suaugusiųjų perteikiamą socialinę patirtį – šeimos vertybes, mokymo turinį ir pan. (Bronfenbrenner 1976, 1979; Bitinas, 2000). Todėl tyrėjai (Turkle, 1995; Jessen, 1999; Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001; Holloway, Valentine, 2003) pažymi: kuo vyresni vaikai, tuo prievarta jų kompiuterinei veiklai taikoma vis silpnesnė, nes suaugusieji (tėvai, pedagogai) tokiais vaikais pasitiki labiau nei jaunesniais.

K. Facer, J. Furlong, R. Furlong, R. Sutherland (2001) teigia, kad suaugusieji dažnai nesuvokia vaikų dalyvavimo informacinėje visuomenėje galimybių, kad vaikai naudodamiesi kompiuteriu įgyja naujos patirties, formuoja(si) naujas kompetencijas, tenkina žaidybinius, komunikacinius, informacinius poreikius, turi prieigą prie įvairių informacijos šaltinių, ne tik vienoje konkrečioje šalyje, bet ir už jos ribų. Šiomis sąlygomis reikšmingas vaikų funkcinis, technologinis raštingumas, kuriam formotis, mokslininkų (Meyers, Jones, 1993; Colle, 1996; Kirsten, Kaufmann, Saifer, 1997) nuomone, būtina **laisva aplinka**.

„*Laisvos aplinkos*“ terminas nusako, kad *ji nėra formalizuota, o suaugusiojo vaidmuo joje dažnai minimalus* (Meyers, Jones, 1993; Colle, 1996; Kirsten, Kaufmann, Saifer, 1997). Vaikai laisvai naudojami kompiuteriu namuose, kompiuterinių žaidimų salonuose, mokykloje ir kitur, jei sudaromos laisvos prieigos prie kompiuterio sąlygos. Todėl laisvę, kaip būtinybę, edukacine prasme galima interpretuoti taip: vaikai mokydami gali pasinaudoti kompiuteriu savo noru, nes jį renkami kaip namų darbų atlikimo pagalbinę priemonę ir tai suvokia kaip būtinybę, palengvinančią jų darbą.

Tyrėjai (Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001; Hutchby, Moran-Ellis, 2001; Valentine, Holloway, 2001; Holloway, Valentine, 2003) nurodo, kad vaikas, kaip individas, nėra laisvas nuo visuomenės ir suaugusiųjų jam keliamų reikalavimų – jis yra laisvas tiek, kiek tos laisvės jam suteikia supantys žmonės, nes aplinkoje yra tam tikrų ribojimų, draudimų, o vaiko naudojimąsi kompiuteriu daugiau ar mažiau kontroliuoja suaugusieji. Tačiau ypač akcentuojama, kad nepaisant to vaikai turi gebėti atsižvelgti į informacinės visuomenės iššūkius, mokėti naudotis kompiuteriu bei kitomis IKT ir tapti šios visuomenės nariais, galinčiais valdyti informacijos srautus, laisvai pasirinkti kompiuterį, kaip mokymo(si), žaidimų, komunikacijos ir kitokią priemonę.

Kita vertus, dėl kompiuterinių technologijų pobūdžio, kai sąveika vyksta „Aš ir kompiuteris“ kontekste, vaiko, kaip individo, laisva veikla, mokslininkų (Epstein, Dauber, 1991; Eberwein, 1993) nuomone, paneigia tradicinį suaugusiųjų mąstymą ir juo grindžiamą ugdymą, kai prioritetai suteikiami suaugusiųjų nurodymams, o ne vaiko sprendimams ir laisvei. K. Facer, J. Furlong, R. Furlong, R. Sutherland (2001) pažymi, kad tuomet svarbus kompromisinis variantas: sudaromos taisyklės, kurios perimant jiems suaugusiųjų sukauptą patirtį svarbios vaikams, o vėliau jiems suteikiama laisvė patiems konstruoti ir taikyti taisykles. Tokiu būdu vaikų kompiuterinės kultūros procesai skatina keisti ne tik suaugusiųjų įsitikinimus vaikų, kaip socialiai nebrandžių atžvilgiu, bet ir plėtoti ugdymo kryptį, einančią ne nuo suaugusiojo, o

nuo vaiko (Juodaitytė, 2003). Taip vaikas tampa šios kultūros kūrėju, o jo patirtis pripažįstama ir vertinama, **įvyksta vaikų kompiuterinės kultūros sklaida „laisvojo“ ugdymo paradigmoje** (Jessen, 1999; Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001; Holloway, Valentine, 2003). Vaikai naudodamiesi kompiuteriu tampa mažiau priklausomi nuo suaugusiųjų ir *gali mokytis pagal savo patirtį bei jiems priimtinais būdais* (Subrahmanyam, Kraut, Greenfield, Gross, 2000; Roschelle, Pea, Hoadley, Gordin, Means, 2000; Bytautienė, 2001; Robinson, Delahooke, 2001; Štraub, 2007). Tokioomis sąlygomis „vaikiški“ kompiuterinės veiklos būdai tampa universaliais, edukacine prasme reikšmingais būdais, nes jie sudaro bendrosios kompiuterinės kultūros dalį.

Mokslininkai (Subrahmanyam, Kraut, Greenfield, Gross, 2000; Roschelle, Pea, Hoadley, Gordin, Means, 2000; Robinson, Delahooke, 2001; Štraub, 2007) skiria dar kitą pedagoginį bruožą – *mokymo(si) laisvė laisvai naudojantis kompiuteriu*. Tokia mokymosi laisvė reiškia galimybę savarankiškai ugdyti informacinius, komunikacinius, kognityvinius gebėjimus, nes vaikai gali patys susirasti reikalingos informacijos ir žinių. Ieškant informacijos vaikams tenka analizuoti, sisteminti, apibendrinti. Svarbi būtinybė savarankiškai priimti sprendimus bei taip plėsti komunikacinę-kognityvinę patirtį.

„Laisvė“ naudotis kompiuteriu suteikia vaikams socialinės laisvės nuo suaugusiųjų galimybę, todėl jie visų pirma tampa savarankiškesni kognityvine, kultūrine prasme. Be to, išlaisvinamas vaiko kognityvinis potencialas ir sudaromos sąlygos konstruktyviai mokytis (Juodaitytė, 2003). Šiuo aspektu skiriamas dar vienas vaikų mokymosi bruožas, naudojant kompiuterines technologijas, – *galimybė mokytis iš „pirmų rankų“* (Hughes-Hassell, 2000; Hemmings, Clarke, Francis, Marr, Randall, 2001). Vaikai realybę suvokia, kaip savo tiesioginę sąveiką su daiktais, įvykiais, kurie vienaip ar kitaip yra jiems reikšmingi.

Taigi vaikų kompiuterinė kultūra grindžiama vaikų „laisvės“ idėja, kai darosi svarbi *laisva vaiko veikla mokymo(si) procesuose ir išvengiama visiškos priklausomybės nuo suaugusiųjų*. Toks vaiko mokymasis, savarankiškai naudojantis kompiuterio galimybėmis (informacinėmis, komunikacinėmis, žaidybinėmis, kognityvinėmis), atitinka „laisvojo“ ugdymo kontekstą, todėl šis mokymasis aiškinamas būtent „laisvojo“ ugdymo paradigmoje (Bronfenbrenner, 1976, 1979; Marcon, 1990; Meyers, Jones, 1993; Marton, 1994; Colle, 1996). Hansen K. A., Kaufmann R. K., Saifer S. (1997) nurodo, kad tuomet *vyrauja šios sąlygos*:

- suaugusieji tampa lygiaverčiais partneriais;
- keičiasi suaugusiojo vadovaujanti pozicija, jie tampa konsultantais vaikų mokymo(si) klausimais;
- suaugusieji prisiima tarpininkų su aplinka funkcijas, pateikia informacijos taikymo pavyzdžių realioje tikrovėje bei padeda vaikui suvokti virtualaus ir realaus pasaulio ribas;
- vaikai išlaisvinami nuo suaugusiojo prioritetinio vaidmens ieškant informacijos;

- vaikai tampa asmenimis, atsakingais už mokymosi sąlygas, šaltinius, pasekmes.

Toks „laisvojo“ ugdymo kontekstas paneigia tradicinį mokymą(si) ir be jo neįsivaizduojama sėkminga vaiko kognityvinė veikla.

Mokslininkai (Turkle, 1995; Fromberg, Bergen, 1998; Бабаева, 2000; Wartella, Jennings, 2000; Casas, 2001; Robinson, Delahooke, 2001) mano, kad *suaugusiojo, kaip ugdytojo, vaidmuo*, vaikui naudojantis kompiuterinėmis technologijomis, **keičiasi iš esmės**, nes funkcijos perduodamos jį keičiančiai priemonei – kompiuteriui. Tokiu būdu atsiranda galimybė suvokti pedagogo, kaip tarpininko, konsultanto, partnerio, vaidmenį sudėtingose kognityvinėse, o ypač komunikacinėse, situacijose. Nurodoma, kad kompiuterinės technologijos „racionalizuoja“ pedagoginę veiklą, padaro ją „skaidresnę“, labiau matomą, labiau jaučiamą bei suprantamą. Be to, pedagogo veiklai, vaidmeniui priskiriamos konkrečios funkcijos, pozicijos ir net konkretus pedagoginis turinys.

Vaikų kompiuterinė kultūra yra naujas socialinis-edukacinis reiškinys. Interpretuodami vaikų edukacinę sąveiką su kompiuteriu, kaip jų „laisvąjį“ ugdymą(si) naujoje aplinkoje, mokslininkai pabrėžia, kad tai svarbu išsiliejant vaikams į informacinę visuomenę, mokantis tapti jos pilnaverčiais nariais. Tyrėjai (Fromberg, Bergen, 1998; Casas, 2001; Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001; Hemmings, Clarke, Francis, Marr, Randall, 2001; Hutchby, Moran-Ellis, 2001) nurodo *iššūkius, su kuriais susiduria suaugusieji* (tėvai, pedagogai), *kaip žmonių karta, turinti kitokią sąveiką su kompiuteriu patirtį nei vaikai*. Akcentuojama, kad jie kitaip nei vaikai suvokia kompiuterinės kultūros reikšmę ir jos edukacinį potencialą:

- kompiuteris yra kaip pagalbinė, o ne pagrindinė vaiko mokymo(si) priemonė;
- kompiuteris – trukdis bendradarbiauti su vaiku, nes suaugusieji yra įpratę kontroliuoti vaikų veiklos procesą, o kompiuteris dažnai eliminuoja šią suaugusiųjų funkciją, perduodamas ją pačiam vaikui.

Todėl vaikų kompiuterinės kultūros, kaip socialinio, edukacinio reiškinio interpretavimas vyksta ypač akcentuojant „laisvojo“ ugdymo galimybes. Skiriama suaugusiųjų mąstymo kaitos būtinybė, atsakant išankstinių stereotipų ar nusiteikimų vaiko laisvės, atsakomybės bei saviraiškos atžvilgiu (Meyers, Jones, 1993; Colle, 1996; Kirsten, Kaufmann, Saifer, 1997).

Užsienio ir Lietuvos mokslininkai vis daugiau dėmesio skiria *kompiuterinių technologijų diegimui vaikų mokymo(si) procese* (Brazdeikis, 1999; Subrahmanyam, Kraut, Greenfield, Gross, 2000; Roschelle, Pea, Hoadley, Gordin, Means, 2000; Hemmings, Clarke, Francis, Marr, Randall, 2001; Dagienė, 2003; Markauskaitė, 1998, 2003; Štraub, 2007 ir kt.). Tokį mokymą(si) apibūdina kaip neišvengiamą būtinybę ir nurodo prioritetus: vaikas mokosi savarankiškai, prisiima atsakomybę už pasiekimus, pats susiranda informaciją, ją konstruoja, taiko ir pan.. Pedagogai ir tėvai skatinami suvokti vaikų kompiuterinę veiklą kaip socialinį-kultūrinį informacinės visuomenės reiškinį ir nelyginti vaiko ugdymo(si) naudojant kompiuterines

technologijas su tradiciniu mokymu(si). Tyrėjai (Fromberg, Bergen, 1998; Wartella, Jennings, 2000; Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001; Lee, 2001; Brown, Duguid, 2004) akcentuoja vaiko laisvės svarbą valdant informaciją, ją sisteminant, sprendžiant problemas. Atskleidžiamos vaiko galimybės kontroliuoti veiklos rezultatai bei mokytis ypatingoje, suaugusiesiems neįprastoje aplinkoje, komunikuoti su bendraamžiais ir suaugusiais, rasti savitus, vaikui priimtinus mokymo(si) būdus. Išryškinamas naujas suaugusiųjų (tėvų, pedagogų) vaidmuo – kurti palankią aplinką vaikų kompiuterinės kultūros sklaidai. Tuo tikslu pedagogams pateikiami kompiuterinių technologijų plitimo įvairiose šalyse pavyzdžiai bei tyrimai, atskleidžiantys ankstyvuosius vaikų socialinius, kultūrinius, kognityvius gebėjimus. Be to, teigiama, kad šalyse, kuriose intensyviai plinta kompiuterinės technologijos ir vaikai įsitraukia į jas ankstyvame amžiuje, keičiasi vaiko socialinė savivoka, didėja savarankiškumas, pasitikėjimas pasiekimais, ugdoma tolerancija multikultūriniais reiškiniais, nes vaikai anksti dėl komunikacinės įvairovės suvokia kultūrų skirtumus. Taip pat akcentuojama įtaka ankstyvajam vaikų funkciniam raštingumui, nes informacija, gauta kompiuterinėmis technologijomis, apibūdinama kaip „socialiai reikšminga“, plėtojanti vaiko dalyvavimo galimybes lokaliajame bei globaliojame aplinkoje (Bitinas, 2000). Šia prasme ypač akcentuojamas interneto vaidmuo, vaiko galimybės naudotis juo, kaip modernia informacine-komunikacine technologija.

Siekiant vaikų kompiuterinės veiklos toleravimo iš **suaugusiųjų** (tėvų, pedagogų) pusės, pripažįstamas jų **švietimo būtinumas**. Plačiai *apibūdinama kompiuterio paskirtis šiuolaikinio vaiko gyvenime* bei laisva vaiko sąveika su kompiuterinės kultūros procesais (Sendov, 1986; Turkle, 1995; Loader, 1998; Suss, Souninen, Garitaonandia, Juaristi, Koikkalainen, Oleaga, 2001; Holloway, Valentine, 2003 ir kt.).

K. Facer, J. Furlong, R. Furlong, R. Sutherland (2001), S. Holloway, G. Valentine (2003) teigia, kad kompiuterinių technologijų įsitvirtinimas aplinkoje tampa šiuolaikiniu reiškiniu, todėl vaikų poreikių naudotis kompiuteriu realizavimas yra neišvengiama pedagoginė būtinybė. Siūlant suaugusiesiems (tėvams, pedagogams) tokio pobūdžio žinias siekiama šviesti juos vaikų kompiuterinės kultūros klausimais, padėti suvokti šio socialinio, kultūrinio reiškinio ypatingą svarbą bei edukacinį vaidmenį. Nurodoma, kokią reikšmę vaikams turi jų laisva sąveika su kompiuterinės kultūros procesais, tampant pilnaverčiais informacinės visuomenės nariais (Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001; Holloway, Valentine, 2003).

Kita suaugusiųjų švietimo kryptis, aiškinanti *vaiko laisvą, paties inicijuojamą, sąveiką su kompiuteriu, turinčią edukacinį (ugdomąjį) prasmingumą*, – vaikui būtina sąveika su pasauliu, kaip visuma, neeliminuojančią ir kompiuterio, kuris priskiriamas ir idealiosios, ir materialiosios vaiko egzistencinės būties daliai (Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001; Holloway, Valentine, 2003). C. Jessen (1999) nurodo, kad būtent dėl tokios jo paskirties – padėti vaikui susivokti ir dalyvauti šiame pasaulyje – vaikų kuriama kompiuterinė kultūra ypač svarbi edukacine prasme. Aiškinama, kad vaikai kompiuteriui, skirtingai nei suaugusieji, skiria ne tik technologinės,

materialiosios, bet ir idealiosios, dvasinės aplinkos savybes. Todėl jie išgyvena šią sąveiką kaip santykį su „nauju“, „nepatirtu“ ir suteikia jam prasmes, susijusias su naujo, idealaus pasaulio pažinimu, kuris atveria jiems ir naujas komunikacines, kognityvines, kultūrinės, galimybes (Jessen, 1999).

B. Bitinas (2000) nurodo, kad vaikai suvokdami kompiuterio socialines-kultūrinės funkcijas, suteikia dvasiniam pasauliui artimas prasmes. Todėl tyrėjų (Jessen, 1999; Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001; Holloway, Valentine, 2003) nuomone, vaiko laisvąją sąveiką su kompiuterinės kultūros procesais galima interpretuoti dvasinėmis-kultūrinėmis sampratomis.

Vaikų laisvos sąveikos su kompiuteriu edukacinę (ugdomoją) problemą suaugusiems (tėvams, pedagogams) siūloma spręsti atsižvelgiant į šiuos principus (Fromberg, Bergen, 1998; Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001; Holloway, Valentine, 2003):

- nepaisant jo patyrimo, vaiko kompiuterinės veiklos problema negali būti sprendžiama be jo paties dalyvavimo;
- veikla ir sprendimai negali būti vaikui primesti iš šalies;
- „eiti nuo vaiko“ (Juodaitytė, 2003) patyrimo, įtraukiant jo samprotavimus, suteikiamas prasmes;
- problemų sprendimo kalba – tai pačių vaikų kalba, kuriai būdinga ne tik savita prasių interpretacija, bet ir terminologija.

Vaiko naudojimas kompiuteriu, kaip technologine priemone, **keičia tradicinį vaiko vaidmenį** ir suteikia jo veiksmų, sprendimų autorystės teises. Ši technologija individualizuoja vaiko veiklą, kuri, kaip įprasta tradiciniame mokyme, vyksta tik suaugusiajam vadovaujant ir pagal suaugusiųjų pateiktus veiklos pavyzdžius (Turkle, 1995; Fromberg, Bergen, 1998; Бабаева, 2000; Wartella, Jennings, 2000; Casas, 2001; Robinson, Delahooke, 2001). **Keičiasi ir vaiko, ir suaugusiojo statusas.** Jie nebėra pagrindiniai informacijos (kultūrinės, ergonominės, kognityvinės) šaltiniai, bet tampa konsultantais, tarpininkaujantais vaikui kompiuterinių technologijų aplinkoje. Todėl ypač svarbi vaiko laisvės ir atsakomybės problema, vaiko savarankiškumas ir vaiko autonomiškumas bei suaugusiojo vaidmenų kaita, pereinant nuo tradicinių prie modernųjų, atitinkančių „laisvąją“ ugdymo kryptį, ugdymo(si) metodų.

Akcentuojant vaikų kompiuterinio patyrimo reikšmę vartojama „*vaikų visuomenės*“ sąvoka (Hansen, Kaufmann, Saifer, 1997; Stearfeldt, Mathiasen, 1999), kuria apibūdinamas ne tik atskiras kiekvieno vaiko kompiuterinės kultūros pažinimas, bet ir vaikų bendrijos kultūros apskritai. Akcentuojama, kad tai yra sudėtinis visuomenės komponentas, kuri reikalauja suvokti visuomenę kaip sistemą. Nurodoma (Hansen, Kaufmann, Saifer, 1997; Stearfeldt, Mathiasen, 1999), kad vaikų visuomenė, kaip socialinė-kultūrinė visuma, taip pat turi vidinę savo veikimo sistemą (struktūrą), kuri apima savitai suprastą vaiko laisvę bei atsakomybę, gebėjimą integruotis į bendrąją šiuolaikinės informacinės visuomenės kultūrą. Pedagogams būtina vaikų kompiuterinę kultūrą pažinti, suprasti ir ugdyti „laisvojo“ ugdymo idėjomis.

Taigi vaikų kompiuterinė kultūra „laisvojo“ ugdymo paradigmoje analizuojama „vaikas ir kompiuteris“ kontekste, interpretuojant ją kaip pačių vaikų kuriamą, nusakomą informaciniu, komunikaciniu, žaidybiniu kontekstais, kuriais remiantis ši kultūra ugdoma ne tik aktyviai dalyvaujant suaugusiesiems (kai vaikas mokosi pagal jų pateiktus pavyzdžius), **bet ir pačiam vaikui, kai jis prisiima atsakomybę už savo veiklą ir pasiekimus** – socialinius, kultūrinius, kognityvinius ir kt.. Postmoderni kultūra skatina pedagogus suvokti, kad tokios kultūros sąlygomis kompiuteris yra neatskiriama vaikų pasaulio dalis, nes jis vaikų negąsdina, o, priešingai, juos traukia, domina. (Fromberg, Bergen, 1998; Jessen, 1999; Livingstone, Bovill, 1999; 2001; Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001; Hutchby, Moran-Ellis, 2001; Holloway, Valentine, 2003 ir kt.).

1.4. Vaikų kompiuterinės kultūros edukaciniai kontekstai

Vaikų kompiuterinės kultūros edukacinis potencialas apibūdinamas socialinėmis-kognityvinėmis vaiko kompetencijomis, kurias vaikas įgyja naudodamasis kompiuteriu ne tik kaip technologine priemone, bet ir kaip jo gyvenamosios aplinkos (ideališios ir materialiosios) sudėtine dalimi. Tai vyksta per vaikystės pasauliui būdingą veiklą – žaidimą. Pagal tai galima skirti pagrindinius edukacinius vaikų kompiuterinės kultūros kontekstus: *žaidybini*, *informacinį*, *kommunikacinį*. Apibūdinime kiekvieną iš jų.

1.4.1. Žaidybinis kontekstas

Žaidybinis kontekstas grindžiamas samprata, kad **vaikų žaidimas kompiuteriu yra viena iš reikšmingiausių, prioritетinių veiklos sričių**. Vaikai kuria elektroninę žaidybines erdves, virtualių žaidimų mikropasaulį, realizuodami jame sumanytas idėjas. Dauguma mokslininkų (Fromberg, Bergen, 1998; Jessen, 1999; Casas, 2001; Subrahmanyam, Kraut, Greenfield, Gross, 2000; Buerman, 2007 ir kt.) teigia, kad kompiuteriniai žaidimai – nauja vaikų žaidimų rūšis.

Edukacine prasme kompiuteriniai žaidimai, kaip socialiniai iššūkiai, yra prasmingi vaikams dėl jų žaismingumo (Jessen, 1999; Subrahmanyam, Kraut, Greenfield, Gross, 2000). Be to, jie keičia ir paties kompiuterio paskirtį – jis tampa žaidimo instrumentu, nes „kompiuteriniais žaidimais“ vadinami tie, kurie žaidžiami asmeniniu kompiuteriu (Jessen, 1999; Subrahmanyam, Kraut, Greenfield, Gross, 2000 ir kt.). Daugelis kompiuterinių žaidimų pritaikyti specialiai vaikams, t. y. jų rinka, pasak C. Jessen (1999), iš esmės orientuota į vaikus. Tačiau kompiuteriniams žaidimams priskiriami ir vaizdo žaidimai, žaidžiami specializuotu kompiuteriu.

Pastaruoju metu vis plečiantis žaidimų pasiūlai edukologijos mokslininkai (Fromberg, Bergen, 1998; Jessen, 1999; Casas, 2001; Holloway, Valentine, 2003 ir kt.) atkreipia dėmesį į jų daugiafunkcinę paskirtį ir akcentuoja *socialinį*, *edukacinį*,

psichologinį, kultūrinį aspektus, apibūdina kiekvieną iš jų.

Edukacinis žaidybinės kompiuterinės veiklos reikšmingumas aiškinamas taip: vaikai, pereidami nuo kompiuterinių vaizdo žaidimų prie žaidimų asmeniniu kompiuteriu, mokosi jį valdyti ir įgyja naujų technologinių kompetencijų. Tai vyksta savaime, vaikui nejučiant, nes lavinami įgūdžiai tyrinėjant, kai, pasak C. Jessen (1999), vaikas tikrina hipotezes, suvokia, keičiasi gautą informacija, ją struktūruoja, apibendrina, vertina. Akcentuojama, kad toks tyrinėjimas gali būti suprantamas kaip mokymasis pažinti save naujose, sunkiai valdomose situacijose ir sistemose. Tokie gebėjimai yra ypač svarbūs šiuolaikinėje visuomenėje.

Kiti mokslininkai (Fromberg, Bergen, 1998; Subrahmanyam, Kraut, Greenfield, Gross, 2000) kompiuterinių žaidimų edukacinį reikšmingumą apibūdina kaip vaikų rengimąsi ateičiai, nes žaisdami jie išmoksta konkrečių, ateityje reikalingų socialinių vaidmenų ir funkcijų. Be to, žaidimų socialinė-edukacinė reikšmė yra ir ta, kad juos galima naudoti efektyvinant vaikų mokymo(si) procesą (Balčytienė, 1998; Brazdeikis, 1999; Dagienė, 2005 ir kt.).

Dar vienas vaikų kompiuterinių žaidimų edukacinis aspektas – **socialinis**. Mokslininkai (Fromberg, Bergen, 1998; Jessen, 1999; Subrahmanyam, Kraut, Greenfield, Gross, 2000; Holloway, Valentine, 2003) pažymi, kad kompiuteriniai žaidimai dažnai suprantami kaip individuali vaiko veikla, nes prie kompiuterio ekrano jis žaidžia vienas. Šiuo aspektu kompiuteriniams žaidimams būdinga „nevisuomeninė“ veikla. Tačiau kita vertus, šie žaidimai turi ir socialinės veiklos pobūdį, nes vaikai dažnai žaidžia su partneriais. C. Jessen (1999) nurodo, kad dėl to svarbi mainų galimybė, kuri atsiranda, kai vaikai kuria kompiuterinių žaidimų „mainų tinklą“, grindžiamą naujomis pažintimis, interesų sritimis ir kt. Be to, atkreipiamas dėmesys, kad taip formuojasi nauji socialiniai santykiai, kai vaikai žaisdami ne tik keičiasi kompiuteriniais žaidimais, bet ir dalijasi turima patirtimi. Tokiu būdu minėti ryšiai su asmenimis, kuriuos sieja bendri interesai, realizuojami ne tik realiai, bet ir virtualiai.

Tyrėjai (Fromberg, Bergen, 1998; Jessen, 1999), analizuodami kompiuterinių žaidimų socialinį kontekstą, akcentuoja, kad žaidžiant vyksta aktyvus bendravimas ir bendradarbiavimas, išryškėja savarankiškumas bei konkurencija. Šiame procese vaikai sprendimus priima savarankiškai, siekdami projektuoti geriausią žaidimo strategiją.

D. P. Fromberg, D. Bergen (1998), C. Jessen (1999) nurodo, kad žaidimų metu vaikai atlieka socialinius vaidmenis: palaiko ryšius su žaidimo partneriais, ne tik realiais, bet ir virtualiais, tampa žaidimo herojais, herojų kūrėjais, suteikia jiems asmeninių savybių. Ugdomąja prasme svarbu, kad vaikai dažnai atlieka žaidimo vadovo vaidmenis, mokosi planavimo, vadovavimo strategijų. C. Jessen (1999) taip pat teigia, kad šiems vaidmenims būdingas ir tam tikras kultūrinis kontekstas, nes ir žaidimo vadovas, ir žaidžiant sukurtas veikėjas vadovaujasi konkrečiomis vertybėmis, kultūrine patirtimi (pvz., kaip dera ar nedera elgtis vienoje ar kitoje situacijoje). Be to, akcentuojama, kad taip atliekant vaidmenis formuojasi ir nauji socialiniai santykiai.

Akcentuojamas kompiuterinių žaidimų **psichologinis** reikšmingumas, kurio esmė dažniausiai aiškinama taip: žaisdami vaikai eliminuoja psichologinį barjerą ir gali integruotis į bendraamžių būrį bei visuomenę, kurioje kompiuterinis raštingumas ypač svarbus (Fromberg, Bergen, 1998; Jessen, 1999; Holloway, Valentine, 2003). Be to, psichologinį efektą sustiprina tai, kad mažai įtakos vaikams turi kompiuterinių žaidimų išorinė grafika, nes, pasak C. Jessen (1999), svarbiausia, kokias emocijas jie gali žaisdami patirti.

Tiriant vaikų kompiuterinių žaidimų edukacinį reikšmingumą, išskiriamas **kultūrinis** kontekstas. Tyrėjai (Jessen, 1999; Casas, 2001; Holloway, Valentine, 2003) nurodo, kad vaikų kompiuterinei kultūrai, kaip informacinės visuomenės subkultūrinio fenomeno formavimuisi, svarbus technologinis kontekstas. Vaikų kultūroje atsiranda naujos technologijos, kurias jie geba valdyti ir taip kurti savitas. Be to, žaisdami vaikai perima ir tas bendrosios kompiuterinės kultūros normas, kurios egzistuoja informacinėje visuomenėje. Šia prasme nagrinėjamas ne tik žaidimo procesas, bet ir jo kūrimas.

Daug dėmesio skiriama šiuolaikinių vaikų kompiuterinių žaidimų kultūrai. Siekiama suaugusiesiems (tėvams, pedagogams) suteikti naujų žinių, skatinti jų domėjimąsi žaidimų kultūra, kaip sudėtine žmogaus veiklos sritimi apskritai. Mokslininkai (Beavis, 1998; Goldman, 1998; Jessen, 1999; Buckingham, 2000; Hutchby, Moran-Ellis, 2001; Holloway, Valentine, 2003 ir kt.), siekdami atskleisti vaikų kompiuterinių žaidimų esmę ir jų edukacines funkcijas, skiria tokius suaugusiesiems (tėvams, pedagogams) reikšmingus kontekstus:

- kompiuteriniai žaidimai yra tradicinių žaidimų alternatyva;
- internetas vaikui yra kaip „žaidimų aikštelė“;
- kompiuteriniai žaidimai vaikui daro ne tik pozityvią, bet ir negatyvią įtaką.

Mokslininkai (Fromberg, Bergen, 1998; Jessen, 1999; Casas, 2001; Hutchby, Moran-Ellis, 2001) atskleidžia tėvams ir pedagogams, kaip suaugusiųjų kultūros atstovams, „nematomas“ vaikų kompiuterinių žaidimų pasaulio ypatybes, apibūdina „elektronine žaidimo aikštele“, kurios atitraukia vaikus nuo tradicinių žaidimų lauke su draugais. D. P. Fromberg, D. Bergen (1998) akcentuoja, kad būtent „elektroninės žaidimo aikštelės“ šiandien dažnai tampa tradicinių žaidimų alternatyva dėl jų animuotos grafikos, garso efektų ir valdymo sistemų.

Suaugusiesiems taip pat siūloma atkreipti dėmesį į tokių alternatyvių žaidimų bruožus: turinio prasme jie sieja tris funkcijas – praktiką, simbolinį žaidimą ir manipuliavimą taisyklėmis (Fromberg, Bergen, 1998). Apibūdinamas jų edukacinis potencialas, teigiama, kad norint pasiekti norimą meistriškumą žaidėjams reikia nemažai praktikos. Tyrėjai (Fromberg, Bergen, 1998; Casas, 2001; Hutchby, Moran-Ellis, 2001) pažymi, kad tokiu būdu žaidimai teikia vaikams galimybę „patekti“ į išgalvotus pasaulius ir monitoriaus ekrane „bendrauti“ su sugalvotais personažais, juos valdyti, priskirti jiems pageidaujamus žygdarbius. Be to, akcentuojama, kad kompiuteriniams žaidimams būdinga nustatyta taisyklių sistema, kurią vaikai turi įsisavinti bei ją interpretuoti taip, kad pasiektų norimų rezultatų.

Būtent trijų žaidimo funkcijų sujungimas edukacine prasme yra reikšmingas išbandant socialinius vaidmenis bei veiklai pagal taisykles, nes jų metu gali būti ugdomas kūrybiškumas, ieškoma sprendimų įvairiose situacijose (Fromberg, Bergen, 1998; Jessen, 1999; Casas, 2001; Hutchby, Moran-Ellis, 2001). Šis unikalus edukacinis kūrybos, situacijų sprendimo, vaidmenų atlikimo derinys, egzistuojantis kompiuteriniuose žaidimuose, lemia jų patrauklumą bei socialinį-kognityvinį reikšmingumą.

Suaugusiesiems (tėvams ir pedagogams) taip pat suteikiamos žinios apie internete vaikų žaidžiamus kompiuterinius žaidimus, kai *internetas*, pasak D. P. Fromberg, D. Bergen (1998), vadinamas „*žaidimų aikštele*“, kuri gali atrodyti kaip dėžė su žaislais, kur visi daiktai „paslėpti“ po tam tikrais vardais. Be to, internete galima rasti naujų kompiuterinių žaidimų ir juos parsisiųsti į asmeninį kompiuterį. Tokiu būdu vaikai turi galimybę plėsti kompiuterinių žaidimų repertuarą.

Mokslininkai (Beavis, 1998; Goldman, 1998; Fromberg, Bergen, 1998; Buckingham, 2000; Casas, 2001) atkreipia dėmesį, kad žaidžiant kompiuterinius žaidimus internete nereikia materialinių priemonių ir kitų asmenų realaus dalyvavimo. Vaikai žaidybinius veiksmus realizuoja virtualioje erdvėje, kai žaidimo partneriai gali būti toli vienas nuo kito, o žaidimas vyksta realiu laiku. Pažymima, kad internetas leidžia vaikams, kaip žaidėjams, įvertinti jų komunikacines, kognityvines galimybes, išmėginti save aplinkoje, kurioje eliminuojamos tam tikros realaus pasaulio situacijos (Beavis, 1998; Goldman, 1998; Buckingham, 2000; Войскунский, 2000).

Mokslininkai (Beavis, 1998; Goldman, 1998; Jessen, 1999; Buckingham, 1998; Casas, 2001; Hutchby, Moran-Ellis, 2001; Holloway, Valentine, 2003) atkreipia dėmesį, kad žaidybinei veiklai kompiuteriu būdingas ne tik *pozityvios*, bet ir *negatyvios įtakos vaikams kontekstas*.

Pozityvų kontekstą sudaro tai, kad vaikai, žaisdami kompiuterinius žaidimus, patiria pasitenkinimą ir tokia prioritetinga veikla nebūtinai yra patologija (Jessen, 1999; Goldman, 1998; Hutchby, Moran-Ellis, 2001; Holloway, Valentine, 2003). Pozityvūs žaidybinės veiklos bruožai išvelgiami todėl, kad žaisdami vaikai gali savarankiškai priimti sprendimus, nes jiems tenka spręsti įvairias elektronines žaidybines situacijas.

Negatyvus kontekstas nusakomas teigiant, kad vaikai tampa pasyvesni, labiau atsiriboja nuo supančios aplinkos. Tokia veikla, pasak C. Jessen (1999), apibūdinama kaip „amoralinė“ ir „primityvi“. Turinio prasme kompiuteriniai žaidimai siejami su vaikų prievartos, agresijos skatinimu. Be to, mokslininkai (Casas, 2001; Holloway, Valentine, 2003) akcentuoja neigiamą įtaką tarpusavio santykiams, socialinę izoliaciją, nes vaikai žaisdami pavieniui neaptarinėja, kas vyksta žaidimo metu, žaidėjas atsako tik į signalus, kurie pasirodo monitoriaus ekrane.

Be to, tyrėjai (Beavis, 1998; Fromberg, Bergen, 1998; Buckingham, 2000; Holloway, Valentine, 2003) įvardija ir suaugusiesiems būdingus **mitus**, kurie atspindi neargumentuotus, išgalvotus ir nepatikrintus teiginius, perduodamus vienu kitiems, jais grindžiamą požiūrį į vaikų kompiuterinių žaidimų pasaulį. Nurodoma, kad mitai

atsiranda dėl žinių stokos ir vienpusiško šių žaidimų esmės supratimo.

Vienas iš ryškiausių suaugusiųjų pasauliui būdingų mitų yra tas, kad turinio prasme visi kompiuteriniai žaidimai skatina prievartą ir smurtą (Beavis, 1998; Fromberg, Bergen, 1998; Buckingham, 2000; Holloway, Valentine, 2003). Šis mitas paneigiamas teigiant, kad vaikai žaisdami projektuoja, kuria įvairias strategijas, kurios grindžiamos taktinių ėjimų modeliavimu. Tai nebūtinai kokios nors agresijos ar kovinių veiksmų realizavimas.

Kitas dažnas mitas, pasak mokslininkų (Beavis, 1998; Fromberg, Bergen, 1998; Buckingham, 2000; Holloway, Valentine, 2003), yra tas, kad vaikų žaidimus su bendraamžiais keičia žaidimas kompiuteriu – taip vaikai siekia pralenkti patys save. Šiuo aspektu žaidimas kompiuteriu įprasminamas kaip „vienišo“ vaiko veikla, nes žaidėjas dažnai „bendrauja“ su kompiuteriu būdamas vienas. Tačiau tai vienpusiškas deklaravimas, nes yra kompiuterinių žaidimų, kurie žaidžiami grupėmis, žaidėjai diskutuoja, aptaria geriausias žaidybines taktikas, siekia kuo sėkmingesnio rezultato. Taip pat galimybę žaisti tarpusavyje turi keli žaidėjai, ne tik lenktyniaudami vienas su kitu, bet ir bendradarbiaudami.

Tiriant kompiuterinių žaidimų edukacinį potencialą, įvardijami jį lemiantys veiksniai (Fromberg, Bergen, 1998; Jessen, 1999; Subrahmanyam, Kraut, Greenfield, Gross, 2000; Casas, 2001):

- žaidimas pagal taisyklių sistemą, kai tenkinamas vaiko raidos poreikis žaisti, realizuoti kūrybines idėjas;
- žaidimai suteikia vaikams galimybę įsijausti į veiksmą, vykstantį monitoriaus ekrane. Tai ugdo pojūčius jausti, matyti, girdėti ir t. t.;
- žaidimų paprastumas bei besikartojantys veiksmi, leidžia juos perprasti, todėl greitai galima įsilieti į žaidėjų grupę;
- žaidimuose galima valdyti chaotiškus pasaulius, patenkinti vaiko smalsumą.

1.4.2. Informacinis kontekstas

Informacinis kontekstas apibūdinamas, kaip visuomenės bendrosios kultūros raiška, kuri atveria vaikams galimybes (Fromberg, Bergen, 1998; Brown, Duguid, 2004; Cairncross, 2005; Castells, 2005; Giddens, 2005; Castells, 2006 ir kt.):

- laisvai naudotis informacijos ištekliais, tenkinant savo asmeninius poreikius, ir gautą informaciją taikyti kasdieninėje veikloje;
- naudotis elektroniniais informacijos ištekliais.

J. December (2005) nuomone, vaikas įgyja daugiau kompetencijų ne tik ieškodamas informacijos, bet ir ją naudodamas, kai ji tampa žiniomis, kurios, pasak T. Rytel (2001), yra informacinės visuomenės padarinys.

Informacinis kontekstas apibūdinamas lygiais, kurie leidžia suvokti *visuomeninį, masinį ir grupinį* jo pobūdį (Wartella, Jennings, 2000; December, 2005):

- **visuomeninis lygis** reiškia platinimą informacijos, kuri yra socialiai reikšminga, nes visiems pasiekama arba prieinama su tam tikrais apribojimais, kai reikia tenkinti informacijos savininko reikalavimus: informaciją pirkti, ja gali naudotis tik registruoti vartotojai ir pan.;
- **masinis lygis** apibūdinamas informacijos šaltinių sklaida internete ir pasauliniame žiniatinklyje. Tai turi visų pirma informacinę prasmę, tačiau neatsiejama ir nuo komunikacinės, kurios esmę nusako elektroninių informacijos šaltinių skaitymas, kai, pasak J. December (2005), vyksta „vieno bendravimas su daugeliu“;
- **grupinį lygį** sąlygoja visuomeninis ir masinis, kai vaikai, ieškodami ar keisdami elektronine informacija, buriasi į grupes (formalias ir neformalias) pagal pomėgius, bendrus interesus, poreikius.

Kiekvienas iš šių informacinės funkcijos sklaidos lygių yra svarbus, apibūdinamas vaikų išitraukimu (lokalium ar globalium) į informacijos pasaulį ar jos panaudojimą komunikaciniais tikslais (lokaliais ar platesniais). Taip nurodomos vaikų galimybės kompiuterinės informacijos pasaulyje ir informacijos funkcionalumas bendroje informacinės visuomenės kultūroje.

Informacinė vaikų kompiuterinės kultūros funkcija mokslininkų (Brazdeikis, 1999; Roschelle, Pea, Hoadley, Gordin, Means, 2000; Lee, 2001; Tomlinson, 2002; Jarockytė, 2003; Brown, Duguid, 2004; Castells, 2005 ir kt.) tyrimuose nusakoma interpretuojant tokius edukacinius kontekstus:

- prieiga prie elektroninių informacijos šaltinių, platinamų tinkle;
- tinkle platinami elektroniniai informacijos šaltiniai, yra alternatyvūs tradiciniams;
- informacinis mobilumas;
- informaciniai mainai bei informacijos pertekliaus problema;
- informacijos apdorojimas;
- pozityvi ir negatyvi informacija.

Prieigos prie elektroninių informacijos šaltinių, platinamų tinkle, kontekstas apibūdinamas interneto ir pasaulinio žiniatinklio edukaciniu reikšmingumu. Mokslininkai (Tomlinson, 2002; Brown, Duguid, 2004; Gilbert, Chandler, 2004; December, 2005; Castells, 2005 ir kt.) atkreipia dėmesį, kad internetas ir pasaulinis žiniatinklis šiandien tapo populiariausi, nes vaikams ir suaugusiesiems atvėrė naujų galimybių gauti informacijos iš įvairiausių šaltinių.

Suaugusiesiems (tėvams, pedagogams) nurodomi tokie privalumai, kuriais gali naudotis šiuolaikiniai vaikai (Tomlinson, 2002; Brown, Duguid, 2004; December, 2005; Castells, 2005):

- internetas, kaip pasaulinė kompiuterinių tinklų sistema, pateikia milžinišką kiekį duomenų, programų, dokumentų bei kitos informacijos ir skatina vaikus naudotis asmeniniu kompiuteriu, ieškoti;
- kompiuteris yra vaikų prieigos prie elektroninių informacijos šaltinių priemonė, skatinanti žymiai veiksmingiau atlikti įvairias informacijos apdorojimo procedūras (gavimo, analizės, perdavimo);

- populiariausia interneto paslauga yra pasaulinis žiniatinklis WWW (World Wide Web), kuris leidžia vaikams naudotis įvairiapusiška, reikalinga jų mokymui(si), savišvietai ar pramogoms informacija. Vaikai naudoja įvairiausias informacijos paieškos sistemas, pvz., Yahoo!; Alta Vista; Lycos; Google; HotBot ir kt.

Be to, akcentuojamas dar vienas ypač svarbus prieigos prie elektroninės informacijos edukacinis bruožas, kurio esmę mokslininkai (Brazdeikis, 1999; Janiūnaitė, 1999; Morkūnienė, 2000; Jarockytė, 2003; Brown, Duguid, 2004 ir kt.) taip nusako: naudojimasis internetu ir pasauliniu žiniatinkliu atveria vaikams naujų prieigos prie informacinės įvairovės galimybių. Akcentuojama, kad vyksta vaikų socialinių, kognityvinių galimybių plėtra naudojantis pačiais įvairiausiais elektroninės informacijos šaltiniais, platinamais tinkle, ieškoma tekstinės, vaizdinės, garsinės informacijos, reikalingos mokantis, ar informacijos, kuri susijusi su domėjimusi kuriomis nors gyvenimo ar veiklos sritimis. J. S. Brown, P. Duguid (2004) pažymi, kad informacijos paieškos rezultatas („produktas“) vaikams gali būti ne toks įdomus kaip pats procesas, kuris tapatinamas su eksperimentavimu, tyrinėjimu elektroninėje informacinėje erdvėje, edukacine prasme yra ypač reikšmingas.

Tyrėjai (Fromberg, Bergen, 1998; Jones, Price, 2001; Valentine, Holloway, 2001) teigia, kad internetas ir pasaulinis žiniatinklis tampa konkurentu kitiems informacijos šaltiniams. D. P. Fromberg, D. Bergen (1998) nurodo, kad **internetas ir žiniatinklis šiandien dažnai pakeičia tradicinius informacijos šaltinius**: rašytinius (vaizdo, žurnalus ir t. t.), vaizdo bei garso įrašus.

D. P. Fromberg, D. Bergen (1998), A. Jones, E. Price (2001) atkreipia dėmesį į tai, kad perėjimą nuo tradicinių informacijos šaltinių prie elektroninių lemia prieigos laisvė, mažesnės laiko sąnaudos, galimybė ieškoti patogiu laiku, kai vaikams to reikia, ir ypač tada, kai jie negali lankytis bibliotekose, skaityklose. Be to, teigiama, kad elektroniniai informacijos ištekliai tampa reikšmingesni dėl galimybės laisvai ir neribotai modifikuoti informaciją pagal jos prasmes. Tai, pasak D. P. Fromberg, D. Bergen (1998), lemia elektroninių informacijos šaltinių patrauklumą, o suaugusiuosius (tėvus, pedagogus) dažnai nuteikia neigiamai jų atžvilgiu.

Apibūdindami vaiko, kaip asmens, **informacinio mobilumo** edukacinį kontekstą, tyrėjai (Turkle, 1995; Fromberg, Bergen, 1998; Tomlinson, 2002; Brown, Duguid, 2004; December, 2005) nurodo, kad pedagogams būtina žinoti, kad prieigai prie elektroninių informacijos šaltinių internete ir pasauliniame žiniatinklyje būdinga laisvė, išskyrus tuos atvejus, kai informacija skirta tik registruotiems vartotojams (reikia susimokėti ar nustatytas amžiaus cenzas ir pan.). Be to, vaikams svarbi yra prieiga prie neribotos apimties informacijos, jos gavimas greitai (kuo mažesnėmis laiko sąnaudomis), patogiu laiku, nepaisant geografinių apribojimų, nereikalaujanti ypatingų naudojimosi kompiuteriu gebėjimų, kalbos mokėjimo ir t. t. Šios prieigos prie elektroninių informacijos šaltinių, platinamų tinkle, charakteristikos sudaro sąlygas ugdyti vaikų informacinį mobilumą, kuris suprantamas kaip informacinių galimybių plėtra (Fromberg, Bergen, 1998).

Vaiko *informacinio mobilumo* galimybes neįtikėtinai padidina *informaciniai mainai*. Tačiau jie, tyrėjų (Tomlinson, 2002; Михайлова, 2004; December, 2005) nuomone, iškelia dar vieną svarbią problemą. Vaikai „persisotina“ informacija, nes atsiranda *informacijos perteklius*, todėl ji nebevertinama. Akcentuojama, kad laiku neskiriant tinkamo dėmesio gali išsivystyti atsaini, nepageidaujama vaiko pažiūra į informaciją ir jos mainus.

Informacinių mainų edukacinis kontekstas dažniausiai grindžiamas tokiomis ypatybėmis:

- paprastėja mainai tarp vaikų, kaip interneto vartotojų;
- mainams būdingas greitis ir nuolatinis nenutrūkstamas, operatyvus keitimasis įvairia informacija (tekstine, vaizdine, garsine) (Brazdeikis, 1999; Valavičius, Tamošaitytė, Našlėnienė, 2000; Tomlinson, 2002; Гун, 2003; Andziulienė, 2004; Михайлова, 2004 ir kt.).

Be to, suaugusiesiems siūloma atkreipti dėmesį ne tik į šias, bet ir į komunikacines mainų ypatybes – vyksta naujos rūšies, vaiko gyvenime neįprastas komunikacijos procesas, kurio esmė, kaip jau buvo minėta, yra „vieno bendravimas su daugeliu“ (December, 2005). Suaugusiesiems siūloma numatyti priemones, padedančias ugdyti bendravimą kompiuteriu.

Informacijos pertekliaus edukacinis kontekstas nusakomas akcentuojant, kad neriboti informacijos srautai, pasiekiantys internetu ir pasauliniu žiniatinkliu, gali neigiamai veikti vaikų saugumą, gebėjimą spręsti problemas, sukelti jiems neapibrėžtumo pojūtį (Шустов, 2000; Гун, 2003; Вирилино, 2002; Andziulienė, 2004). Tyrėjai (Girnius, 1998; Herring, 1998; Шустов, 2000; Гун, 2003; Andziulienė, 2004; Михайлова, 2004 ir kt.) perspėja pedagogus apie informacijos pertekliaus grėsmes, kurios sukelia nuolatinę emocinę vaikų įtampą – technostresą, nes informacija žiniatinklyje nėra sutvarkyta nei pagal abėcėlę, nei kaip nors kitaip ir nepaklūsta jokiai hierarchijai.

A. F. Šustov (2003) nurodo ir informacijos pertekliaus psichosomatinę pasekmę vaikams. Akcentuojama, kad milžiniški informacijos srautai pradeda vaikus valdyti ir tampa stipriu psichotropiniu dirgikliu, sukeliančiu informacijos „pagirias“. Šiuo aspektu ypač svarbus informacijos apdorojimas.

Tyrėjai (Wartella, Jennings, 2000; Jones, Price, 2001; Valentine, Holloway 2001; Brown, Duguid, 2004; Михайлова, 2004), apibūdindami **informacijos apdorojimo** kontekstą, teigia, kad būtent informacijos gausa kelia vaikams pavojų patekti į jos pertekliaus pinkles, nes kuo daugiau informacijos sukaupiama, tuo daugiau jos reikia apdoroti. Pedagogams siūloma edukacinė prevencinė priemonė, kuri turėtų būti taikoma siekiant apsaugoti vaikus nuo tokio pertekliaus, t. y. informacijos kiekybė turi tapti kokybe, žiniomis, kurias galima panaudoti kasdieninėje veikloje. Tai yra vienas iš svarbiausių suaugusiųjų uždavinių. T. Rytel (2001) pažymi, kad informacija vaikams yra įprastas reiškinys, nes lydi nuo pat gimimo, todėl būtina ugdyti jų gebėjimus ne tik kaupti informaciją, bet ir ją valdyti, atrinkti, tvarkyti, apdoroti ir tikslingai panaudoti kasdieninėje veikloje. Taip vaikai įgyja kompetencijų ne tik informacijos

paieškos, bet ir kompiuterinių technologijų srityse.

Vaikai pasitiki internete ir pasauliniame žiniatinklyje randama informacija. Šiuo aspektu tokia informacija tampa tikrumo ir pasitikėjimo institucija. Tai edukologams (Fromberg, Bergen, 1998; Wartella, Jennings, 2000; Jones, Price 2001; Valentine, Holloway, 2001) kelia nerimą, nes vaikai gali rasti tiek pozityvios, tiek negatyvios informacijos. Šiuo aspektu aiškinama, kad suaugusiesiems būtina suvokti vaikų gaudamos informacijos pobūdį ir joje išskirti *pozityviai* ir *negatyviai vaikus veikiančią informaciją*.

Pozityvia informacija mokslininkai (Fromberg, Bergen, 1998; Wartella, Jennings, 2000; Jones, Price 2001; Valentine, Holloway, 2001) įvardija tokią, kuri skirta tenkinti mokymosi, savišvietos, laisvalaikio poreikius. Kaip **negatyvi** įvardijama informacija, kurios skelbimą viešai riboja arba draudžia įstatymai, nes ji vaikams netinkama. Tai pornografinio, erotinio turinio informacija arba informacija, kurioje tyčiojamosi, niekinama, skatinama neapykanta ar kurstoma žmonių grupių ar jai priklausančio asmens diskriminacija dėl lyties, seksualinės orientacijos, rasės, tautybės, kalbos, kilmės, socialinės padėties, tikėjimo, įsitikinimų ar pažiūrų; informacija, susijusi su fizinio ar psichinio smurto vaizdavimu, nusikalstamos veikos modeliavimu; informacija, kurioje rodomi mirę arba žiauriai sužaloti asmenys, t. y. sukelianti baimę ar siaubą, skatinanti žaloti save ar savižudybę (tokio pobūdžio informaciją Lietuvoje draudžia teisės aktai, kurie pateikiami 1 priede). Mokslininkai (Fromberg, Bergen, 1998; Wartella, Jennings, 2000; Jones, Price 2001; Valentine, Holloway, 2001) nurodo, kad atsiranda naujas edukacinis tikslas – *būtina ugdyti pačių vaikų atsparumą įvairaus pobūdžio informacijai, gebėjimą kritiškai vertinti jos tinkamumą, patikimumą, pagrįstumą*.

Apibūdinant vaikų kompiuterinės kultūros informacinės funkcijos ypatybes, nurodoma, kad šiandien suaugusiesiems būtinas kitoks vaikų sąveikos su elektronine informacija suvokimas bei orientacija į naujų gebėjimų ugdymą. Mokslininkai (Roschelle, Pea, Hoadley, Gordin, Means, 2000; Wartella, Jennings, 2000; Lee, 2001; Jones, Price, 2001; Tomlinson, 2002; Brown, Duguid, 2004; Castells, 2005 ir kt.) aptaria edukacines žinias, būtinas suaugusiesiems. Įvardijami šiuolaikiniams vaikams svarbūs informacijos šaltiniai – internetas ir pasaulinis žiniatinklis, nurodoma jų ne tik informacinė, bet ir komunikacinė prasmė. Pripažįstamas vaiko, kaip asmens, informacinis mobilumas, jo laisvė ir atsakomybė, informacijos sukelti nauji padariniai, pozityvūs ir negatyvūs požymiai bei akcentuojama informacijos pertekliaus problema. Šiame kontekste suaugusiesiems keliami edukaciniai tikslai: pažinti, toleruoti ir ugdyti vaikų informacinę kultūrą.

1.4.3. Komunikacinis kontekstas

Komunikacinį kontekstą ne tik kaip specifinį, bet ir kaip universalų, mokslininkai (Fiske, 1990; Михайлова, 2004; Hutchby, Moran-Ellis, 2001; Kenna, Bargh,

2005; Severin, Tankard, 2005 ir kt.) analizuoja remdamiesi komunikacijos procesu, todėl apibūdina jo ypatybes bendroje virtualios komunikacijos kultūros sampratoje.

Nurodoma, kad vaikai komunikuoja siekdami dalytis žiniomis, nuomonėmis, palaikyti tarpusavio ryšius, grindžiamus asmeninėmis simpatijomis, pomėgių ir interesų bendrumu (Hutchby, Moran-Ellis, 2001; Holloway, Valentine, 2003; Михайлова, 2004; Kenna, Bargh, 2005; Severin, Tankard, 2005). Šiuo aspektu komunikacija suvokiama kaip „žmogus–žmogus“ sąveika, kurios tarpine grandimi tampa kompiuteris ir net pakeičia ją. Kompiuteris yra sudėtinė vaikų komunikacijos dalis, nes naudojantis juo bendraujama ir keičiamasi informacija. Tai lemia vaikų bendravimo būdo, principų, formų bei normų kaitą ir, pasak E. Ramanauskaitės (2002), kuriamas dinamiškas bei fragmentiškas bendravimo kultūros laukas.

Vaikų komunikacija, vykstanti kompiuteriu, vadinama virtualia ir suvokiama kaip pakankamai nauja tarpusavio ryšių palaikymo forma – pasak A. Giddens (2005), naujas „komunikacijos kanalas“. Ji, kaip ir įprastinė komunikacija, yra tiesioginė ir netiesioginė (Valavičius, Tamošaitytė, Našlėnienė, 2000). Tiesioginės komunikacijos esmė nusakoma, kaip jos dalyvių (dviejų ar daugiau) tiesioginis kreipimasis vieno į kitą, naudojantis kompiuterinėmis ryšio priemonėmis – elektroniniu paštu, internetiniais pokalbiais, diskusijose, konferencijose ir kt. Netiesioginė komunikacija vyksta, kai keičiamasi informacija naudojantis žiniatinkliu, elektroniniais dokumentais ar kitais failais.

Vaikų kompiuterinės kultūros edukaciniam kontekstui suvokti svarbūs komunikacijos lygiai – *visuomeninis*, *masinis*, *grupinis*, – kurie, pasak J. December (2005), reiškia globalų ar labiau lokalizuotą vaiko komunikavimą, jam, kaip socialinės bendrijos, grupės nariui, virtualios komunikacijos dalyviui.

Apibūdindami **visuomeninį lygį** mokslininkai (Wartella, Jennings, 2000; December, 2005) įvardija vaiko, kaip kompiuterinių technologijų vartotojo, galimybę komunikuoti susikuriant savo asmeninį tinklalapį, kuriame skelbiama plačiajai visuomenei prieinama asmeninė informacija bei pateikiamos nuorodos į draugų ar kitų pažįstamų tinklalapius ir kt. Taip pat šis lygis akcentuoja virtualių „kompanijų“ reikšmę. A. Giddens (2005) atkreipia dėmesį, kad tokios „kompanijos“ komunikuoja tarpusavyje ir keičiasi informacija, tačiau jos yra kokybiškai kitokios nei realiame pasaulyje, nes socialines bendrijas siekiama sukurti virtualiai.

Masinis lygis siejamas su elektroninės informacijos šaltiniais, jų skaitymu, kai vyksta „vieno bendravimas su daugeliu“ (December, 2005). Tai sustiprina informacijos komunikacinę reikšmę, nes yra substancionalumas, garantuojantis komunikacinę sklaidą (Augustinaitis, 2001).

Grupinis lygis reiškia, kad vaikai virtualioje erdvėje jungiasi į grupes pagal pomėgius, bendrus interesus ir interneto pokalbių svetainėse komunikuoja naudodamiesi specialiomis programomis, internetine telefonija ir pan. (Wartella, Jennings, 2000; December, 2005). Kartais jie dalyvauja virtualiuose forumuose ir naudojami dialogų sistemomis esamojo laiko diskusijose, tačiau, kaip nurodo J. December (2005), tai būna gana retai.

Mokslininkai (Turkle, 1995; Wartella, Jennings, 2000; Hutchby, Moran-Ellis,

2001; Kenna, Bargh, 2005) akcentuoja, kad virtualūs komunikaciniai ryšiai su įvairiais asmenimis stiprina vaiko komunikacinę kompetenciją, nes jis patenka į naują, jam neįprastą bendravimo pasaulį, kuriame gali komunikuoti su kitais, nebūtinai pažįstamais, tačiau turinčiais tuos pačius ar panašius pomėgius, interesus žmonėmis.

W. J. Severin, J. W. Tankard (2005) teigia, kad vaiko komunikacinių poreikių tenkinimas svarbus jo atsipalaidavimui, pramogavimui, savimonei, emocijoms (jauduliui). Ypač akcentuojamos virtualios komunikacijos atveriamos galimybės mokytis. Mokymas(is) tampa „kitoks“ nei vaikui įprastas, nes vyksta tokioje aplinkoje, kurioje galima visapusiškai bendrauti „aš–tu“, „aš–tu–mes“ ir „aš–tu–jie“ (Severin, Tankard, 2005). Be to, tyrėjai (Chenault, 1998; Wartella, Jennings, 2000; Hutchby, Moran-Ellis, 2001; Bucy, 2005; December, 2005) teigia, kad virtualios komunikacijos metu vaikai keičiasi informacija, prašo ar siūlo pagalbą, „persikelia“ iš realios į virtualią tikrovę, realizuoja socialines sąveikas, susitikdami su jau pažįstamais asmenimis, arba ieško naujų pažinčių, patenkina komunikacinio smalsumo poreikį, išlieja teigiamas ar neigiamas emocijas. Atkreipiamas dėmesys į tai, kad komunikacija kompiuteriu palengvina bei supaprastina vaikų komunikacijos procesą, savaime įtraukia į jį, ugdo komunikavimo kompetencijas.

Nagrinėdami vaikų kompiuterinės kultūros komunikacinio konteksto edukacinę svarbą, mokslininkai (Chenault, 1998; Захарова, 2003; Bucy, 2005; Giddens, 2005; Kenna, Bargh, 2005; Severin, Tankard, 2005 ir kt.) skiria šiuos suaugusiesiems (tėvams, pedagogams) svarbius, aspektus:

- komunikacinės laisvės;
- komunikacinio mobilumo;
- komunikacinių ryšių;
- vaidmenų kaitos;
- komunikacijos reikšmingumo (pozityvaus ir negatyvaus).

Šie aspektai suaugusiesiems įvardija vieną iš pagrindinių vaiko komunikacinės veiklos principų, kurio esmė, pasak K. Y. A. Mc. Kenna, J. A. Bargh (2005), yra vaiko kompiuterinės komunikacijos laisvė bei naujas statusas, savarankiškumas, ieškant bendravimo.

Apibūdinami **komunikacinės laisvės** aspektą, mokslininkai (Brook, Boal, 1995; Захарова, 2003; Brown, Duguid, 2004; Bucy, 2005) akcentuoja virtualios komunikacijos patrauklumą, kai vyksta laisvas bendravimas, kuris, pasak R. Chomentauskienės (2001), yra „amorfinis psichologinis vakuumas“, kuriame vaikas nesutinka „jokio pasipriešinimo“ savo veiksams ar mintims. Teigiama, kad komunikuojant virtualiai laisvė yra neatsiejama nuo anonimiškumo, nes bendraujama „akis į akį“. Tokia komunikacija vaiką jaudina, reikalauja drąsos ir pasitikėjimo, todėl sudaro geras sąlygas įgyti socialiai reikšmingų savybių, kurias suaugusieji turėtų laiku pastebėti ir skatinti.

Tyrėjai (Hocov, 2000; Захарова, 2003; Brown, Duguid, 2004; Bucy, 2005) atkreipia dėmesį, kad virtualioje komunikacijoje vaiko laisvės principas realizuojamas dėl to, kad fizinis atstumas ir laikas tampa nereikšmingi, nes galima komunikuoti

nepriklausomai nuo gyvenamosios vietos su pašnekovais, esančiais geografiškai toli ar arti atstumo ir laiko prasmėmis. I. G. Zacharova (2003) pažymi, kad vaikams sudaroma „bendravimo be sienų“ galimybė, todėl jie gali ištraukti į multikultūrinį bendravimą, kuris svarbus mokantis užsienio kalbų.

Kita svarbi laisvo komunikavimo ypatybė, turinti edukacinę reikšmę, tai neformali diskusijų pobūdžio komunikacija, kai atsakymui galima skirti tiek laiko, kiek jo gali prireikti, siunčiant žinutę, siekiant apgalvoti, ką ir kaip nori pasakyti (Зачарова, 2003; Bucy, 2005; Kenna, Bargh, 2005). Kalbama apie vaikų galimybę tinkamai pasirengti komunikacijai, skirti jai pakankamai laiko. Virtualiai komunikuodami, vaikai gali pajusti nevaržomų diskusijų dvasią – sudaromos sąlygos puoselėti nuoširdumą.

Mokslininkai (Turkle, 1995; Захарова, 2003; Brown, Duguid, 2004) akcentuoja, kad vaikai, naudodamiesi kompiuteriu, kaip komunikacine technologija, ne tik plečia savo komunikavimo galimybes, bet ir tampa mobilūs. Teigiama, kad **komunikacinis mobilumas** šiuolaikiniam vaikui garantuoja, kad jis kompiuteriu virtualioje erdvėje „keliauja be sienų“, nes tokia komunikacija yra „išlaisvinta“ ne tik iš geografinių, fizinių suvaržymų, bet ir iš nuostatų, asmeninių trikdžių: sveikatos problemų, užimtumo ir pan. J. S. Brown, P. Duguid (2004) pažymi, kad taip ugdomos begalinės komunikacinės erdvės pajautimas, kuriam sąlygas sudaro laisvas disponavimas laiku, turinčiu reliatyvią prasmę, nes galimas nebūtinai momentinis reagavimas į komunikaciją. Be to, mobilumas tampa vaiko socialine-komunikacine savybe, jo asmenybės bruožu, leidžiančiu sėkmingai integruotis į informacinę visuomenę.

Komunikacinių ryšių aspektas rodo, kad virtualios komunikacijos efektas priklauso nuo komunikacinių ryšių stiprumo ar silpnumo (Wartella, Jennings, 2000; Hutchby, Moran-Ellis, 2001; Robinson, Delahooke, 2001). L. Pakalkaitė (2001) pažymi, kad stipriam vaikų komunikaciniam ryšiui būdingas dažnas bendravimas, prisirišimas, išpareigojimas, o silpnam – paviršutiniškumas. Tokie santykiai lengvai nutraukiami, nes bendraujama retai, siaurai, dažnai konkretaus intereso pagrindu, vaikas ieško socialinių resursų, kurių negali gauti artimiausioje aplinkoje. Stiprūs ryšiai atsiranda, kai yra mažas fizinis atstumas, ir lemia vaiko socialinę ir psichinę gerovę. Silpniems ryšiams neturi įtakos nei fizinių asmenų skaičius, nei atstumas, todėl, pasak L. Pakalkaitės (2001), jie susiję su vaikų specifiniais asmeniniais pomėgiais ar veikla. Tačiau perspėjama, kad tai negalioja, kai kompiuteriu komunikuojama su toli esančiais šeimos nariais, kitais giminaičiais ar draugais (Hutchby, Moran-Ellis, 2001; Robinson, Delahooke, 2001).

Vaikų vaidmenų kaitos procesas siejamas su virtualaus komunikavimo anonimiškumu, kuris sudaro sąlygas eksperimentuoti su vaiko tapatybe, nes atsiranda galimybė pertvarkyti asmenybę pageidaujama linkme (Turkle, 1995; Robinson, Delahooke, 2001; Brown, Duguid, 2004; Kenna, Bargh, 2005). K. Y. A. Mc. Kenna, J. A. Bargh (2005) pažymi, kad virtualios komunikacijos metu savo asmenybę keisti galima begalę kartų, todėl virtualioje erdvėje, tampančioje savotiška laboratorija, vaikai gali išbandyti daugelį vaidmenų, apsimesti, kuo tik nori. Šiuo aspektu J. S. Brown, P. Duguid (2004) akcentuoja, kad informacijos pasaulis išretėjęs, jame

trūksta užuominų ar nuorodų, todėl asmenys, nenorintys atskleisti, kas jie tokie iš tikrųjų yra, turi tam palankias sąlygas. Tai vaikams ypač patrauklu ir todėl mokslininkai (Turkle, 1995; Чудова, 2000; Robinson, Delahooke, 2001; Brown, Duguid, 2004; Kenna, Bargh, 2005) teigia, kad virtualios komunikacijos metu vaikai modeliuoja santykius su tokiais pat anonimais, kaip ir jie patys.

Be to, akcentuojama, kad edukacinė virtualios komunikacijos prasmė yra ta, kad jie bando elgtis kitaip nei realiame gyvenime, ir tai juos išlaisvina nuo išmoktų komunikacinių modelių, kurie dažnai būna pastovūs stereotipiniai (Turkle, 1995; Robinson, Delahooke, 2001; Brown, Duguid, 2004; Kenna, Bargh, 2005). Vaikai dėl patiriamos laisvės išmoksta vis daugiau komunikacinių schemų. Šiuo aspektu K. Y. A. Mc. Kenna, J. A. Bargh (2005) skiria asmens tapatybės žaidimą vaidmenimis, kurio metu vaikai gali pakeisti lytį, amžių, charakterį, nuostatas ir pan. Tai sudaro palankesnes sąlygas suvokti tapatybę, suprasti bei pasitikrinti jos sklaidą per bendraujančių asmenų įvairovę, išmoksta tolerancijos individualumui, mokosi priimti žmones tokius, kokie jie yra.

Virtualios komunikacijos reikšmingumo vaikui kontekstas turi *pozityvų* aspektą, tačiau slepia ir tam tikrą *pavojų*, nes trukdo visapusiškai komunikacijai, kai ribojami socialiniai kontaktai realiame gyvenime.

Pozityvų virtualios komunikacijos aspektą mokslininkai (Chenault, 1998; Robison, Delahooke, 2001; Giddens, 2005; Kenn, Bargh, 2005) apibūdina kaip galimybę palaikyti ir plėtoti vaikų komunikacinius ryšius su įvairiomis socialinėmis grupėmis, gerinti jų kokybę. Akcentuojama, kad virtuali komunikacija sudaro galimybę susirasti naujų draugų, bendraminčių, kuriuos sieja panašūs poreikiai ir interesai. Tokiu būdu vaikas plečia su juo bendraujančių žmonių ratą, mokosi pažinti jų poreikius, įgyja komunikacinės patirties. Paprastėja bendravimas su draugais, giminaičiais ir kitais asmenimis.

Tyrėjai (Chenault, 1998; Robison, Delahooke, 2001; Giddens, 2005; Kenn, Bargh, 2005) atkreipia dėmesį, kad vaikai dalyvauja kitokioje nei realiame gyvenime komunikacijoje (virtualioje) ir taip išmoksta derinti dvejojo pobūdžio bendravimą – realų ir virtualų. Virtuali komunikacija svarbi siekiant sukurti tokius vaikų tarpusavio santykius su pašnekovais, kurių jie labiausiai norėtų, tačiau neturi realiame gyvenime. Be to, svarbus ir kitas virtualios komunikacijos bruožas – galimybė išvengti vienišumo ir izoliacijos. K. Y. Mc. Kenna, J. A. Bargh (2005) pažymi, kad virtualios draugystės taip pat vertingos vaikams, nes jie įgyja daugiau draugavimo patirties ir ugdo(si) būtinas kompetencijas, t. y. virtuali draugystė gali būti „perkelta“ į realų gyvenimą (pokalbiai telefonu, keitimasis nuotraukomis, susitikimai „akis į akį“ ir pan.). Be to, teigiama, kad virtualiai bendraujant įgyjama naujų komunikacinių gebėjimų, kas kartais garantuoja realių socialinių kontaktų kiekį. Antra vertus, anoniminis virtualus bendravimas sudaro sąlygas pasakyti tai, ką vaikas iš tiesų jaučia ir galvoja arba negali papasakoti realiose gyvenimo situacijose (apie mokyklą, tėvus, save ir kt.).

Tačiau tyrėjai (Chenault, 1998; Robison, Delahooke, 2001; Giddens, 2005; Kenn, Bargh, 2005) skiria ir kai kuriuos **pavojus**. Visų pirma akcentuojama negaty-

vi vaiko santykių įtaka artumui bei nuoširdumui su žmonėmis (suaugusiaisiais, bendraamžiais) ir jų bendruomenėmis. Be to, minima virtuali komunikacijos erdvė, kuri apibūdinama kaip šalta, anonimiška ir pasižyminti socialinių ryšių paviršutiniškumu. Vaikas neturi pakankamai galimybių įsigilinti į virtualių santykių turinį, vertinti ir visiškai juos suvokti. Be to, kalbama apie virtualios komunikacijos vienpusiškumą dėl jos vyksmo dažniausiai tik per neverbalinę informaciją.

Be to, N. Mačerauskas (1999), L. Pakalkaitė (2001) nurodo, kad bendravimas be geografinių ir fizinių apribojimų, t. y. palaikant virtualius kontaktus su geografiškai tolimais/artimais ir/ar mažai pažįstamai žmonėmis, dažnai pakeičia vaiko bendravimo proporcijas šeimos narių ir artimųjų nenaudai. Tai lemia ryšių su tėvais ar kitais artimais žmonėmis silpnėjimą, nes vaikui įdomiau bendrauti su nepažįstamais, tolimais ar atsitiktiniais žmonėmis. Ilgainiui apskritai pakinta socialiniai komunikaciniai ryšiai, kurie susilpnėja dėl didelio fizinio atstumo, retesnio bendravimo. L. Pakalkaitė (2001) įvardija tokius virtualios komunikacijos rizikos veiksnius, į kuriuos suaugusieji (tėvai, pedagogai) turi atkreipti dėmesį:

- ribojami socialiniai komunikaciniai ryšiai su įvairiomis artimomis socialinėmis grupėmis;
- trūksta ne tik vaikų ir suaugusiųjų, bet ir bendraamžių bendravimo, todėl mažėja tokių socialinių ryšių kiekis ir prastėja jų kokybė;
- skatinama vaiko socialinė atskirtis, kuriai būdingas nuoširdžių santykių ribojimas, anonimiškas bendravimas su nepažįstamaisiais, daugiausiai laiko praleidžiama vienumoje;
- eliminuojama galimybė aktyviai bendrauti realiose gyvenimo situacijose;
- tarpusavio bendravimas būna neemocionalus, trūksta žmogiškos šilumos.

Nurodomos šių rizikos veiksnių pasekmės vaiko komunikacijai: susvetimėjimas, izoliacija, mąstymo racionalizacija bei asmenybės socialinė dehumanizacija.

Svarbus rizikos veiksnys, lemiantis nepageidaujamą vaiko elgesio tipą, – nekontroliuojamo, tiesmuko, impulsyvaus ir agresyvaus vaikų elgesio evoliucionavimas. Akcentuojami neadekvatūs emociniai protrūkiai – nesusipratimas, priešiškus, kuris pradžioje reiškia „žodinį karą“, o vėliau gali pereiti ir į kitokį (Chenault, 1998; Robinson, Delahooke, 2001; Giddens, 2005; Kenn, Bargh, 2005). Tokio reiškinio esminė priežastis – asmenų, kurie rūpintusi vaiko elgesiu virtualioje erdvėje, trūkumas, nes anoniminė virtuali komunikacija dažniausiai pasižymi trumpalaikiais kontaktais, todėl vaikui nesvarbu, ką apie jį galvoja kiti. Nurodomas dar vienas rizikos veiksnys – asmeninės informacijos viešumas. Vaikas gali būti priverstas rizikuoti, informuodamas apie save „internetinius draugus“, nesvarbu, ar jo ryšiai ilgalaikiai, ar trumpalaikiai. Tokį elgesį, pasak K. Y. Mc. Kenna, J. A. Bargh (2005), skatina situacija, kai komunikuodamas virtualiu būdu vaikas jaučiasi kaip „tamsiame kambaryje“, kur bendraujantys asmenys vienas kito nemato.

Išryškinant komunikacinio konteksto reikšmingumą akcentuojamos edukacinės žinios, kurias mokslininkai (Chenault, 1998; Robinson, Delahooke, 2001;

Михайлова, 2004; Hutchby, Moran-Ellis, 2001; Brown, Duguid, 2004; Kenna, Bargh, 2005; Severin, Tankard, 2005 ir kt.) vadina svarbiomis suaugusiesiems, padedančiomis keisti nuostatas dėl vaikų virtualios komunikacijos, vertinti ją iš vaiko pozicijų, toleruoti bei ugdyti atsižvelgiant į vaiko patirtį. Apibūdinamos virtualios komunikacijos sąlygos, esmė, pozityvūs bei negatyvūs bruožai, reikšmė vaikui tenkinant asmeninius poreikius, patiriant tam tikrų emocijų. Akcentuojama naujų vaiko komunikacinių gebėjimų plėtra, galimybė išbandyti save naujose komunikacinėse situacijose, įgyti naujų komunikacinių kompetencijų, svarbių bendraujant ne tik virtualiai, bet ir realiai. Identifikuojamas naujų virtualių ryšių užmezgimas bei realių papildymas, pratęsimas. Apibūdinami realizuojami komunikaciniai vaidmenys, kai vaikai išsilaisvina iš realaus gyvenimo komunikacinių modelių ir išmoksta naujų. Akcentuojama komunikavimo laisvė, mobilumas, ryšiai bei akcentuojama vaiko, kaip asmenybės, savybių kaita.

Vaikų kompiuterinės kultūros edukaciniai kontekstai padeda suaugusiesiems (tėvams, pedagogams) suvokti į vaiko patirties sklaidą orientuotas funkcijas. Ši veikla apibūdinama ne tik kaip specifinė, bet ir kaip bendroji, universalioji, vykstanti šiuolaikinės informacinės visuomenės kompiuterinės kultūros kontekste, todėl aptariami ne tik specifiniai, vaikų bendruomenei būdingi kompiuterinės kultūros formavimosi procesai, bet ir bendrieji bruožai. Vaikas pripažįstamas lygiateisiu kompiuterinės kultūros dalyviu, kurio dalyvavimas šiuose procesuose turi edukacinę prasmę, nes ugdo jo, kaip šiuolaikinės informacinės visuomenės nario, socialines, kultūrinės, kognityvines, informacines kompetencijas. Vaikų kompiuterinės kultūros edukacinį reikšmingumą mokslininkai analizuoja aptardami jos kontekstus, apibūdindami vaiko patirtį, kurią jis įgyja funkcionuodamas kiekvienoje kompiuterinės kultūros srityje – žaidybiniėje, informacinėje, komunikacinėje. Taip suaugusieji supažindinami su kitu nepažįstamu vaikų kompiuterinės kultūros pasauliu, atskleidžiama šio pasaulio reikšmė vaikams. Tai padeda suaugusiesiems (pedagogams ir tėvams) suvokti naujus vaidmenis – konsultanto, pagalbininko, tarpininko ir kt., – suteikiant prioritetą vaikams, kaip kultūros kūrėjams. Platūs, naujumu patrauklūs kompiuterinės kultūros edukacinio funkcionavimo kontekstai, atskleidžiantys vaiko patirtį, vaidmenis, parodantys vaiką kaip kūrėją, dalyvį, o ne tik kaip kompiuterinės kultūros vartotoją, padeda pedagogams susidaryti nuomonę apie šį reiškinių, suvokti jo edukacinį prasingumą. Tai keičia neigiamas nuostatas, vienpusišką technologinį požiūrį į vaikų kompiuterinės kultūros kontekstą.

Vaikų kompiuterinės kultūros edukacinio diskurso teorinį turinį galima nusakyti taip: vaikų kompiuterinė kultūra yra šiuolaikinės informacinės visuomenės reiškinys, kuriam būdingi visi bendrosios kompiuterinės kultūros bruožai, tačiau tai ir išskirtinis reiškinys, nes vaikai yra ta grupė, kurios dalyvavimas kompiuterinės kultūros kūrimo(si) procesuose turi edukacinę reikšmę, – jie dalyvauja ir įgyja patirties, būtinos informacinės visuomenės nariams. Taigi vaikų kompiuterinė kultūra

yra ne tik ugdymo(si) tikslas, bet ir ugdymo vertybė, todėl norint ją puoselėti, būtina, kad suaugusieji suprastų šio reiškimo edukacinę prasmę bei galėtų ją vertinti plačiame kultūriniame „vaikai–suaugusieji“ kontekste, kai vyksta dviejų kultūrų dialogas, o ne konfliktas. Vaikų kompiuterinės kultūros edukacinio diskurso suvokimas padėtų pedagogams atsisakyti išankstinių nuostatų dėl šios kultūros negatyvumo vaikų socialinei padėčiai ar socialinei atsakomybei ir leistų projektuoti į vaiko patirtį orientuotas ugdymo(si) sistemas, atitinkančios šiuolaikinę „laisvojo“ ugdymo sampratą.

2.1. Tyrimo metodologija

Vaikų kompiuterinė kultūra yra reikšmių sistema arba tai, ką ji reiškia vaikams, todėl gali būti tiriama taikant **fenomenologijos filosofijos teoriją**. Ji taip pat yra naujo pobūdžio netradicinė subkultūra, kuri apima vaiko kasdieninį gyvenimą bei vyraujančias jame socialinės komunikacijos formas, jų įvairovę (kalbą, ryšio priemones, informacinį rašytinį tekstą ir kt.), nes vaikams naudojimasis kompiuteriu yra jų realaus gyvenimo dalis, o realybės supratimas įmanomas taikant **kokybinių tyrimų metodologiją**. Todėl empiriškai tiriant vaikų kompiuterinės kultūros edukacinį diskursą galima susikoncentruoti į kasdieninę kompiuterinės veiklos patirtį, kurią vaikai gali perteikti žodiniais ar rašytiniais pasisakymais, pasakojimais. Tam reikalingos kokybinio tyrimo ir jį patvirtinančios teorijos – *interakcionizmas, pragmatizmas, etnometodologija, socialinis konstruktyvizmas, socialinės tikrovės konstravimas*.

Vaikų kompiuterinei kultūrai būdingas **postmodernusis diskursas**, nes vaikai, kurdami šią kultūrą, tampa jos dalyviais, įgyja naujų socialinių vaidmenų, informacinių, komunikacinių kompetencijų, kurių aksiologinė kokybė gali būti atskleista panaudojant **diskurso teoriją**. Be to, jie dalyvauja ne tik socialinėje, bet ir virtualioje realybėje, mokosi joje gyventi įgydami subjektyvios ir objektyvios patirties. Šiai kultūrai tirti gali būti taikomas *socialinis konstruktyvizmas* ir *kognityvizmas*, nes vaikų kompiuterinė kultūra yra šiuolaikinio socialinio pasaulio kognityvinė sfera. Viena iš socialinio konstruktyvizmo teorijų priklauso P. L. Berger, T. Luckmann – **socialinės tikrovės konstravimo**. Jos pagrindu galima suprasti, kaip kompiuterinės kultūros edukacinis diskursas išryškėja konstruojant socialinę realybę.

Vaiko, kaip individo ir socialinės bendrijos nario, kompiuterinės kultūros edukacinių prasmų suvokimas grindžiamas **postmodernizmo diskursu**, kuris ypatingą vietą skiria vaiko subjektyviajam „aš“ bei su juo susijusiam sociokultūriniam pasauliui (Lyotard, 1987; Kupffer, 1990; Lanahan, Sanderuf, 1994; Cole, 1996; Juodaitytė, 2003; Rubavičius, 2003; Valantiejus, 2004). Ši filosofinė srovė vaikų kompiuterinę kultūrą leidžia suvokti kaip šiuolaikinio socialinio pasaulio kognityvinę sferą ir paneigia iki šiol egzistavusius stereotipus, t. y. vaiko, kaip socialiai nebrandaus asmens, ar vaikų bendrijos socialinio nepilnavertiškumo.

Postmodernizmas leidžia teigti, kad vaikų kompiuterinė kultūra negali būti suprata interpretuojant ją įgyta, anksčiau visuomenės kultūroje egzistavusia vaikų kasdieninio pasaulio patirtimi, priskiriant ją socialiai nebrandžių žmonių (Epstein, Dauber, 1991; Eberwein, 1993) subkultūros sričiai, kuri atsiduria „paviršiniame lygmenyje ir nepriklauso gyvenimo centrams“ (Daujotytė, 2003, p. 193). Toks *diskriminacinis vaikų kompiuterinės kultūros supratimas postmoderniame diskurse neįma-*

nomas, nes neigiama pati vaikų kompiuterinės kultūros esmė – vaiko dalyvavimas kuriant kultūrą, jo savarankiškumas bei autorystė. Todėl nebuvo skiriamas dėmesys vaikų konstruojamam socialiniam, kultūriniam, kognityviniam pasauliui, o vaikas nebuvo vertinamas kaip asmenybė (Mayjers, Jones, 1993; Arendt, 1995; Cole, 1996; Bordieu, Passeron, 1997).

Postmodernizmo teorija (Lyotard, 1987; Kupffer, 1990; Lanahan, Sanderuf, 1994; Cole, 1996) svarbi tuo, jog *paneigia idėją, kad vaikų socialiniai santykiai realizuojami kalboje ir kalbant atspindžio principu* bei pasiūlė kitokią vaiko santykių su realybe supratimą: *santykiai ir vaiko „aš“ projekcija išryškėja kalboje, aplinkoje, kuri sąveikauja su socialine kultūra.* Taigi vaiko kalba įgyja socialiai konstruktyvų statusą, kuris lemia elgesį ir mąstymą, socialinį dalyvavimą, socialinius procesus. Taip atsirado vaiko socialinio, kultūrinio, edukacinio savarankiškumo idėjos, paneigiančios suaugusiųjų primestą priklausomybę nuo jų, taip pat socialinį bejėgiškumą (Blackledge, Hund, 1989; Eizenberg, 1990; Goodman, 1990; Bordieu, Passeron, 1997). Todėl dėl postmodernizmo įtakos vaikų kompiuterinės kultūros edukacinį diskursą galima interpretuoti suvokiant vaiko „aš“ egzistencinį socialinį, kultūrinį pasaulį bei vaiko „aš“ projekcijų socialinę, kognityvinę įvairovę, kaip šiuolaikinių socialinių-kultūrinių santykių sritį (Lanahan, Sanderuf, 1994; Cole, 1996; Juodaitytė, 2003).

Postmodernistinis metodologinis požiūris, aiškinant vaikų kompiuterinės kultūros edukacinį diskursą, svarbus, nes vaikai, kaip asmenys ir kaip socialinė bendrija, mūsų tyrime suprantami ne apriorinio lygio pagrindu, o interaktyvios sąveikos su socialiniu pasauliu kontekste. Jie apibūdinami kaip *besireiškiantys individai, interaktyvaus diskurso būdu gebantys konstruoti savąjį kultūros pasaulį, kaip jiems priimtina ir suprantama, turintį edukacinį prasmingumą* (Juodaitytė, 2003).

Kita vaikų kompiuterinės kultūros edukacinio diskurso tyrimą grindžianti teorija – **diskurso** (Wetherell, Taylor, Yates, 2001; Mills, 2002; Fairclough, 2003; Макаров, 2003; Poškienė, 2004; Telešienė, 2006). Šiame disertaciniame tyrime diskursas reiškia *„visumą idėjų, sąvokų ir kategorijų, kurios kuriamos, atkuriamos bei keičiamos socialiniais veiksmais ir kuriomis fizinei ir socialinei realybėms suteikiamos reikšmės“* (Telešienė, 2006, p. 59). Be to, diskursas, pasak A. Telešienės (2006), suprantamas kaip *tam tikras pasaulio suvokimo ir šnekėjimo apie jį būdas*, kuris nusako, kaip jo dalyviai „konceptualizuoja tam tikrą objektą“. Be to, postmodernusis diskursas suprantamas ir kaip vaikų „komunikacijos“ su kompiuterinėmis technologijomis rūšis, kuri išryškėja kasdienybės aplinkoje per veiksmus, poreikius, vertybes, emocijų repertuarą. Diskursas padeda išskirti vaikų kompiuterinę kultūrą konstruojančias žinias, kurios jiems ką nors reiškia, leidžia interpretuoti sociokultūrinių žinių įtaką vaikų socialinei praktikai, kuriai atstovauja ir jų kompiuterinė kultūra. Šia prasme diskurso teorijos pagrindu galima identifikuoti vaikų verbalinį-kalbinį potencialą, orientuotą į vaikus, kaip socialinius kultūrinius agentus, ir numatyti individualių bei kolektyvinių sąveikų patirties sklaidą. Taip gali būti išaiškintos ne tik socialinės sąlygos, bet ir vaikų išgyventi socialinės interakcijos momentai.

Remiantis diskurso teorija vaikų naudojimas kompiuteriu gali būti suprantamas kaip inferencinės ir kaip interakcinės verbalinės komunikacijos modelis kasdieninėje aplinkoje (Fairclough, 2003; Макаров, 2003), kurioje *kompiuteris yra ne tik technologinė priemonė, bet ir socialinės-kultūrinės aplinkos dalis, teikianti socialinių-kultūrinių prasmų vaikų santykių kultūrai* ne tik su šia priemone, kaip socialine, komunikacine, bet ir su žmonėmis. Diskurso teorija teikia galimybių jo kontekstą tipizuoti kognityvinėmis diskurso struktūromis, kaip komunikacinėmis, kognityvinėmis pozicijomis, kurios priklauso nuo pačių vaikų bei *diskurso koalicijomis*, kurios apibūdina asmenų grupę, išreiškusią panašią poziciją, požiūrius diskurso problemos atžvilgiu (Telešienė, 2006). Tokia grupė yra neapibrėžta, nestabili, neįforminta, o tik atstovaujanti kokiam nors pozicijai vienu ar kitu klausimu. Tai etnometodologinio diskurso tipas, kuris priklauso kasdieninio gyvenimo aplinkai bei kasdienybės situacijoms ir todėl gali būti grindžiamas H. Garfinkel teorija, kuri orientuoja į natūralios vaikų patirties ir jų pasauliui būdingos situacijų kultūros (pvz., kai namuose yra kompiuteris) pažinimą.

Diskurso teorija (Макаров, 2003; Poškienė, 2004; Valantiejus, 2004; Telešienė, 2006) teigia, kad jis gali būti atskleidžiamas ne tik tiesioginiu verbaliniu, bet ir netiesioginiu bendravimu, *vaikų rašytinės komunikacijos pagrindu*, kai vaikai patirties turinį rekonstruoja atskleisdami jos kontekstą, žinias, emocijas. Diskursas taip pat gali būti konstruojamas ir neutraliai bendraujant, kai komunikacinio pokalbio veiksmas yra naratyviai nedirektyvus, asmeninio pobūdžio, o pokalbio dalyviai nėra specialiai parengti komunikuoti, tačiau jai yra pasirengę dėl naudojimosi kompiuteriu patirties namų bei kitose aplinkose. Pokalbis galimas prasminės komunikacijos ribose. Kitas diskurso teorijos bruožas – dalyviams būdingas *vaidmenų repertuaras*, nes diskurso metu kalbėtojas neturi konkretaus adresato ir „pasakoja“ klausytojui, kurio nepažįsta, todėl yra tikimybė, jog dalyviui suteikiama galimybė plačiau ir išsamiau atskleisti patirtį.

Vaikų kompiuterinės kultūros edukacinis diskursas grindžiamas **fenomenologija**, nes ji *tyrinėja prasmes, kurias turi patyrimas* (Husserl, 1982; Marton, 1994; Mickūnas, Stewart, 1994). *Vaikų kompiuterinė kultūra tiriama kaip fenomenas, kuris yra ne kaip sąmonės būseną ar mentalinis aktas, o patirties vaizdinys kaip introspekcijos ir intuicijos aktas*. Todėl svarbūs rezultatai, gauti iš vaiko emocinio suvokimo srities, intuityviųjų vaizdinių apie santykių ir vertybių sferas, *nesiejant jų su išankstiniais teoriniais ar empiriniais socialiniais konstruktais*. Galima naudotis ir tais patyrimo duomenimis, kurie yra intuicijos produktas. Tai vienas iš pagrindinių vaikų komunikacijos bruožų, nes *vaikų kompiuterinės kultūros pasaulis gali būti suprantamas kaip vidinis jų minčių pasaulis, kuris formuojasi iš vaiko patirties vaizdinių, naudojantis kompiuteriu, kaip technologine priemone, kasdieninėje veikloje*. Fenomenologija (Husserl, 1982; Marton, 1994; Mickūnas, Stewart, 1994) teigia, kad kognityvinis vidinis vaiko (žmogaus) patyrimo pasaulis kelia sunkumų, nustatant, kokių vidinių procesų pagrindu jis susidaro ir kas vyksta jį rekonstruojant. Todėl

vaikų kompiuterinės kultūros tyrimas turėtų vykti aptariant ne tik racionalias sampratas, bet ir sudėtingą sąmonės aktų visumą.

Vaikų kompiuterinės kultūros, kaip fenomeno, pagrindimas svarbus, nes teikia galimybę išryškinti išankstinius išoriniame pasaulyje egzistuojančius tradicinius įsitikinimus, jog ši kultūra yra socialiai nebrandžių žmonių grupės bandymas kurti kultūrą. Tai leidžia atsisakyti vaiko kultūros, kaip daikto, objekto suvokimo, nes vidinis vaiko pasaulis grindžiamas išpūdžiais ir gali būti atskleidžiamas kalbos žodinėmis, rašytinėmis formomis (Epstein, Dauber, 1991; Eberwein, 1993), todėl svarbūs situaciniai arba momentiniai vaikų kompiuterinės kultūros procesų vaizdiniai. Taigi kompiuterinės kultūros pasaulio fenomenas gali būti tiriamas ne tik konceptualiąja teorine prasme siekiant gauti sisteminių kritinių žinių iš empirinio daiktų pasaulio, bet ir atsižvelgiant į vaikų kompiuterinės kultūros, kaip fenomenalaus pasaulio, sampratą.

Fenomenologijos teorija (Husserl, 1982; Mickūnas, Stewart, 1994; Hegel, 1997) *kompiuterinę kultūrą interpretuoja kaip vaikų veiklos rezultatą*, nes bet koks šio reiškinio tyrimas leidžia labiau pažinti vaikus, kaip socialinius subjektus, konstruojančius kompiuterinę kultūrą, kaip socialinį-edukacinį pasaulį, kuriam būdingos įgytos žinios, įpročiai, vertybės. Vaikų kompiuterinė kultūra suprantama kaip viena iš sociokultūrinių pasaulių įvairovės rūšių, kurią reikia analizuoti, nes tai atskleidžia:

- vaikų būties ir jų egzistencijos pasaulio ypatybes;
- šiuolaikiniam ugdytojui jos turi ne tik kognityvinę, bet ir edukacinę reikšmę;
- šio pasaulio pažinimas yra viena iš svarbiausių pedagoginių kompetencijų rūšių.

Fenomenologijos teorija taip pat padeda suprasti, kad vaiko egzistencija ir subjektyvumas yra fenomenai, kurie leidžia įsijungti į sąmonės aktų pasaulį ir suvokti fenomenalumą, kaip ypatingą sąmonės modalumą (Husserl, 1982). Fenomenologinė tyrimo paradigma (Husserl, 1982) reikalauja, kad jis būtų skirtas vaiko sociokultūrinio pasaulio prasmėms suprasti, o tai veda prie vaiko(u) egzistencinės būties pasaulio gelmių, kurios yra privilegijuota pažinimo sfera, nes vaiko pažinimo aktu apibūdinama jo sąmonės struktūra.

Vaikų kompiuterinės kultūros socialinė-edukacinė samprata grindžiama tomis teorijomis, kuriomis konstruojamas šiuolaikinis postmodernusis diskursas, kuris savo esme yra multikultūrinis. Todėl viena iš pagrindinių teorijų yra **socialinis konstruktyvizmas** (Taylor, 1995; Berger, Luckmann, 1999), kuris, skirtingai nei kognityvinis konstruktyvizmas, *padeda vaikų kompiuterinį pasaulį suvokti kaip socialinį jų minties ir veiksmo procesą*, kur svarbus yra ne tik pats veiksmas, bet ir jo intencionalumas.

Socialinio konstruktyvizmo teorija (Taylor, 1995; Berger, Luckmann, 1999) vertina *vaiką kaip kalbantį asmenį*, diskursyviai ir interaktyviai konstruojantį socialinės-kultūrinės veiklos kompiuterių prasmes, kurios priklauso nuo socialinių-kultūrinių komunikacijos ir veiklos sąlygų. Todėl socialinis konstruktyvizmas, konstruojant

vaikų kompiuterinės kultūros edukacinį diskursą, yra mokslinė *socialinio, diskursyviojo vaikų pasaulio prieiga*, nes vaikų pasisakymai – tai ne tik žodžiai ar kalbos aktai, bet ir elementai, iš kurių susideda socialiniai santykiai bei „aš“ ir kiti vaizdiniai, kurie atkuriami ir išgyvenami kiekviename vaiko santykių su socialine realybe akte. Analizuojant vaikų kompiuterinę kultūrą, kaip postmodernųjų edukacinį diskursą, orientuojamasi į tokius socialinio konstruktyvizmo principus: socialiniai vaikų veiksmai gali būti apibūdinami tik jiems būdingu racionalumu (pagal L. Wittgenstein „gramatiką“), kuris „organizuoja“ jų vidų. Sąveikaujantys vaikai vertinami kaip gyvi materialūs subjektai, priklausantys išoriniam socialiniam pasauliui.

Socialinio konstruktyvizmo idėjos šiuolaikinio **pragmatizmo** (James, 1995; Kadmon, 2001) sąlygomis įgyja tokias rekonstrukcijas, kurios padeda aiškinti vaikų kompiuterinės kultūros pasaulio edukacinį diskursą: *vaikų komunikacija yra pirminis socialinis procesas, o „vaikai, dalyvaujantys pokalbyje,“ yra pirminės analizės objektas* (Harre, 1984). Šios rekonstrukcijos sudaro bendrą visumą, paaiškinančią, kad vaikas yra aktyviai komunikuojantis subjektas. Svarbi socialinio žaidimo teorija, kuri teigia, kad *vaikų kompiuterinės kultūros faktinis patikimumas įmanomas jų kalbinėje komunikacijoje*, komunikacinės „gramatikos“ ribose, kaip „žaidimo kalbos“ raiška, kaip vaikų įgytos kompiuterinės kultūros patirties suvokimas (Dewey, 2001). Tačiau tai ne universalus, apibendrintas suvokimas, o internalizuotas vaiko kognityvinėmis prasmėmis suvokimas.

Aiškinant vaikų kompiuterinės kultūros edukacinį diskursą svarbi ir **kognityvizmo teorija** (Piaget, 1983), kurioje teigiama, kad *kompiuterinės kultūros tikrovė negali egzistuoti atskirai nuo vaikų percepcinio ar kognityvinio pasaulio*, nes ne faktai, o konstruktai sudaro žinių apie išorinį pasaulį pagrindą. Todėl galima teigti, kad vaikas, kaip ir kiekvienas individas, veikia kognityviniuose interpretacijų kontekstuose ir yra socialinę realybę kognityviai interpretuojantis individas. *Vaikų kompiuterinės kultūros realybė – tai socialinė realybė, konstruojama socialinės genezės procese*, kai susijungia interpretacinis vaiko, kaip individo, aktyvumas su sociodinamika bei istoriškai susiklosčiusiais vaiko kultūros patirties konstruktais.

Socialinio konstruktyvizmo ir kognityvizmo teorijų pagrindu vaiko kompiuterinės kultūros pasaulis suprantamas kaip turintis kognityvinių ir socialinių prasmų, socialinių bendrijų (suaugusiųjų) ir vaikų kūrybinės veiklos, kurios pagrindu konstruojama savoji (vaikų) socialinė realybė. Socializavimo(si) procese vaikai įsisavina sociumui priklausantį kompiuterinės kultūros universalumą, ištraukia į interpretacinę veiklą bei identifikuoja jos socialinę realybę (Андреева, 2000; Juodaitytė, 2002). Socialinės adaptacijos konstruktai jungia vaiko mąstymą ir elgesį. Individuali vaikų kompiuterinės kultūros konstrukto sistema kinta ir yra praturtinama socializacijos procese. Todėl kompiuterinės kultūros pasaulio kognityvinė raida negali būti tiriama atsietai nuo sociokultūrinių, komunikacinių įvykių esmės supratimo.

Viena iš pagrindinių metodologinių teorijų yra **socialinės tikrovės konstravimo teorija** (Berger, Luckmann, 1999), nes *vaikai kuria kompiuterinę kultūrą, kaip realybės pasaulio sritį, sąveikaudami su ja, būdami jos dalyviais*. Socialinė tikrovė

jiems yra žinių, pavyzdžių, taisyklių, tvarkos sritis. Jos konstravimo teorija (Berger, Luckmann, 1999) paaiškina, kaip vyksta vaikų kompiuterinės kultūros *objektyvacija*, t. y. kaip vaiko kultūrinė patirtis tampa objektyviai reikšminga ir kaip jos pagrindu konstruojamas individualus žinojimas, grindžiamas objektyviai egzistuojančios socialinės tikrovės tvarka ir taisyklėmis. *Socialinės realybės konstravimo objektyvacijos kontekste svarbus vaiko socialinis, kognityvinis santykis su aplinka, atvirumas socialiniam pasauliui, nes vaikas yra susijęs su joje egzistuojančia kultūrine, socialine tvarka, ją kuria*. Šią tvarką vaikams perduoda *reikšmingi „kiti“*, o jos kūrimo procesas neatsiejamas nuo kitų žmonių. Tokiu būdu vyksta vaiko kompiuterinės kultūros pasaulio *institucionalizacija*, kuri gali būti paaiškinta *habitualizacija, sedimentacija* ir *vaidmenimis*. Habitualizacijos procesai yra ankstesni už bet kokią institucionalizaciją, nes kiekvienas vaiko dažnai kartojamas kompiuterinis veiksmas gali būti habitualizuojamas. Taip jis tampa šablonu, prasmingu vaikams, o prasmės yra rutiniškos. Tačiau dėl habitualizacijos mažėja pasirinkimo galimybės, nes vaikas išlaisvinamas iš sprendimų proceso ir jam paliekama tik viena užduotis – kaip atlikti tą ar kitą veiksmą kompiuteriu. Habitualizacija vaikų kompiuterinės kultūros diskursui svarbi, nes kompiuterinei veiklai suteikia kryptį, ją specializuoja, mažina įtampą, kuri atsiranda naudojantis kompiuteriu, garantuoja kompiuterinių veiksmų stabilumą, leidžia minimalizuoti laiką sprendimams priimti, atveria galimybę iš anksto svarstyti ir inovuoti.

Kompiuterinės kultūros *inovacijoms* yra svarbi rutina, kai kuriamos naujos habitualizacijos ir vaikų kompiuterinė kultūra konstruojama kaip socialinis pasaulis.

Institucionalizacijos terminu galima tipizuoti vaikų habitualizuotus veiksmus, kurie vyksta kiekvienoje socialinės tikrovės situacijoje, trunkančioje kurį laiką. Vaikai su reikšmingais „kitais“ abipusiškai tipizuoja naudojimosi kompiuteriu veiksmus ir todėl tipiškai yra ne tik vaikų atliekami kompiuteriniai veiksmai, bet ir pats vaikas, kaip socialinis veikėjas.

Sedimentacijos terminu galima apibūdinti sąmonėje išsaugotą patirties dalį, kuri gali būti išreikšta vaiko kalba, ir ji suprantama, reikšminga visiems vaikams, bendrijos nariams, anksčiau neturėjusiems tokios patirties. Vaikų kalbos formomis perduodama kompiuterinė patirtis yra svarbus ugdymo(si) instrumentas.

Vaidmenys padeda paaiškinti vaikų kompiuterinę kultūrą, kaip socialinės realybės sritį, kai atsiranda bendros žinios ir abipusiškos elgesio *tipizacijos*. L. Berger, T. Luckmann (1999) nuomone, vaidmenys reprezentuoja vaikų institucinę tvarką, o pastaroji realizuojama jais, nes *vaikai dalyvauja kompiuterinės kultūros socialiniame pasaulyje, atlikdami įvairius vaidmenis, kuriuos internalizuojant kompiuterinės kultūros pasaulis yra subjektyviai realus*.

Vaikų konstruojamos socialinės realybės objektyvaciją ir legitimaciją atskleidžia *simboliniai pasauliai*, nes legitimacija yra ne tik būdai, kuriais konstruojama socialinė realybė, bet ir „pateisinamas“ institucinis pasaulis bei objektyvuotos vaiko veiklos. *Legitimacijos* pasekmė – vaikai kuria naujas kompiuterinės kultūros prasmes, pagal kurias vyksta „antrinis“ prasmės objektyvavimas. Vaiko kalba suprantama

kaip pagrindinis instrumentas, nes legitimacijos procesas vyksta vaikams pradėjus perduoti patirtį lingvistinių objektyvacijų sistema. Legitimacijos simbolinis pasaulis padeda „aiškinti“ naudojimosi kompiuteriu institucinę tvarką, kognityviai pagrįsti objektyvuotas prasmes. Simboliniai pasauliai suprantami kaip visos socialiai objektyvuotos ir subjektyviai realios vaikų kompiuterinės kultūros prasmės, kurios siejamos su vaikų teikiamomis reikšmėmis, konstruojant kompiuterinės kultūros pasaulį.

Socialinės realybės (Berger, Luckmann, 1999) konstravimo teorija taip pat paaiškina, kaip vyksta vaikų kompiuterinės kultūros *subjektyvacija*. *Internalizacijos* ir *tapatumo* procesai rodo, kad vaikas dalyvauja *socialinėje dialektikoje*, kurios pradžios taškas yra internalizacija, t. y. subjektyvių procesų išraiškos suvokimas ir interpretavimas, dėl kurių šis įvykis yra jam subjektyviai prasmingas. Internalizacija padeda vaikams suprasti „kitų“ pasaulį, kaip prasmingą socialinę realybę, nes vaikų socialinės realybės konstravimo procesai vyksta abipusiškai apibūdinus situacijas, t. y. vienas kitą identifikuoja, reikšmingi „kiti“ nusako situacijas, kurios yra objektyvi tikrovė, kurioje vaikas savo nuožiūra atrenka pasaulio konstruktus. Vadinasi, socialinis pasaulis „kitų“ perduodamas vaikui, kai kompiuterinė kultūra „filtruojama“ per individualią patirtį.

Vaiko kompiuterinės kultūros tapatumas yra pamatinis subjektyvios realybės elementas, kurį formuoja socialiniai procesai. Jis kyla iš dialektinės vaiko, kaip individo, sąveikos su visuomene. Vaiko tapatinimąsi su „kitais“ reikšmingais gali lemti šeimos nariai, draugai ir kiti pažįstami ar nepažįstami asmenys, su kuriais jį sieja emociniai ryšiai, dalyvavimas kartu kuriant kompiuterinę kultūrą. Tuomet dėl internalizacijos jie prisiima vaidmenis ir požiūrius. Emocinis krūvis ir vaiko ryšys su reikšmingais „kitais“ suteikia jam galimybę „panirti“ į socialinę realybę, *angažuotis* jais. Tokiu būdu socialinį tikrovės konstravimo teorijos idėjomis, temomis galima paaiškinti vaiko socialinio dalyvavimą kompiuterinės kultūros kūrimo procese, kuris suvokiamas kaip vaiko žinojimo (socialinio, kultūrinio) sklaidos procesas, kuris įgyja individualią reikšmę. Šis procesas gali būti vertinamas ne tik kaip vaiko žinojimas, bet ir kaip objektyvios tikrovės sritis, kuriai būdingi „aš“ ir „kiti“ vaidmenys, atviras ryšys su bendrąja socialine kultūrine patirtimi, kuri vaikui yra žinių, simbolių pasaulis, leidžiantis jaustis laisvam perimant šį objektyvų pasaulį ir konstruoti subjektyvų, jam reikšmingą pasaulį.

2.2. Kiekybinio ir kokybinio tyrimų dermės dizainas, tyrimo metodai

Vaikų kompiuterinės kultūros edukacinio diskurso socialinės realybės konstravimo kontekste tyrimas grindžiamas **skirtingo dominavimo dizainu – kokybinio ir kiekybinio tyrimų derinimo strategija** (Merkys, 1995; Kvale 1996; Bitinas, 1998; Charles, 1999; Kardelis, 2002, Tidikis, 2003; Bitinas, 2006 ir kt.), „kai vienas aspektas yra pagrindinis, atspindi tyrimo paradigmą, o kitas jį papildoma“ (Bitinas, 2006,

p. 88). Tai lemia kokybinio tyrimo patikimumo esmę ir laiduoja sėkmingą objekto pažinimą. Be to, kokybinis ir kiekybinis tyrimai gali būti atliekami tiriant tą pačią realybę (Židžiūnaitė, 2007). Šiandien socialinių mokslų metodologijoje šios derinimo strategijos propagavimas itin aktualus (Šaparnis, 2000; Kardelis, 2002; Bitinas, 2006; Židžiūnaitė, 2007 ir kt.). Žinomi tokie dermės būdai:

- kai prioritetai teikiami kiekybiniam tyrimui, o kokybinis jį papildo, ir atvirkščiai;
- kokybinis ir kiekybinis lygiaverčiai;
- kokybinis taikomas kaip prioritetinis, o kiekybinis tik kaip jį papildantis.

Šiame disertaciniame tyrime taikomas paskutinysis dermės būdas, nes tai lemia tyrimo objektas – vaikų kompiuterinės kultūros fenomenas gali būti ištirtas tik kokybiniais metodais, nes jie atitinka subjektyvų socialinės realybės pasaulį. Be to, kokybinio tyrimu siekiama gauti informacijos apie mažai tirtą ugdymo reiškinių – vaikų kompiuterinę kultūrą, ją interpretuojant prasmėmis, kurias suteikia tyrime dalyvaujantys asmenys (vaikai).

Kokybinio ir kiekybinio tyrimų dermė padeda analizuoti vaikų kompiuterinės kultūros edukacines reikšmes į gylį ir į plotį, siekiant suprasti, kaip vaikai suvokia ir aiškina pasaulį ir kaip jų kuriamos prasmės lemia jų elgesį; ieškant išorinių požymių, matuojant juos ir skaičiuojant dėl vienintelio paaiškinimo (Kardelis, 2002). Be to, kiekybinių ir kokybinių tyrimų derinimas atskleidžia įvairius tiriamos problemos aspektus, leidžia sujungti individualų ir socialinį tyrimo kontekstą objekto pažinimo lygiu ir tuo pagrindu aiškinti vaikų kompiuterinės kultūros edukacinį diskursą.

Taigi kokybinio ir kiekybinio tyrimų derinimo strategija realizuota tarpusavyje derinant kokybinį – laisvasis vaikų rašinėlis – ir kiekybinį – anketinės tėvų ir vaikų apklausos – tyrimus. Atsižvelgta į kiekybinio ir kokybinio tyrimų pozicijų skirtumus:

- *kokybinio tyrimo kontekste* kultūra yra žmonių sukurta ir todėl labai dinamiška;
- *kiekybinio tyrimo kontekste* vaikų kompiuterinės kultūros ir socialinė realybė apskritai egzistuoja objektyviai ir yra iš dalies patvari (Bitinas, 2006).

Be to, laikytasi pozicijos, kad kokybiniame tyrime kiekybiniai metodai taikomi tyrimo duomenims patikrinti, reiškinio paplitimui nustatyti, suformuluotoms išvadoms patikrinti.

Skirtingo dominavimo dizainas – kokybinio ir kiekybinio tyrimų derinimo strategija – grindžiama **kokybinio tyrimo paradigma** ir **kiekybinių tyrimų taikymu**. **Kokybinio tyrimo paradigma** (Cohen, Manion, 1994; Wolcott, 1994; Maxwell, 1996; Schwandt, 1997; Silverman, 1997, 2001; Bitinas, 1998; Sayre, 2001; Bitinas, 2002; Tidikis, 2003; Bitinas, 2006 ir kt.) padeda pažinti vaikų konstruojamą socialinę realybę bei laiduoja vaikų kompiuterinės kultūros reiškinio supratimą, atskleidžiant jo raišką, identifikuojant vaiko patirtį reikšmių kontekste, reprezentuojančiame vaikų kompiuterinės kultūros fenomeną. Kokybinis tyrimas suteikia galimybę ištirti vaikų kompiuterinės kultūros edukacinio diskurso atvejų sklaidą ar atlikti vaikų, kaip indi-

vidų, kaip grupės, situacijos ar įvykio tyrimą natūralioje aplinkoje. Be to, kokybinis tyrimas padeda suprasti tiriamus vaikų kompiuterinės kultūros edukacinio diskurso reiškinius, pateikti interpretacinį, visuminį jų paaiškinimą. Kokybinė prieiga leidžia susikonsoliduoti į vaiko (vaikų) veiksmus, asmeninę kasdieninę patirtį, išreikštą žodžiais, pasisakymais, pasakojimais bei jos rekonstrukcijoms, ir stebėti, kaip vaikas jaučia kompiuterinės kultūros pasaulį, kaip jis jį interpretuoja ir kokią tai turi edukacinę reikšmę. Kokybinio tyrimo paradigma teikia galimybę tirti vaikų kompiuterinės kultūros edukacinę realybę tokią, kokią ją mato vaikai, identifikuoti vaikų kompiuterinę patirtį reikšmių kontekste.

Kiekybinių tyrimų taikymas (Cohen, Manion, 1994; Bitinas, 1998; Charles, 1999; Bitinas, 2002; Kardelis, 2002; Tidikis; 2003; Bitinas, 2006 ir kt.) grindžiamas supratimu, jog išorės veiksniai lemia vaikų kultūrą ir turi įtakos jų kompiuterinės kultūros diskurso turiniui, jo sklaidai, todėl svarbu nustatyti, kurie iš jų labiausiai išryškėjo ir kokia kiekvieno iš jų statistinė reikšmė.

Vaikų kompiuterinės kultūros edukaciniam diskursui socialinės realybės konstravimo kontekste tirti taikyti **teoriniai, empiriniai ir statistiniai** tyrimo metodai.

Identifikuoti teorinį, konceptualųjį vaikų kompiuterinės kultūros postmodernųjį diskursą buvo taikytas *teorinis tyrimo metodas – mokslinės literatūros analizė*. Analizuojant mokslinę literatūrą (filosofinę, psichologinę, pedagoginę, sociologinę, kultūrologinę, antropologinę) pasirinktu tyrimo aspektu buvo nagrinėjami vaikų kompiuterinės kultūros edukacinio diskurso teoriniai pagrindai. Atskleista vaikų kompiuterinės kultūros, kaip šiuolaikinio postmodernaus reiškinių, samprata, kuri grindžiama bendrosios kultūros procesais, informacinės visuomenės koncepcijomis bei kompiuterizacijos procesais. Išryškintas vaikų kompiuterinės kultūros multi-kultūrinio diskurso „vaikai–suaugusieji“ edukacinis reikšmingumas ir sklaida „laisvojo“ ugdymo paradigmoje. Vaikai identifikuojami kaip socialinė grupė, kultūrinė bendrija, kurianti savitą kompiuterinės kultūros pasaulį

Realizuojant kokybinio ir kiekybinio tyrimų dermės dizainą taikyti du *empirinio tyrimo metodai: kokybinio tyrimo metodas – laisvasis teminis vaikų rašinys* „Aš ir kompiuteris“, kuris padėjo atskleisti kasdieninėje vaikų patirtyje vyraujančias elgesio ir sampratų schemas bei išryškinti socialinės realybės konstravimui suteikiamas prasmes; **kiekybinio tyrimo metodas anketa** padėjo iširti tėvų ir vaikų reprezentacijų turinį vaikų kompiuterinės kultūros atžvilgiu, nustatyti, kokią įtaką jos turi vaikų kompiuterinei kultūrai namų aplinkoje. Apibūdinsime šiuos empirinio tyrimo metodus.

Rašinys, kaip kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodas. Vaikų kompiuterinės kultūros edukaciniam diskursui tirti buvo taikomas L tipo (angl. *life* – gyvenimas) metodas (Bitinas, 2002) – rašinys, kuris yra vaiko kalba realizuotas „šnekos“ aktas, kalbant raštu garsinės raiškos inventoriūmi – kalba. Nestandartizuotas rašinio (laisvojo) tipas menkina (bet neignoruoja) jo vaidmenį kiekybinės diagnostikos kontekste, tačiau jis, pasak B. Bitino (2002), svarbus atliekant kokybinius tyrimus.

Rašinio metodo pasirinkimą lėmė vaikų kompiuterinės kultūros edukacinio diskurso tyrimo ypatumai:

- vaikų kompiuterinė kultūra – socialinis reiškiny, jam labai artima kultūros bei kalbos sąveika;
- vaikų diskursas – šneka, bendravimas, kalbėjimas apie sąveiką su kompiuteriu, priskiriant jam prasmes;
- diskursas yra socialiai priimtinas būdas kalbėti, mąstyti, vertinti sąveiką su kompiuteriu ir veikti, todėl jis gali būti išreikštas vaikui kalbant (rašytine ar šnekamąja kalba);
- rašinio diskursu vaikas gali išreikšti priklausymą konkrečiai socialinei grupei, kurios narius vienija bendri interesai, tikslai ir veikla, todėl jis gali atspindėti ne tik vieno vaiko, bet ir vaikų grupės patirtį.

Rašinys, kaip informacijos rinkimo apie įvairius kasdieninio vaikų gyvenimo reiškinius metodus, suteikia galimybę pasisakyti pagal turimą patirtį ir gebėjimus, nes vaikams gerai žinoma mokyklinės veiklos rūšis, todėl jų neapsunkina. Vaikų rašinio kokybinė interpretacinė analizė, kaip nurodo L. Jovaiša (2001), B. Bitinas (2002), padeda atskleisti jų gyvenimo ir pasaulėžiūros ypatumus, „nematomą“ gyvenimo pusę, tarpusavio santykius formalioje ir neformalioje („laisvoje“) aplinkoje. Rašinėlis suteikia vaikui galimybę aprašyti ir paaiškinti išpūdžius, samprotavimus, susitelkti, įprasminti situaciją, suvokti savo vidinį pasaulį ir yra tiriamo individo pažinimo metodas, išsamiai informuojantis apie jau turimas naujas objektų grupes.

Atliekant empirinį kokybinį tyrimą buvo pasirinkta rašinio tema „Aš ir kompiuteris“, ypatingas dėmesys skirtas vaiko subjektyviajam „aš“, juo grindžiamas sociokultūrinis pasaulis bei vaikų kompiuterinės veiklos ypatumai. Visų pirma tokia veikla vyksta vaikui asmeniškai jos siekiant, todėl ji yra vaiko, kaip individo, laisvas pasirinkimo būdas. Kompiuterinė veikla yra individuali, inicijuojama paties vaiko ir turi edukacinę (ugdomąją) prasmę. Suaugusiojo vaidmuo čia minimalus. Be to, naudojimasis kompiuteriu yra vaiko kasdieninės veiklos dalis, nes jis gali savarankiškai pasirinkti šią veiklą kaip mokymo(si), žaidimų, komunikacijos ir kitokią priemonę bei būti atsakingas už ją ir ją konstruojamą socialinį pasaulį. Tai reiškia, kad vaikas gyvena kitoje technologinėje erdvėje, kur kompiuterius laisvai naudoja savo poreikiams tenkinti (žaidybiniams, komunikaciniams, informaciniams ir kt.).

Atliekant empirinį kokybinį tyrimą buvo taikoma specialiai parengta *rašinio forma* (žr. 2 priedą).

Anketinė apklausa, kaip kiekybinio tyrimo metodas, yra kokybinį tyrimą papildantis metodas. Anketinė apklausa atlikta su vaikais ir tėvais. Abiem tiriamųjų grupėms buvo parengtos anketos, kuriose pateikti uždaro ir pusiau uždaro tipo teiginiai. Konstruojant anketas panaudotos nominalinė, ranginė ir intervalinė skalės (Bitinas, 1998, 2002; Kardelis, 2002; Tidikis, 2003 ir kt.). Anketos buvo rengiamos atlikto žvalgomojo kokybinio tyrimo informacijos analizės pagrindu. Toks jų sudarymo principas padeda išvengti „problematikos prikabinimo“ (Феннеро, 2004), t. y. išvengti klausimų, į kuriuos atsakydami respondentai pritrūktų patirties. Visų pirma

sudarėme anketą vaikams („Aš ir kompiuteris“), o vėliau tėvams („Vaikas ir kompiuteris“) (žr. 3, 4 priedus).

Remiantis žvalgomojo kokybinio tyrimo informacija, buvo išskirtos teiginių temos ir parengti anketų „Aš ir kompiuteris“ ir „Vaikas ir kompiuteris“ diagnostiniai blokai.

Anketą „Aš ir kompiuteris“ sudaro 8 diagnostiniai blokai, kurie turi tokias teiginių temas: kompiuterio paskirtis; kompiuterio naudojimas mokantis; kompiuterinės veiklos sąlygos namuose; savijauta naudojantis kompiuteriu; kompiuterinės veiklos trukmė, dažnis, cikliškumas bei įtaka sveikatai; vaikų ir suaugusiųjų santykių kaita; vaikų kompiuterinės veiklos įtaka santykiams su draugais; žaidybiniai ir komunikaciniai veiklos kompiuteriu bruožai. Kiekvienam šių diagnostinių blokų keliamas konkretus tikslas (žr. 5 priedą, 1 lentelę).

Anketą „Vaikas ir kompiuteris“ sudaro 7 diagnostiniai blokai, kurie turi tokias teiginių temas: kompiuterio svarba vaiko gyvenime; kompiuterio svarba vaikų mokymosi procese; vaikų įsitraukimas į veiklą kompiuteriu; vaikų veiklos kompiuteriu ergonominiai bruožai; vaikų veiklos kompiuteriu įtaka jų savijautai; vaikų naudojimosi internetu svarba; kompiuterinių žaidimų svarba vaikams. Kiekvienam šių diagnostinių blokų keliamas konkretus tikslas (žr. 6 priedą, 2 lentelę).

Siekiant kondensuoti informaciją ir nustatyti bruožus, nusakančius vaikų kompiuterinę kultūrą sąlygojančius veiksnius, konstruojamą socialinę realybę bei jos reikšmingumą, taikyti šie *statistiniai metodai*: tyrimo duomenų kiekybinė aprašomoji ir daugiamatė analizė atlikta (SPSS 9.0 kompiuterine programa), taikant **aprašomuosius** ir **daugiamatius** (*faktorinę analizę*) statistinius metodus.

2.3. Tyrimo etika ir eiga

Kokybinio tyrimo etika. Atliekant tyrimą su vaikais būtinos dvi fazės: konsultavimasis su suaugusiais, atsakingais už vaikus, ir kreipimasis į pačius vaikus (Kardelis, 2002), todėl buvo tariamasi su suaugusiais (vaikų tėvais ir jų mokytojais), prašyta jų leidimo tirti. Po to klasėse buvo kreipiamasi į vaikus, aiškiai ir suprantamai paaiškinti tyrimo tikslai ir uždaviniai ir prašoma jų sutikimo dalyvauti tyrime. Suaugusiesiems ir vaikams buvo paaiškinta, jog dalyvavimas yra savanoriškas, garantuojamas anonimiškumas bei paliekama laisvo apsisprendimo galimybė atsisakyti dalyvauti tyrime arba pasitraukti iš jo. Dėl tyrimo atlikimo patogumo jis buvo organizuojamas mokyklose vaikams priimtinu laiku, sutikus suaugusiesiems ir mokyklų vadovams.

Kiekybinio tyrimo etika. Siekiant nepažeisti socialinių tyrimų etikos, ruošiantis atlikti anketines vaikų ir tėvų apklausas, gautas išankstinis jų sutikimas, tartasi su tėvais klasės susirinkimų ir individualių pokalbių metu ir kreiptasi į vaikus klasėse. Tėvams ir vaikams buvo aiškiai ir suprantamai paaiškinti tyrimo tikslai ir uždaviniai bei prašoma jų sutikimo dalyvauti tyrime. Akcentuojami dalyvavimo savanoriškumo

bei anonimiškumo principai, laisvo apsisprendimo galimybė atsisakyti dalyvauti tyrime arba pasitraukti iš jo. Anketos tėvams buvo pristatomos į mokyklas ir sutariama, kada jas galima atsiimti, nes iš karto atsakyti į klausimus buvo sudėtinga dėl didelės apimties. Taip tėvai galėjo užpildyti anketas jiems tinkamu metu ir vietoje. Vaikams anketos nebuvo dalijamos parsinešti į namus. Buvo derinamas mokyklos vadovams, mokytojams ir vaikams patogus laikas, kad galima būtų užpildyti anketas būtų galima mokykloje.

Vaikų kompiuterinės kultūros edukacinio diskurso empirinis tyrimas atliktas dviem pagrindiniais etapais. **Pirmasis etapas** vyko *kokybinio tyrimo pagrindu*, skirstant jį į dvi dalis:

1. *Žvalgomąjį (kokybinį) tyrimą* (rašinėlių „Aš ir kompiuteris“ konkursas) (2004 m. balandžio–spalio mėn.), kuriuo siekta tikslinti tyrimo problemą, tikrinama, ar parinktas pagrindinis tyrimo metodas (rašinys) pateiks reikalingą informaciją.
2. *Pagrindinį (kokybinį) tyrimą* (2005 m. kovo–gruodžio mėn.), kuriuo siekta, taikant laisvąjį rašinėlį „Aš ir kompiuteris“, tirti vaikų kompiuteriu konstruojamą socialinę realybę tokią, kokią mato jie patys, bei vaikų kompiuterinę kultūrą, kaip šiuolaikinės informacinės visuomenės reiškinį, interpretuoti jį kasdieninio gyvenimo kontekste ir tomis prasmėmis, kurias jiems suteikia patys vaikai.

Antrasis etapas vyko *kiekybinio tyrimo pagrindu* (2005 m. rugsėjo mėn.–2006 m. kovo mėn.). Tyrimu (anketine vaikų („Aš ir kompiuteris“) ir tėvų („Vaikas ir kompiuteris“) apklausa) siekta reprezentuoti tėvų ir vaikų požiūrius į kompiuterį, kaip šiuolaikinę technologinę informacinę priemonę, ir į vaikų kompiuterinę kultūrą, kaip šiuolaikinės informacinės visuomenės reiškinį.

Išsami vaikų kompiuterinės kultūros teorinio ir empirinio (kokybinio ir kiekybinio) tyrimo struktūra pateikta 1 paveiksle (žr. 7 priedą).

Tyrimo geografija, imtis. Kokybinio ir kiekybinio tyrimo imties populiaciją sudaro vaikai (10–12 metų), kurie mokosi dviejų miestų (Šiaulių ir Panevėžio) bendrojo lavinimo mokyklų IV–V klasėse, bei jų tėvai (globėjai/kiti juos prižiūrintys asmenys). Šio amžiaus vaikai pasirinkti todėl, kad jie jau turi pirminės kompiuterinės veiklos patirtį, geba ją apibūdinti raštu ir jiems tinkama rašinėlio forma. Šiaulių ir Panevėžio miestų vaikai (10–12 metų) ir jų tėvai tyrimo dalyviais buvo pasirinkti dėl geografiškai artimesnių didžiųjų Šiaulių apskrities miestų mokyklų vadovų leidimo, savanoriško vaikų ir tėvų dalyvavimo.

Skirtingo dominavimo dizainas lėmė, kad visų pirma turi būti formuojama kokybinio tyrimo ir tik po to kiekybinio tyrimo imtis. Tačiau kokybinių tyrimų imčiai sudaryti netaikomi griežti tūrio reikalavimai, nes duomenų reprezentatyvumą lemia ne atsitiktiniai tiriamųjų parinkimo būdai, o lankstūs vienokie ar kitokie teoriniai teiginiai (Kardelis, 2002). Todėl pagrindinis kriterijus pasirenkant tiriamųjų skaičių yra

galimybė gauti tinkamos tyrimui informacijos (Sale, Lohfeld, Brazil, 2002).

Vadovautasi kokybinės imties sudarymo principais, kad tiriamieji (informantai) galėtų pateikti informacijos apie savo patirtį. Kokybinės imties sudarymo principas yra atsitiktinis. Buvo parinkti stebėjimo objektai, kurie pakankamai informatyvūs: žvalgomajame tyrime daugiausia informacijos apie kompiuterinę veiklą pateikė būtent 10–12 metų vaikai.

Kiekybinio tyrimo imties sudarymo charakteristika. Kiekybinio tyrimo imties tūrio sudarymą lėmė atsitiktinės atrankos principas. Apklausoje dalyvavo vaikai (10–12 metų) ir jų tėvai iš dviejų miestų (Šiaulių ir Panevėžio).

Vaikų ir tėvų anketinės apklausos respondentų imties tūrio parinkimas siejamas su Šiaulių ir Panevėžio miestuose IV-V klasėse besimokančių vaikų skaičiais, nes tai buvo sąlyčio su tyrimo dalyviais (tėvais) „taškai“. 2005 m. Panevėžio švietimo skyriaus duomenimis, mieste mokėsi: 4 klasėse – 1155 vaikai, 5 klasėse – 1411 vaikų. O Šiaulių švietimo skyriaus duomenimis, tais pačiais metais mokėsi: 4 klasėse – 1383, o 5 klasėse – 1454 vaikai. Tokiu būdu generalinę aibę sudarė 5403 vaikai ir 5403 tėvai, identifikuojant, jog vienas vaikas atitinka vieną iš tėvų/globėjų/kitų juos prižiūrinčių asmenų.

Remiantis V. Rudzkienės (2005) pateikta formule¹ imties dydžiui apskaičiuoti, galima teigti, kad esant *vaikų* ir atitinkamai *tėvų* generalinės aibės visumai $N = 5403$, imties tūris turėtų būti apie 370. Mūsų tyrime dalyvavo $n = 444$ *vaikai*. Taigi, kai imties tūris yra $n = 444$, o generalinė aibė $N = 5403$ (t. y. daugiau nei 5000 atvejų), paklaidos dydis būtų ne daugiau 5 proc., o tai iš esmės tenkina galimos paklaidos dydžio reikalavimus. Tyrime taip pat dalyvavo $n = 361$ tėvas. Kai toks imties tūris, o generalinė aibė $N = 5403$ (t. y. daugiau nei 5000 atvejų), paklaida būtų apie 5–6 proc. – tai iš esmės tenkina galimos paklaidos dydžio reikalavimus.

Iš viso buvo išdalinta 500 anketų. Iš jų gražinta 495 (grįžtamumo kvota – 99%), statistiškai apdorota 444 (88,8% nuo išdalintų skaičiaus arba 89,9% nuo gražintų skaičiaus). Tėvams išdalinta 500 anketų. Iš jų gražinta 389 (grįžtamumo kvota – 77,8%), statistiškai apdorota 361 (72,2% nuo išdalintų skaičiaus arba 92,8 % nuo gražintų skaičiaus).

Tyrimo dalyvių sociodemografinės charakteristikos. Socialinių demografinių kintamųjų pasirinkimas siejamas su kompiuterinės veiklos galimybėmis namų aplinkoje, todėl skiriami kintamieji, kurie apibūdina šeimą pagal: *lytį, amžių, išsilavinimą, gyvenamąją vietą, sąlygas, šeimos konfigūraciją, tarpusavio santykius su šeimos nariais ir draugais, tėvų veiklos kompiuteriu ypatumus*.

Kokybinio tyrimo imties sociodemografinė charakteristika. Pristatysime pagrindines kokybiniame tyrime dalyvavusių tiriamųjų (vaikų) ($n = 107$) charakteristikas. Šio tyrimo imtis lyties aspektu iš esmės yra proporcinga, t. y. dalyvavo 51,4% berniuk ir 48,6% mergaičių. Pagal amžių vaikai pasiskirstė taip: 10 metų – 29%

¹ Formulės šaltinis: Schwarce J. (1993). *Grundlagen der Statistik 2*. 5th edition. Herne/Berlin: Neue Wirtschaftsbrieft.

respondentų, 11 metų – 51,4% ir 12 metų – 19,6%. Beveik visi vaikai naudojami kompiuteriu (88%). Didesnė dalis kompiuteriu naudojami namuose (69%), kiek mažiau – pas draugus (37,4%), mažai – kompiuterinių žaidimų salonuose (14%) ir mažiausiai – mokykloje (1,9%), mamos darbovietėje (0,9%), pas gimines (3,7%). Namuose kompiuterį turi dauguma tyrimo dalyvių (76%).

Šeimos sudėties aspektu sociodemografinės charakteristikos išsidėsto taip: didžiausią dalį sudaro vaikai, gyvenantys su abiem tėvais (79,4%), mažai – tik su motina (16%) ir mažiausiai – tik su tėvu (4%). Gyvenantys su patėviu nurodė (6%) vaikų, o su tetomis (0,9%), su dėde (0,9%) ir su močiute (0,9%) gyvena pavieniai vaikai. Proporcingai vaikai nurodė turintys ir gyvenantys su vyresniu(-iais) broliu(-iais) (26%) ir vyresne(-ėmis) seserimi(-s) (26%). Mažesnė dalis vaikų teigė, kad turi ir gyvena su jaunesne(-ėmis) seserimi(-s) (16,8%) ir jaunesniu(-iais) broliu(-iais) (14%), mažiausiai – su bendraamžiu (0,9%).

Pagrindiniais asmenimis, besirūpinančiais šeimos pajamomis, vaikai įvardijo tėvą (80,4%) ir motiną (80,4%), mažiausiai – patėvį (6%), brolius/seseris (5%) bei kitus žmones, su kuriais vaikas gyvena (3%).

Kiekybinio tyrimo imties sociodemografinė charakteristika. Pristatysime pagrindines kiekybinio tyrimo dalyvių (vaikų (n = 444) ir tėvų (n = 361)) sociodemografinės charakteristikas.

Vaikų anketinės apklausos dalyviai. Lytis, amžius ir gyvenamoji vieta: tyrime beveik lygiomis dalimis dalyvavo ir mergaitės (50,5%), ir berniukai (49,5%) (žr. 8 priedą). Daugiausia (56,8%) respondentų buvo 11 metų vaikai, trečdali (33,3%) tiriamųjų sudarė 10 metų vaikai, o mažiausią dalį (9,9%) – 12 metų vaikai. Beveik visi (92,2%) tyrime dalyvavę vaikai gyvena mieste ir tik 6,8% – miestelyje arba kaime.

Šeimos konfigūracija: didesnė dalis (78,6%) tyrime dalyvavusių vaikų gyvena pilnose šeimose, t. y. su abiem tėvais, 66,4% turi brolius/seseris ir tik nedidelė dalis vaikų nurodė, kad gyvena su patėviu (4,5%) ar su pamote (1,1%).

Tarpusavio santykiai su šeimos nariais ir draugais: didesnė dalis (71,8%) respondentų teigė, kad bendravimo trūkumo nei su šeimos nariais, nei su draugais nejaučia. Likusi dalis vaikų pažymėjo, jog trūksta bendravimo su draugais (16%), tėvais (9,9%) ar broliais/seserimis (7,7%). Be to, 74,3% vaikų paminėjo, kad sunkumų bendraudami su šalia esančiais žmonėmis nepatiria niekada, beveik ketvirtadalis (23,6%) vaikų nurodė, jog bendrauti būna sunku retkarčiais, ir tik nedidelė dalis vaikų akcentavo, kad jiems sunku bendrauti visada (1,6%) arba dažnai (0,5%).

Situacija, kai neturi į ką kreiptis pagalbos, patiria ne itin daug vaikų, t. y. dažnai tai išgyvena 3,6%, o visada – 2,9%. Retkarčiais neturi į ką kreiptis pagalbos 22,7%, o dauguma (70,7%) tyrimo dalyvių tokios problemos nežino.

Tėvų anketinės apklausos dalyviai. Lytis, amžius, išsilavinimas ir gyvenimo sąlygos: daugumą tyrime dalyvavusių respondentų sudarė moterys (80,1%) ir tik nedidelė dalis (19,3%) vyrai (žr. 9 priedą). Daugelio respondentų amžius svyruoja nuo 25–45 (89,7%). Didžiausia dalis (95,3%) respondentų gyvena mieste ir tik nedidelė dalis (4,2%) – miestelyje arba kaime. Beveik pusė (47,1%) tėvų turi aukštąjį išsila-

vinimą, apie ketvirtadalis (23%) – aukštesnįjį, likusi dalis – spec. vidurinį (15%), vidurinį (10,8%) ar nebaigtą vidurinį (3,6%). Turintys nuolatinį darbą pažymėjo dauguma (87%) respondentų, likusi dalis turi laikiną darbą (3,3%) arba yra bedarbiai (6,9%).

Šeimos konfigūracija: didžiausią dalį (79,2%) tyrimo dalyvių sudarė mamos ir tik beveik penktadalis (18,8%) tėčiai. Likusi dalis buvo patėviai (0,6%), močiutė (0,6%), globėjai (0,3%) ir teta (0,3%). Daugiausia (81,2%) respondentų buvo iš pilnų šeimų, 11,4% išsituokę, 4,4% vienišos mamos, 1,7% našliai ir 0,3% nesusituokę. Didesnės dalies (59,6%) respondentų šeimose yra 2 vaikai, beveik trečdalis (26,6%) – 1 vaikas, 3 vaikus šeimoje turi 10% respondentų ir daugiau nei 3 vaikus – 3%.

Tėvų naudojimas kompiuterių: didesnė dalis (77,6%) kompiuterį turi namuose, o 47,9% turi užsisakę interneto paslaugą. Pusė (50,7%) respondentų kompiuteriu naudojasi kiekvieną dieną, 8,6% tai daro kartą per dvi dienas, 6,4% – kartą per savaitę, 4,4% – kartą per mėnesį, 3% – kartą per tris dienas, o 2,8% – kartą per penkias dienas. Tėvai taip pat pažymėjo, kad, be jų, šeimoje kompiuteriu dar moka naudotis vaikai (44,3%), vyras (21,3%), žmona (5,8%) arba visi šeimos nariai (37,4%). 37,4% respondentų kompiuterio įsigijimas buvo didelė investicija. Dauguma (81,2%) tyrimo dalyvių kompiuteriu moka dirbti, o 47,1% darbas tiesiogiai susijęs su veikla kompiuteriu.

Tyrimo duomenų analizė. Kokybinės analizės būdu gauta informacija yra suprantama kaip patirties visuma, nes ji atliekama naudojant interpretacinius aiškinimus, loginę indukciją arba kokybinio tyrimo informacijos analizei būdingą nuolatinio lyginimo metodą, kurio esmė yra duomenų skirstymas ir kodavimas pagal kategorijas, vėliau jas apibrėžiant ir ieškant ryšio su kitomis kategorijomis (Kardelis, 2002). Matavimo skalės, skirtingai nei kiekybiniame tyrime, netaikomos, taip pat nekeliamas imties formulavimo klausimas (Bitinas, 2006). Kiekybinės analizės esmė yra kitokia: siekiama patvirtinti arba paneigti intuityvias idėjas. Pagrindinė kiekybinės analizės paskirtis yra statistinis objekto esminių požymių, jo funkcionavimo veiksmų pagrindimas (Bitinas, 2006).

Aprašant kokybinio tyrimo duomenis buvo laikomasi kokybiniam tyrimui būdingo pasakojimo modelio, pateikiami autentiški tyrimo dalyvių teiginiai, jie nepagražinami ir beveik netaisomi. Tokiu būdu išsaugomas tyrėjo nešališkumas, neskirstant teiginių į teisingus ar neteisingus, leidžiant patiems vaikams išsakyti požiūrį į kompiuterinę patirtį, kalbėti patiems už save.

Kiekybinėje tyrimo duomenų analizėje taikyti aprašomieji *statistiniai metodai*, apibūdinami šiais statistiniais rodikliais:

- **Mean** (žymima simboliu M) – aritmetinis balų rinkinio vidurkis (Čekanaivičius, Murauskas, 2000, Bagdonas, 2004, Gražytė-Molienė, 2004, Valkauskas, 2005).
- **Standartinis** nuokrypis (žymimas simboliu SD) – standartinis tiriamosios grupės nuokrypis; matuojamo požymio sklaidos matas, parodantis, kaip

stipriai pavienės reikšmės svyruoja apie vidurkį. Kuo standartinio nuokrypio reikšmė mažesnė, tuo vaikų/tėvų nuomonė nagrinėjamu klausimu yra vienodesnė. Ir atvirkščiai, kuo standartinio nuokrypio reikšmė didesnė, tuo vaikų/tėvų nuomonė nagrinėjamu klausimu yra mažiau vienoda (Čekanavičius, Murauskas, 2002, Bagdonas, 2004, Gražytė-Molienė, 2004, Valkauskas, 2005).

- **Moda** (žymima simboliu *Mo*) – įverčio modalinė reikšmė; dažniausiai pasikartojanti požymio reikšmė tiriamoje visumoje (populiacijoje, imtyje) ar tipiškiausias įvairių dydžių visumos dydis. Jeigu visos reikšmės statistinėje eilutėje pasikartoja vienodai dažnai, sakoma, kad pasiskirstymas modos neturi (Čekanavičius, Murauskas, 2000, Bagdonas, 2004, Gražytė-Molienė, 2004, Valkauskas, 2005).
- **Mediana** (žymima simboliu *Md*) – vidurinis balas arba požymio reikšmė, esanti eilutės viduryje ir tą eilutę dalijanti į dvi maždaug lygias dalis. Eilutė išdėstyta didėjančia arba mažėjančia tvarka: vienoje eilutės dalyje atsiduria visumos vienetai, kurių požymio vertės yra mažesnės už medianą, kitoje – didesnės už ją (Čekanavičius, Murauskas, 2000, Bagdonas, 2004, Gražytė-Molienė, 2004, Valkauskas, 2005).

Tiesioginių reikšmingų faktorių paieškai naudotas *faktorinės analizės*² metodas, kuris tyrime leido kondensuoti informaciją, sumažinant pirminių požymių skaičių (pagal koreliacinių ryšių stiprumą kintamieji suvedami į mažesni skaičių nepriklausomų kintamųjų dydžių – faktorių) bei rasti latentinius (paslėptus) kintamųjų ryšius. Faktorinei analizei naudotos visos kintamųjų reikšmės, išskyrus tuos atvejus, kai teiginių pasirinkimą buvo prašoma paaiškinti. Prieš faktorizavimą kintamieji nebuvo sugrupuoti ir latentiniai faktoriai iš anksto neįvardinti. Buvo atliekama tiriamoji faktorinė analizė, kai nebuvo žinoma, nei kiek bus faktorių, nei kokie kintamieji sudarys juos paaiškinančias grupes. Faktorių pavadinimai suteikti vėliau, išanalizavus grupes sudarančius kintamuosius, t. y. grupės sudėtį. Be to, faktorine analize buvo apibendrinami empiriniai duomenys, neprarandant svarbios informacijos ir atskleidžiant analizuojamo reiškinių dėsningumus. Sprendžiant, kiek stebėjimo koreliacijų (kovariacijų) matrica tinkama faktorinei analizei, taikomas Kaizerio-Mejerio-Olkino (KMO) koeficientas:

- kuo KMO koeficiento reikšmė mažesnė, tuo koreliacijų (kovariacijų) matrica mažiau tinkama faktorinei analizei, t. y. faktorinė analizė tampa nerezultatyvi;
- esant $KMO < 0,5$ – faktorinė analizė nepriimtina; $0,5 < KMO < 0,6$ – tinka blogai; $0,6 < KMO < 0,7$ – tinka pakenčiamai; $0,7 < KMO < 0,8$ – tinka patenkinamai; $0,8 < KMO < 0,9$ – tinka gerai; $0,9 < KMO$ – tinka puikiai (Čekanavičius, Murauskas, 2002);

² Faktorinė analizė yra daugiamatis statistinis metodas, kuriuo ieškoma kompleksinių faktorių. Kintamųjų jungimas į kompleksinius faktorius pagrįstas koreliacinių ryšių tarp kintamųjų glaudumu.

- atliekant faktorinę analizę įvardijama faktoriaus aprašomoji galia (sklaida), kuri rodo, kokią procentinę dalį visumos paaiškina tiriamasis objektas. Jeigu faktorius paaiškina ne mažiau kaip 10% sklaidos, vadinasi, jis yra interpretuotinas (Šaparnienė, 2002).

Kokybinės ir kiekybinės duomenų analizės modeliai. *Kokybinės vaikų rašinių analizės tikslas* – išsiaiškinti prasmes, kurias vaikai suteikia naudojimuisi kompiuteriu kasdieninėje veikloje. Vienodo kokybinės analizės būdo nėra, todėl gauta informacija suvokiama kaip visuma, kuri suteikia informacijos apie vaikų kompiuterinę kultūrą apskritai bei jos, kaip tam tikro vieneto, struktūrą (pvz., kompiuteriniai žaidimai, elektroninis paštas, veikla internete ir pan.). Duomenys buvo gauti ne iš vieno individo, t. y. vaiko, bet iš jų grupės (n = 123), todėl vaikų, kaip individų, skirtumų nepaisoma, nes pastarieji nėra skirtingi kintamieji dydžiai. Norint giliau suvokti tiriamo reiškinio prasmes, kokybinio tyrimo duomenų interpretacinei analizei buvo atrinkti 107 turinio prasme informatyviausi vaikų rašiniai.

Empirinio kokybinio tyrimo duomenų analizės modelis grindžiamas I. E. Seidman'o strategija, indukcine logika, turinio (content) analizės ir nuolatinio lyginimo metodų taikymu.

I. E. Seidman'o strategija pasirinkta vaikų rašinių „Aš ir kompiuteris“ tekstų analizei, nes ji leidžia analizuoti darbus tik gavus visus parengtus tekstus, vengiama tyrėjo įtakos ar noro interpretuoti juos pageidaujama linkme. Ši strategija palanki dar ir dėl to, kad galima derinti kokybinius tyrimus su kiekybiniais, nes vaikams rengiant rašinių atliktos tėvų ir vaikų anketinės apklausos.

Vaikų rašinių analizė atlikta *indukcinės logikos* būdu, kurios esmė yra vaikų išsakytų minčių išgryninimas, loginių struktūrų, naujų teorinių teiginių atskleidimas. Ypatingas dėmesys buvo skiriamas skirtumams, esminei savybei. Todėl analizė pradedama nuo specifinių dalykų (unikalaus ypatingo bruožo), o po to ji atliekama bendresnėje perspektyvoje, siekiant vaikams bendro abstrakcijų lygmenų, teorinės išvados.

Empiriniai indikatoriai yra *temos, kodai, sąvokos, terminai, kategorijos* (Kardelis, 2002; Ramanauskaitė, 2002). Dažniausiai naudotasi kategorijomis, sąvokomis ir jų kuriama ne tik kategorijų, bet ir subkategorijų sistema. Be to, taikytas *turinio (content) analizės metodas*, kuris padėjo išskirti vaikų kompiuterinės kultūros edukacinio diskurso koncepcijas socialinės realybės konstravimo kontekste.

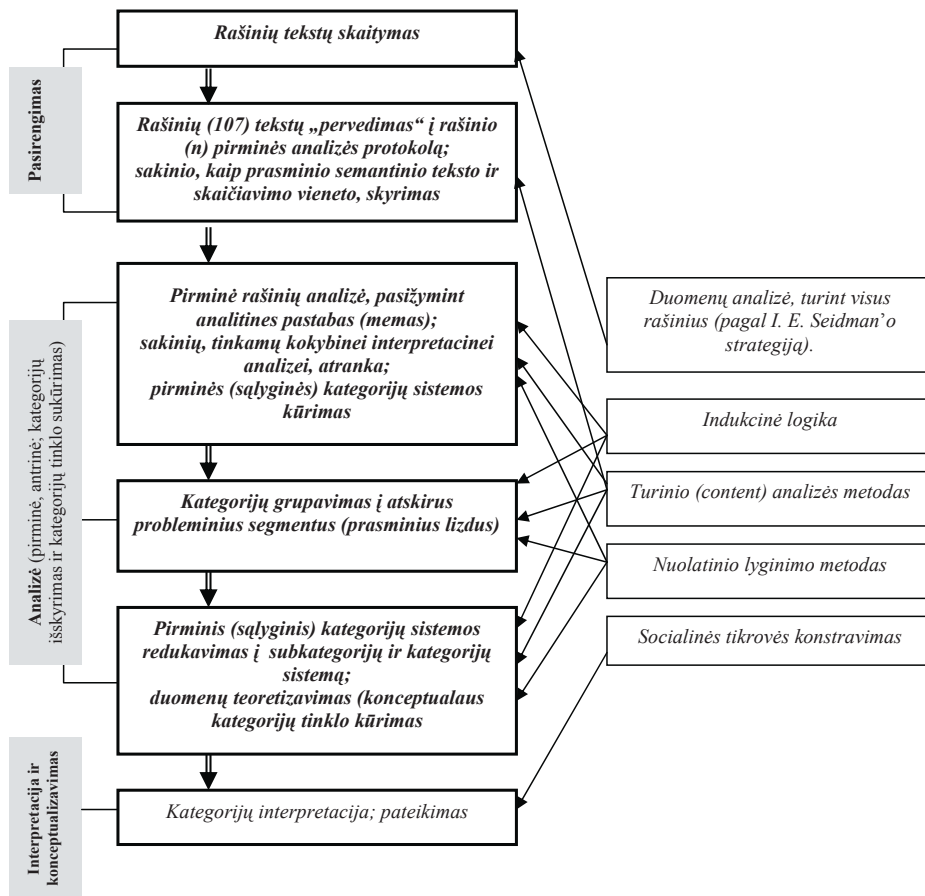
Kategorijos formuluojamos be išankstinių teorinių modelių pradiniam turinio analizės etape, jos sukuriama iš teksto, t. y. vaikų rašinių analizė buvo pradėta ieškant kategorijų ir koncepcijų, kurios leistų atskleisti vaikų kompiuterinės kultūros edukacinį diskursą socialinės realybės konstravimo kontekste. Taikomas sumavimas identifikuojant kategorijų reitingus. Skaičiavimo vienetu pasirinktas sakiny.

Turinio (content) analizė – tai kokybinis-kiekybinis statistinis teksto charakteristikų įvertinimas (pvz., eilučių skaičius, paminėjimo dažnis ir kt.). Ją taikant analizuojami rašinių „Aš ir kompiuteris“ tekstai, kurie yra tyrimo šaltinis, verbaliniai ne-

oficialūs dokumentai, kuriuose užfiksuoti vaikų sąveikos su kompiuteriu ypatumai, priskiriamos edukacinės reikšmės. Rašinyje išreikšti asmeniniai vaikų pastebėjimai-prasmės apie tokį sociokultūrinį reiškinį, kaip sąveika su kompiuterinės kultūros procesais, edukaciniu jų prasmingumu socialinės realybės konstravimo kontekste. Vaikų rašiniai yra asmeninio pobūdžio dokumentai ir todėl jie neturi „oficialaus teisingumo, tikrumo ar veiksmingumo patvirtinimo“ (Kardelis, 2002, p. 225). Tačiau juose esama daug vertingos informacijos, kuri padeda suprasti prasmes, atskleidžia vaikų kompiuterinės kultūros sąveikos edukacinį diskursą socialinės realybės konstravimo kontekste.

Vaikų rašiniai analizuojami naudojant *nuolatinio lyginimo metodą*, kurio esmę sudaro tekstų skirstymas ir kodavimas pagal kategorijas (per visą jų rinkimo laikotarpį), kurios vėliau apibrėžiamos ir ieškoma tarpusavio ryšio su kitomis. Jas išryškinti atliekama duomenų redukcija, siekiama juos „suspausti“ neprarandant svarbios informacijos.

Pavaizduosime rašinėlių analizės nuoseklumą, nurodysime kiekviename etape atliekamas procedūras ir taikomus metodus (žr. 1 paveikslą).



1 pav. Vaikų rašinių interpretacinė logika ir metodai

Pirmasis etapas *pasirengiamasis*. Tai rašinių tekstų skaitymas, „pavedant“ juos į rašinio pirminės analizės protokolą (žr. 10 priedą). Kitas etapas – *pirminė teksto analizė* pagal sakinius ir memas, suvedant juos į prasmies pirmines kategorijas. *Ant-riniame teksto analizės* etape vyksta kategorijų grupavimas pagal prasminius lizdus (segmentus). Trečias etapas – *kategorijų tinklo kūrimas*, o paskutiniame etape atliekama kategorijų *interpretacija ir jų konceptualizavimas*. Kiekviename etape taikomi atitinkami metodai: rašinių tekstai skaitomi vadovaujantis I. E. Seidman'o strategija; rašinių tekstai „pavedami“ į pirminės analizės protokolą taikant turinio (content) analizės metodą; pirminei ir antrinei teksto analizei, kategorijoms išskirti ir kategorijų tinklui sukurti taikomi turinio (content) analizės bei nuolatinio lyginimo metodai, indukcinė logika; kategorijų interpretacija ir konceptualizavimas atliekamas remiantis socialinės tikrovės konstravimo teorija.

Vaikų rašinių interpretacinė logika lėmė, kad *rašinių interpretacinė analizė*

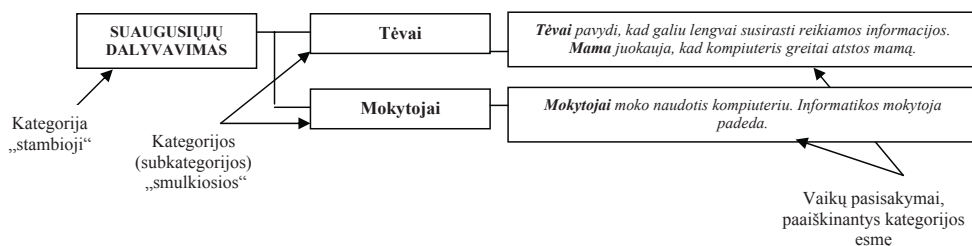
atliekama etapais, kiekvienam iš kurių būdingas turinys. *Techninio tekstų rengimo ir jų atrankos analizės* etape buvo išskirtas esminis rašinių tekstų atrankos kriterijus – galimybė kuo išsamiau ir tiksliau apibūdinti tiriamą reiškinį. Remiantis šiuo kriterijumi, buvo atrenkami rašinių tekstai interpretacinei analizei, juos „pervedant“ į rašinio pirminės analizės protokolą. *Tyrimo duomenų analizės* etape buvo analizuojami pirminės analizės protokolai, konstruojama prasminių kategorijų ir subkategorijų sistema. Paskutiniame etape atliekamas *kategorijų interpretavimas ir konceptualizavimas*. Išsamesnis interpretacinės analizės etapų turinio aprašymas pateikiamas 3 lentelėje (žr. 11 priedą).

Kategorijų ir koncepcijų paieška vyksta atliekant kodavimą, kurio esmė – reiškinų įvardijimas, siekiant konstruoti „konceptualesius kodus, identifikuojančius aplinkybes, situacijas, veikėjų sąveiką, strategijas ir taktikas bei išvadas, susijusias su tuo, kas įvardijama“ (Ramanauskaitė, 2002, p. 72). Kategorijų pagrindu galima sukurti „konceptualų tinklą“ (Silverman, 1997, 2001). Siekiant identifikuoti kategorijų turinį, surandami optimalūs kodai, kurių pagrindu atskleidžiami vaikų kompiuterinės kultūros edukacinio diskurso ypatumai.

Išnagrinėjus kokybinio tyrimo rezultatus, buvo nuspręsta vaikų kompiuterinės kultūros edukacinio diskurso socialinės realybės konstravimo kontekste analizę atlikti pagal tokį „konceptualų tinklą“, kurį sudaro šios koncepcijos:

1. Kompiuterio funkcionavimas namų aplinkoje:
 - kompiuterio funkcijų ir vaikų kompiuterinė veikla;
 - socialinių, ergonominių sąlygų ir taisyklių konstravimas;
 - vaiko ir kitų asmenų dalyvavimas.
2. Vaikų konstruojamos socialinės realybės edukaciniai kontekstai:
 - laisvalaikio ir žaidybinis kontekstas;
 - informacinis kontekstas;
 - komunikacinis kontekstas.

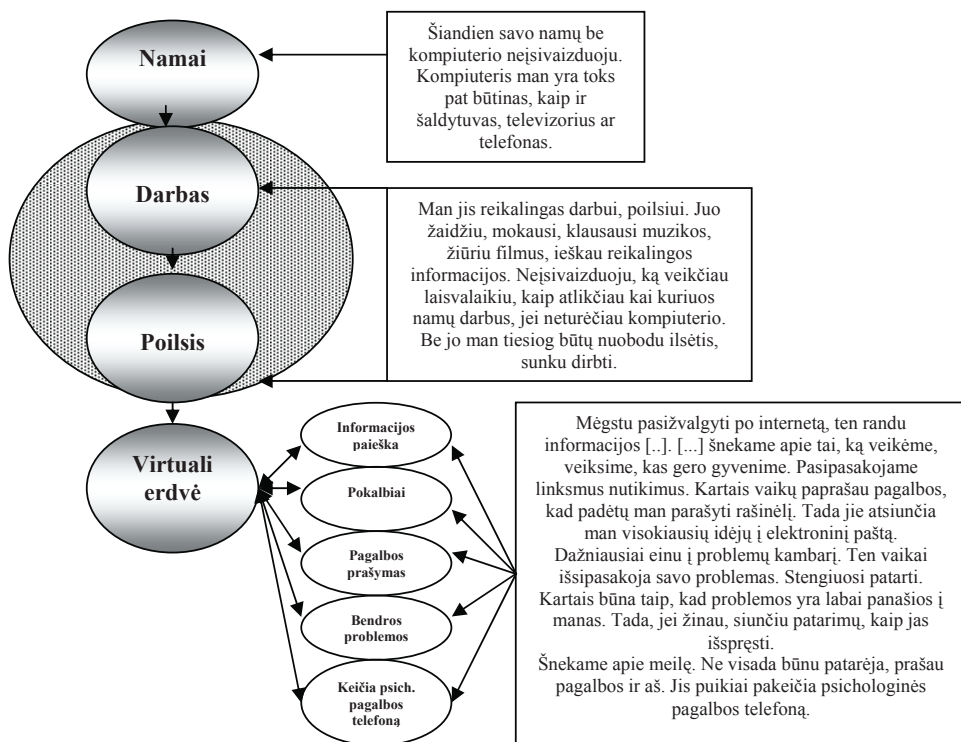
Pateiksime kokybinio tyrimo duomenų kategorizavimo pavyzdį. Atliekant rašinėlio „Aš ir kompiuteris“ turinio interpretacinę analizę, informacija buvo skaidoma į „stambiąsias“ ir „smulkiasias“ kategorijas (subkategorijas). „Stambiųjų“ ir „smulkiųjų“ kategorijų verbalinis turinys iliustruojamas 2 paveiksle.



2 pav. „Stambiųjų“ ir „smulkiųjų“ kategorijų prasmės ir turinys

Vaikų verbalinio teksto turinys rodo, kad kalbama apie suaugusiųjų dalyvavimą kompiuterinės veiklos procesuose, todėl skiriama bendresnė kategorija („stambioji“) ir smulkesnės (tėvai, mokytojai).

Kategorijų ir subkategorijų pagrindu vaikų kompiuterinės kultūros edukacinį diskursą galima suvokti kaip visuminį arba konkretų (vaiko) diskurso konstravimo vaizdą. Pateiksime *N* vaiko konstruojamos socialinės realybės vaizdinį, grindžiamą rašinėlio tekstu (žr. 3 paveikslą), iš kurio galima išskirti šias socialinės realybės sritis – „Namų“, „Darbo“, „Poilsio“ ir „Virtualios erdvės“. Kadangi *N* vaikas rašinėlyje kompiuterio reikšmę visų pirma sieja su namų erdve, po to – su darbo bei poilsio aplinkomis, kurias jis sieja tarpusavyje (jos pateiktame modelyje sujungiamos) ir tik vėliau – su virtualia erdve (jungiamos vienos krypties rodykle). Be to, vaikas rašinėlyje daugiausia dėmesio skiria virtualiai erdvei, mažiau – darbo ir poilsio, mažiausiai – namų aplinkai. Virtualios erdvės kontekste išryškėja konkrečios vaiko veiklos kryptys, orientuotos į informacijos paiešką, virtualius pokalbius, pagalbos prašymą, bendrų problemų bei jų sprendimo būdų su virtualiais pašnekovais paiešką.



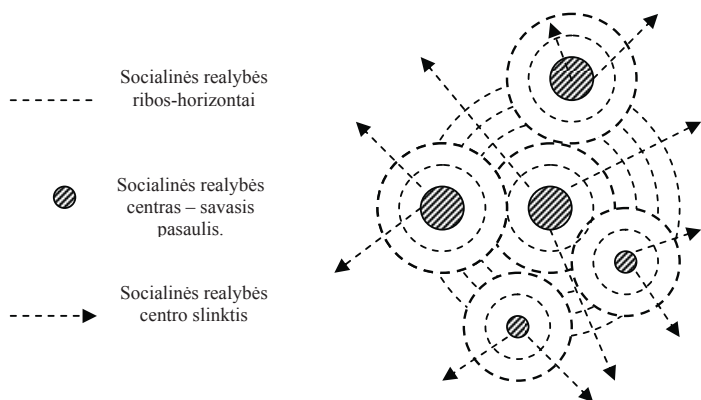
3 pav. *N* vaiko konstruojamos socialinės realybės vaizdinys (kategorijos ir subkategorijos)

Vaikų kompiuterinė kultūra aiškėja kaip tęstinis, neturintis ribų laike ir erdvėje procesas. Jį galima pavaizduoti kaip visumą „laukų“ (Lewin, 1951), reiškiančių mini

ekologinę tikrovę (Bronfenbrenner, 1979), kuri orientuoja į vaiko(ų) asmeninio pasaulio supratimą, esant nuolatinei sąveikai su nauju, iki šiol nepatirtu (Piaget, 1983). Tuomet vaikų konstruojamą socialinės realybės vaizdinį galima analizuoti taikant lauko (Lewin, 1951) ir ekologinę (Bronfenbrenner, 1979) teorijas.

J. P. Comer, N. M. Haynes (1991) šį vaikų socialinio pasaulio konstravimo procesą apibūdina kaip jų perimamą informacinės visuomenės būvį, kai pereinama į naują technologizuotos kasdienybės būtį, kuri jiems vėliau tampa įprasta ir neįdomi arba nuolat žaisminga, nauja, kerinti, viliojanti ir skatinanti smalsumą „žmogus-žmogus“ ir „žmogus-technika“ sferose (Comer, Haynes, 1991).

Socialinės realybės konstravimo proceso reliatyvios ribos „čia ir dabar“ (Rogers, 1969) 4 paveiksle pavaizduotos punktyrine linija, kiekvienos iš jų struktūrinę dalį vaizduoja apskritimai, o rodyklės – sąveikos kryptį su realybe.



4 pav. Vaikų konstruojamos socialinės realybės struktūros vaizdinys

Remiantis socialinės tikrovės konstravimo teorija (Berger, Luckmann, 1999), galima teigti, kad socialinės realybės objektyvacija ir subjektyvacija vyksta esant socialinės realybės centro slinkčiai savęs, savo pasaulio sudarymo link. Socialinė realybė yra ta objektyvuota tikrovė, kurioje vaikas gyvena, veikia, ji yra nuolat kintanti. Šiuo aspektu kultūrinė patirtis yra objektyviai reikšminga ir tuo pagrindu konstruojamas individualus žinojimas, užmezgamas kognityvinis santykis su aplinka. Socialinės realybės subjektyvuota tikrovė rodo vaiko dalyvavimą socialinėje dialektikoje, kai vaikas jaučiasi laisvas perimdamas objektyvų socialinės realybės pasaulį, ir konstruoti subjektyvų, jam svarbų.

3.1. Kompiuterio funkcionavimas namų aplinkoje: vaikų veiklos edukacinis diskursas

Aptarsime kompiuterio funkcionavimo namų aplinkoje edukacinį diskursą, kaip vaikų kompiuterinės kultūros koncepciją, kurią apibūdinsime kompiuterio funkcijomis bei kompiuterine veikla, socialinių ir ergonominių sąlygų ir taisyklių konstravimu, vaiko ir „kitų“ asmenų dalyvavimu, kaip procesais, lemiančiais vaikų kompiuterinės kultūros sklaidą.

3.1.1. Kompiuterio funkcijų ir vaikų kompiuterinės veiklos diskursas

Kompiuteris vaikams yra technologinė priemonė, kuria plėtojamos jų galimybės apskritai, o veikla juo tampa svarbi *technologine, socialine, komunikacine* prasmėmis. Apibūdinsime kategorijomis ir subkategorijomis kompiuterio funkcijas ir kompiuterinės veiklos svarbą vaikams (žr. 1 lentelę).

1 lentelė. **Kompiuterio funkcijos ir kompiuterinė veikla**
(kategorijos ir subkategorijos)

Kategorijos	Subkategorijos	Teiginių skaičius	Prasminių kontekstų – teiginių pavyzdžiai ³
Pakeičia veikla	<i>Žaidimai lauke</i>	12	„<...> neverta žaisti užsidarius namuose, geriau eiti į lauką“. „<...> sveikiau eiti į lauką, nei žaisti kompiuteriu namuose“. „<...> žaisti galima ir lauke“.
Elektroninė priemonė	<i>Ryšio, garso, vaizdo</i>	12	„Kompiuteris tai yra ir radijas, ir televizorius, telefonas <...>“. „<...> nereikia mobiliųjų telefonų“. „Aš nemainyčiau jokio kompiuterio <...> į televizorių“.
Pakeičia asmenis	<i>Draugus</i>	9	„Man kompiuteris atstoja draugus <...>“. „Draugų man nereikia, nes jie trukdo“. „Man geriau žaisti kompiuteriu vienam, draugų nereikia, nes jie trukdo“.

³ Išsamus analizuojamų kategorijų ir subkategorijų turinys pateikiamas 12–22 prieduose.

Vaikai kompiuterio funkcijas ir kompiuterinę veiklą apibūdina kategorijomis „Pakeičia veiklą“, „Elektroninė priemonė“ ir „Pakeičia asmenis“. Labiausiai akcentuojamas kategorijų „Pakeičia veiklą“ ir „Elektroninė priemonė“, silpniau – „Pakeičia asmenis“ turinys.

Kategorija „**Pakeičia veiklą**“ ir ją paaiškinanti subkategorija „*Žaidimai lauke*“ rodo, kad vaikai supranta, jog, be kompiuterinės veiklos, namie egzistuoja ir **kito-
kio pobūdžio veikla lauke** („<...> *neverta žaisti užsidarius namuose, geriau eiti į lauką*“). Jie sieja lauko žaidimus su **reikšmingumu sveikatai**, nes „<...> *sveikiau eiti į lauką, nei žaisti kompiuteriu namuose*“. Tačiau šiai sampratai įtakos turi suaugusieji (tėvai), nes **veiklą kompiuteriu namų aplinkoje vaikai keičia į žaidybinę lauke** tik tuomet, **kai tėvai neleidžia naudotis kompiuteriu** („*kai tėveliai neleidžia žaisti kompiuteriu, einu <...> į lauką*“). Vaikai turėdami galimybių **mieliau rinktųsi žaidybinę veiklą kompiuteriu**, nes būtent jai, o ne lauko žaidimams skiria prioritetą („*man svarbiausia žaisti kompiuteriu*“).

Kompiuteris vaiko gyvenime yra svarbi priemonė, leidžianti suvokti, kad **egzistuoja žaidybinės veiklos įvairovė** ir kad naudojantis juo **galima ją išplėtoti ir pajvairinti** („*aš geriau kompiuteriu žaidžiu įvairius žaidimus <...>*“; „<...> *tai įvairūs žaidimai, tokių pats neprigalvosi <...>*“). Vaikus traukia kompiuteriniai žaidimai todėl, kad gali žaisti juos namuose ir taip pajvairinti jiems įprastus žaidimus lauke, jų neatsisakyti („*anksčiau žaidžiau lauke, dabar ir namuose*“). Jie suvokia, jog **žaisti galima ne tik kompiuteriu namų aplinkoje, bet ir lauke** („<...> *žaisti galima ir lauke*“).

Kategorijos „**Elektroninė priemonė**“ turinys rodo, kad kompiuteris vaikams yra elektroninė **daugiafunkcinė technologija**, nes **pakeičia „Ryšio, garso, vaizdo“** prietaisus: **mobilųjį telefoną** („<...> *nereikia mobiliųjų telefonų*“), **radiją** („*kompiuteris tai yra ir radijas <...>*“), **televizorių** („<...> *ir televizorius*“).

Kategorijos „**Pakeičia asmenis**“ turinys atspindi, kad naudojimasis kompiuteriu riboja **natūralius tarpusavio socialinius, komunikacinius ryšius** su draugais, nes vaikai praleidžia daug laiko žaisdami juo („<...> *nes jisai nesako, kad jau gana žaisti <...>*“), todėl **nelieka laiko draugams** („<...> *draugams laiko neturiu <...>*“). Be to, subkategorijos „**Draugas**“ turinys rodo, kad **realizuojamas vaikų poreikis laisvai žaisti, be jokių komunikacinių trikdžių**, kuriems priskiriami draugai („*man geriau žaisti kompiuteriu vienam, draugų nereikia, nes jie trukdo*“).

Kompiuteris vaikams dėl komunikacijos funkcijų yra svarbus ne tik **bendruojant** apskritai, bet ir **laisvalaikiu**, kurio **neriboją suaugusiųjų draudimai** („*kompiuteriu bendrauju <...>*“; „<...> *kompiuteriu naudojuosi bendraudamas*“; „<...> *dabar galiu bendrauti, kiek tik noriu ir su kuo tik noriu*“; „*smagu, kad niekas man to negali uždrausti*“). Tačiau kompiuteriui, kaip technologinei priemonei, skiriamos komunikacijos pakaitalo, **keičiančio žmogaus realią komunikaciją**, funkcijos („*galiu bendrauti taip, kaip su žmogumi*“).

Vaikams kompiuteris yra ne tik technologinė, realų bendravimą keičianti priemonė, bet ir komunikacijos objektas, kai **pervertinamas kompiuterio technologinis reikšmingumas ir jam priskiriamos tokios socialinės savybės, kurios būdingos žmogui** („*aš nemainyčiau kompiuterio į jokių draugus <...>*“; „*<...> ateina draugai kviestis į lauką, o aš neinu, nes žaidžiu su kompiuteriu*“; „*jis yra geriausias draugas*“). Tokiu būdu kompiuteriui suteikiamas komunikacinės priemonės statusas, kartais jis fetišizuojamas, nesuvokiama, jog šis socialinis komunikacinis veiksmas vyksta technologinėmis manipuliacijomis, kai reali tikrovė tampa virtuali. Tokiu būdu kompiuteris pakeičia vaikų gyvenimo tikrovėje egzistuojančius draugus arba, priešingai, padeda atsikratyti nepageidaujamų veiklos trukdžių ir leidžia jaustis savarankišku asmeniu, konstruojančiu pageidaujama linkme socialines-komunikacines situacijas, atitinkančias vaiko patirtį, žinias, įsitikinimus ar socialinį pasirengimą komunicuoti.

Konstruodami socialinę realybę vaikai joje būna, ja mėgaujasi, joje gyvena, ypač žaisdami kompiuterinius žaidimus, todėl neturi vidinio nusiteikimo riboti naudoti kompiuteriu laiką („*<...> kompiuteriu žaidžiu ilgai*“; „*<...> nežinau, kiek ilgai žaidžiu <...>*“). Vaikai **stokoja kompiuterinės veiklos reglamentavimo įgūdžių**, suvokia, kad kompiuteris tokios funkcijos atlikti negali („*<...> kompiuteris man nieko nesako*“). Tuomet **vaikų veikla kompiuteriu reglamentuojama tėvų** („*<...> tėveliai neleidžia <...>*“; „*mama ir tėtis neleidžia daug žaisti*“). Vaikai **priima jų patarimus, draudimus dėl ilgalaikio naudojimosi kompiuteriu žalos jų sveikatai** („*<...> suprantu, kad tėvai saugo mano sveikatą*“), kaip natūralų veiksnį, padiktuotą realios situacijos. Tačiau siūlomas taisyklės jie suvokia kaip kompiuterio socialines-komunikacines funkcijas papildantį veiksmą, nes „*<...> kompiuteris to atlikti negali*“, jis „**nesuvokia**“, **kada jau gana žaisti** („*<...> kompiuteris man nieko nesako, kad gana žaisti*“). Todėl vaikai **natūraliai reagoja, kad šias socialines funkcijas perima tėvai**, kurie siūlo kompiuterinę veiklą namie **pakeisti kita, vaikams priimtina žaidybine veikla lauke** („*tėveliai neleidžia žaisti, sako geriau eiti į lauką*“).

Vaikų *konstruojamos socialinės realybės kontekste aiškėja kompiuterio funkcijų ir kompiuterinės veiklos reikšmės vaikams diskursas*, kuris rodo, kad kompiuterio funkcijas vaikai sieja su jų veiklos galimybėmis apskritai ir visų pirma su jiems artimos veiklos (žaidimų) įvairove, kuri priklauso nuo aplinkos (žaidimų namuose, lauke ir kitur). Taigi kompiuteris vaikams yra ne tik įprastinė kasdieninio jų gyvenimo namų aplinkoje technologinė priemonė, bet ir daiktas, „turintis“ socialinių-komunikacinių savybių, todėl galintis pakeisti žmones (šeimoms narius, draugus, kitus artimuosius).

Objektyvacija išryškėja, kuriant socialinės tvarkos ir aplinkos, būtinos naudojančias kompiuteriu, taisyklės, į kurių konstravimą, konkrečių naudojimosi kompiuteriu nuostatų sudarymą įsitraukia bei daro įtaką ir tėvai (pvz., nusako taisyklės, jog veiklą kompiuteriu namuose reikia keisti į veiklą lauke, sėdėjimą – į judėjimą, žaidimus kompiuteriu – į žaidimus lauke). Kitas socialinio-komunikacinio pobūdžio taisyklės

kuria patys vaikai, suvokdami, kad veikla kompiuteriu yra individuali ir kad jai gali trukdyti net draugų dalyvavimas. Konstruojamos socialinės realybės konteksto *objektyvacijų* išryškina ir kompiuterio, kaip kitų elektroninių technologijų (garso, vaizdo, ryšio) pakaitalo, *legitimacija*, jam priskiriamas daugiafunkciškumas – bruožas, išskiriantis jį iš kitų elektroninių priemonių.

Kompiuteris, kaip bendravimo priemonė, keičia tarpusavio komunikaciją į vaikams patogią, eliminuoja kontaktus su draugais, prisiima komunikaciją inicijuojančio, o ne pasyvaus asmens statusą. Tokiu būdu eliminuojamos iš patirties nemaloni socialinės komunikacijos situacijos ir vaidmenys, kai vaikas nesijaučia lyderiu ar asmeniu, stokojančiu patirties, bei perima vienpusiškos komunikacijos „aš ir kiti“ vaidmenį, sau priskiria pagrindinį.

Vaikų konstruojamos socialinės realybės *subjektyvacijos* procesą rodo kompiuterinės veiklos bei kompiuterinių funkcijų *internalizacija*, kai internalizuojamos kompiuterio socialinės-komunikacinės funkcijos, jos išskiriamos iš kitų ir suteikiami prioritetai. Be to, ši kompiuterio komunikacinė funkcija suvokiama kaip socialinė, o ne kaip virtuali, kuriamas kontekstas – kompiuteris gali pakeisti komunikaciją su draugais. Vaikai nusako sąveikos su tėvais, kurie gali pasiūlyti alternatyvias veiklas, situaciją. Kompiuterinės veiklos laiko *legitimacijos* funkcijas jie skiria tėvams ir priima jų siūlomas taisykles dėl galimybės keisti žaidybinę veiklą kompiuteriu į veiklą lauke judant, kai tėvai siūlo vaikams analogišką veiklą – žaidimus. Taip vaikai ir suaugusieji identifikuoja, kad tikslingesnės yra kitos veiklos (pvz., žaidimai lauke) nei naudojimas kompiuteriu. Tampa akivaizdus vaikų ir suaugusiųjų abipusės situacijos apibrėžtumas.

Vaikai susikuria asmens, besinaudojančio kompiuteriu, vaidmenį, kuriam būdingas savęs, kaip komunikacinės, technologinės, žaidybinės, veiklos iniciatoriaus, identifikavimas, nepaisant situacijų, reguliuojančių ją tinkama linkme.

Suaugusiųjų įtaka vaikams, konstruojant socialinę realybę kontekste „kompiuteris – veiklą ir komunikacijos pakaitalas“, yra minimali, nes suaugusieji šiame procese dalyvauja tik kaip stebėtojai, „žmonės iš šalies“, kurie perspėja vaikus dėl nepageidaujamos įtakos sveikatai ar kompiuterinės veiklos įvairovės (žaidimų), kompiuterinės veiklos laiko *legitimacijos*.

3.1.2. Socialinių, ergonominių sąlygų ir taisyklių konstravimas

Vaikai naudojimosi kompiuteriu namų aplinkoje socialines ir ergonomines sąlygas ir taisykles konstruoja dvejopai: *patirtimi* bei *dalyvaujant „kitiems“*, t. y. šeimos nariams (vaikams ir suaugusiesiems), kai *reaguojama į jų naudojimosi kompiuteriu taisykles*. Apibūdinsime kategorijomis ir subkategorijomis vaikų naudojimosi kompiuteriu socialinių ir ergonominių sąlygų bei taisyklių konstravimo būdus (žr. 2 lentelę).

2 lentelė. **Socialinių, ergonominių sąlygų ir taisyklių konstravimo būdai** (kategorijos ir subkategorijos)

Kategorijos	Subkategorijos	Teiginių skaičius	Prasminių kontekstų – teiginių pavyzdžiai
Šeimos narių naudojimas kompiuteriu	<i>Brolių / seserų</i>	26	„<...> kai sesė naudojami kompiuteriu, aš jos neprašau, nes žinau, kad negalėsiu naudotis“. „<...> man sesuo neleidžia būti prie kompiuterio, kai grįžta iš mokyklos, nes ji juo dirba“. „Bet dažniausiai, kai noriu atsisėsti prie kompiuterio, ten būna brolis ir jis prie jo sėdi beveik visą dieną“.
	<i>Tėvų</i>	3	„Be to, vakarais kompiuteris būna užimtas mamos <...>“. „Kartais ir tėvai naudojami“. „<...> tėtis skaito laikraštį (internete), tai kai grįžtu namo, kompiuteris būna užimtas“.
Tėvų perspėjimai	<i>Dėl laiko trūkumų</i>	11	„<...> man tėvai neleidžia ilgai prie kompiuterio sėdėti“. „<...> ilgai sėdėti prie kompiuterio neleidžia tėvai“. „Prie kompiuterio mama leisti būti tik pusvalandį“.
	<i>Dėl įtakos sveikatai</i>	5	„Bet tėvai ilgai neleis juo naudotis – ilgai prie jo sėdėti, nes po truputį silpnėja akys“. „Mama leidžia kompiuteriu naudotis valandą, nes nuo jo silpnėja regėjimas“. „<...> draudžia, nes <...> pavargsta akys <...>“.
Vaiko užimtumas	–	4	„<...> dieną neturiu laiko.“ „Aš kompiuteriu labai dažnai nesinaudoju, nes lankau daug būrelių ir neturiu laiko <...>“. „Ruošiu namų darbus ir neturiu laiko“.

Naudojimosi kompiuteriu socialinių bei ergonominių sąlygų ir taisyklių konstravimo būdai apibūdinami kategorijomis „Šeimos narių naudojimas kompiuteriu“, „Tėvų perspėjimai“, „Vaiko užimtumas“ bei „Vaiko sveikatos sutrikimai“. Labiausiai akcentuojamas turinys kategorijos „Šeimos narių naudojimas kompiuteriu“, silpniau – „Tėvų perspėjimai“, o silpniausiai – „Vaiko užimtumas“ bei „Vaiko sveikatos sutrikimai“ turinys.

Kategorija „Šeimos narių naudojimas kompiuteriu“ ir ją paaiškinančios subkategorijos „*Brolių/seserų*“ ir „*Tėvų*“ rodo, kad vaikai kuria naudojimosi kompiuteriu taisykles namų aplinkoje, kai patenka į **situaciją, jog ir kiti šeimos nariai turi juo naudotis**. Tuomet konstruojamos taisyklės **atsižvelgiant į namų aplinkoje esančias aplinkybes**: prieiga prie kompiuterio ribojama šeimos narių (dažniausiai brolių/seserų). Vyksta **situacinis taisyklių konstravimas** („<...> *be to, vakarais kompiuteris būna užimtas mamos*“; „<...> *kai noriu atsisėsti prie kompiuterio, ten būna brolis arba sesė*“), kai vaikai suvokia, kad **tu pačiu metu naudotis negali** ir todėl turės **laukti savo eilės** („<...> *kai sesė naudojami kompiuteriu, neprašau, nes žinau,*

*kad negalėsiu naudotis“; „<...> kai sesuo grįžta iš kolegijos, aš negaliu būti prie kompiuterio, nes sesei reikia mokytis“). Pastaroji taisyklė grindžiama kompiuterio paskirties suvokimu, kad jis reikalingas mokantis. Be to, tai liudija, kad **vaikai socializaruojasi su kitais šeimos nariais**, besinaudojančiais kompiuteriu („<...> kai mama dirba kompiuteriu dieną, tai aš dirbu kompiuteriu kartais naktį“).*

Taigi naudojimosi kompiuteriu taisyklės vaikai kuria patirdami įvairias pasikartojančias situacijas namų aplinkoje, kai **kompiuteriu reikia dalintis su kitais šeimos nariais, dažniausiai su broliais/seserimis bei tėvais** („<...> tėtis skaito laikraštį (internete), tai kai grįžtu namo, kompiuteris būna užimtas“). Tokiu būdu **naudotis kompiuteriu namuose galima eiliškumo principu: pirma vyresnieji, o paskui jaunesnieji** („pirmiausia kompiuteriu naudojasi mama, o po to aš“, „<...> negaliu atsisėsti prie kompiuterio, kai ten dirba brolis“, „sesė naudojasi kompiuteriu ir aš jos neprašau, žinau, kad negalėsiu“). Tačiau jaunesnieji broliai/seserys taip pat vertinami kaip asmenys, kurie **trukdo naudotis kompiuteriu** („mažas broliukas man trukdo“). Be to, paaiškėjo, kad vaikai **teikia pirmenybę** ne tik tėvams („<...> vakarais kompiuteris būna užimtas mamos“), bet ir vyresniems broliams/seserims ne tik pagal vyresniojo–jaunesniojo statusą, bet ir pagal jų **kompiuteriu atliekamos veiklos pobūdį** („<...> sesei reikia mokytis, o kompiuteris gali padėti“).

Kategorija „**Tėvų perspėjimai**“ ir ją paaiškinančios subkategorijos „**Dėl laiko trukmės**“ ir „**Dėl įtakos sveikatai**“ rodo, kad tėvų perspėjimai yra būtent tokio turinio. Jie padeda vaikui **suprasti tvarkos taisyklės ir habitualizuoti sampratą**, jog „per ilgą buvimą prie kompiuterio kenkia akims“, „ilgai būnant prie kompiuterio pradeda skaudėti galvą“. Suaugusieji atlieka vaidmenį, kurio esmė – **apsaugoti vaikus nuo kompiuterio žalingo poveikio sveikatai** („mama leidžia kompiuteriu naudotis valandą, nes silpnėja regėjimas“, „<...> draudžia, nes <...> pavargsta akys <...>“). Kita vertus, „Tėvų perspėjimai“ dažniausiai reikšmingi vaikams tik tada, kai jie taisyklės patikrina negatyvia patirtimi, kai **naudojimasis kompiuteriu neigiamai atsiliepia jų sveikatai** („ilgai sėdint prie kompiuterio, pradeda skaudėti akis, silpsta akys“).

Kategorijos „**Vaiko užimtumas**“ turinys rodo, kad vaikai konstruoja tokią taisyklę: **naudotis kompiuteriu galima vakarais, nes tai daryti dieną neleidžia užimtumas** („<...> dieną mokausi, todėl negaliu naudotis kompiuteriu“, „kompiuteriu man tenka dirbti vakarais“, „<...> lieka laiko tik vėlai vakare, kai paruošiu pamokas“, „<...> man lieka laiko tik vakare, nes dieną esu užimta mokykloje“). Vadinasi, vaikai suvokia, jog **veiklą kompiuteriu būtina derinti su užimtumu mokykloje**, ir, nors naudojimasis kompiuteriu dieną būtų malonesnis („<...> dieną naudotis kompiuteriu maloniau“) nei vakare, **šią veiklą perkelia iš dienos į vakarą**. Taigi vaikai **habitualizuoja** socialinę tvarką: dieną – mokymasis mokykloje, pamokų rengimas, o vakare – naudojimasis kompiuteriu.

Jie suvokia veiklos kompiuteriu socialines ir ergonomines taisyklės, kurias kon-

struoja tuomet, kai šeimos nariai, kaip reikšmingi „kiti“, sukuria konkrečias situacijas, t. y.:

- kompiuteriu naudojasi tuo pat metu, kaip ir vaikai, bei sudaro galimybę jiems suvokti, jog kompiuteris priklauso ne tik jiems, bet ir kitiems šeimos nariams;
- riboja prieigą prie kompiuterio ir taip pat ugdo vaikų supratimą, kad kompiuteriu reikia dalintis su kitais šeimos nariais;
- legitimuoja naudojimosi kompiuteriu trukmę bei perspėja vaikus dėl žalingo poveikio sveikatai.

Be to, naudojimosi kompiuteriu taisykles vaikai konstruoja ir patys derindami veiklą kompiuteriu su kitomis veiklos rūšimis, kurdami taisykles dėl neigiamų pasekmių (kenkia sveikatai).

Apibūdinsime ir kitą vaikų konstruojamų socialinių ir ergonominių taisyklių turinį, kuris atspindi *neigiamą kompiuterinės veiklos įtaką sveikatai* (žr. 3 lentelę).

3 lentelė. **Neigiama kompiuterinės veiklos įtaka sveikatai**
(kategorijos ir subkategorijos)

Kategorijos	Subkategorijos	Teiginių skaičius	Prasminių kontekstų – teiginių pavyzdžiai
Įtaka regėjimui	<i>Silpsta regėjimas</i>	35	„<...> kompiuteriu žaisti ilgai negaliu, nes man akys silpsta“. „<...> kompiuteris gadina akis“. „<...> nuo kompiuterio genda akys ir aš tai jaučiu, kai daug laiko praleidžiu prie kompiuterio“.
	<i>Skauda akis</i>	5	„<...> po ilgo naudojimosi kompiuteriu pajaučiau, kad skauda akis“. „<...> nuo jo tenka kęsti akių skausmą“. „Kai per ilgai sėdžiu prie kompiuterio, paskausta akys“.
Įtaka sveikatai	–	10	„Kompiuteris yra toks dalykas, kuris kenkia sveikatai <...>“. „Bet jis kenkia <...> sveikatai“. „<...> jei labai ilgai būnu prie jo, net pavargstu“.

Neigiama kompiuterinės veiklos įtaka sveikatai apibūdinama kategorijomis „Įtaka regėjimui“ ir „Įtaka sveikatai“. Labiausiai akcentuojamas kategorijos „Įtaka regėjimui“, silpniau – „Įtaka sveikatai“ turinys.

Kategorija „Įtaka regėjimui“ ir ją paaiškinančios subkategorijos „*Silpsta regėjimas*“ ir „*Skauda akis*“ rodo, kad vaikai kontekstualizuoja žinias apie kompiuterinės veiklos neigiamą įtaką regėjimui. Ši kategorija atspindi žinias, kurios yra objektyvios, apibendrinto pobūdžio, susijusios su vaiko regėjimo pokyčiais („*silps-*

ta regėjimas“; „skauda akis“) ir **žalingu poveikiu sveikatai** („žinau, kad kompiuteris kenkia akims“; „žinau, kad naudojantis kompiuteriu silpnėja regėjimas“). Tačiau yra ir subjektyvuoto pobūdžio taisyklės, **grindžiamos individualia vaiko patirtimi** („<...> pajaučiau, kad skauda akis“; „<...> jaučiu, kad skauda akys ir nugara“; „<...> pradeda skaudėti galvą“).

Vaikai minėtų žinių įgyja **objektyvuodami suaugusiųjų veiklos situacijas ir jas artikuliuodami, kaip tam tikro pobūdžio inovacijas** („<...> per ilgai sėdint prie kompiuterio galima apakti“). Tačiau ryški ir **individuali vaikų patirtis**, igyta iš įvairių šaltinių: **šeimoms narių – tėvų perspėjimų dėl pavojaus sveikatai** („<...> truputį gali pablogėti regėjimas, todėl mama ir patėvis neleis daug laiko sėdėti prie kompiuterio“) ar **draudimų, legitimuojančių naudojimosi kompiuteriu tvarką** („bet tėvai neleis juo naudotis ilgai, nes po truputį silpnėja regėjimas“), **giminaičių patirties** („<...> pusseserei nepakenkė nei akims, nei protui <...>“).

Be to, kategorijos „Įtaka regėjimui“ turinys atskleidžia, kad vaikų konstruojamos taisyklės yra ergonominio pobūdžio, nes **riboja naudojimosi kompiuteriu laiką** („aš kompiuteriu per dieną žaidžiu tik 2 val., nes žinau, kad kompiuteris gadina akis“) bei liudija apie **kompiuterinės veiklos derinimą su kitomis veiklos rūšimis** („stengiuosi ne tik naudotis kompiuteriu, bet ir pažaisti lauke su draugais“). Vaikai analizuoja ir atskirus atvejus bei situacijas, susijusias su ilgo naudojimosi kompiuteriu neigiamomis pasekmėmis, kai atsiranda **būtinybė nešioti akinius** („vėliau verkdamai išeina su akiniais iš parduotuvės“) arba **gresia regėjimo praradimas** („<...> ilgai sėdint prie kompiuterio <...> galima <...> apakti“).

Veiklos kompiuteriu trukmė, dažnis ir ciklai nusako dar vieną socialinių ir ergonominių taisyklių turinio sritį, kurią apibūdinsime kategorijomis ir subkategorijomis (žr. 4 lentelę).

4 lentelė. Vaikų kompiuterinės veiklos trukmė, dažnis ir ciklai
 (kategorijos ir subkategorijos)

Kategorijos	Subkategorijos	Teiginių skaičius	Prasminių kontekstų – teiginių pavyzdžiai
Trukmė	<i>Labai ilgai</i>	8	„<...> kartais labai ilgai sėdžiu prie kompiuterio <...>“. „<...> labai ilgai sėdžiu prie kompiuterio“. „Aš prie kompiuterio praleidžiu labai daug laiko“.
	<i>2 valandos</i>	7	„Aš būnu prie kompiuterio 2 valandas“. „Prie kompiuterio praleidžiu 2 valandas“. „<...> aš per dieną prisėdu tik po dvi valandas“.
	<i>1 valanda</i>	5	„Aš per dieną prie kompiuterio sėdžiu apie valandą“. „Prie kompiuterio praleidžiu 1 h“. „Prie kompiuterio sėdžiu po 1 valandą“.
	<i>Neilgai</i>	5	„Aš prie kompiuterio sėdžiu nelabai ilgai“. „Aš prie jo praleidžiu nelabai daug laiko“. „Bet aš prie kompiuterio ilgai nebūnu“.
	<i>3 valandos</i>	4	„Prie kompiuterio praleidžiu po tris valandas“. „<...> leidžia daugiausiai 3 h“. „Prie kompiuterio aš sėdžiu 3 valandas per dieną“.
Dažnis	<i>Retai</i>	11	„Prie kompiuterio sėdžiu retai <...>“ „<...> naudojuosi retai <...>“. „Kartais kompiuteriu naudojuosi <...>“.
	<i>Kiekvieną dieną</i>	4	„Namuose, aišku, kiekvieną dieną“. „Naudojuosi juo kiekvieną dieną <...>“. „Aš naudojuosi kompiuteriu kas dieną“.
Ciklai	<i>Neturint ką veikti</i>	5	„Kai neturi, ką veikti <...>“ „Aš prie kompiuterio sėdžiu gan dažnai, kai nėra ką veikti <...>“. Į internetą einu tada, kai neturiu, ką veikti, ar nusibosta kiti žaidimai.
	<i>Laisvalaikiu</i>	4	„Aš prie kompiuterio sėdžiu <...>, kai yra laisvas laikas <...>“. „Aš dažniausiai būnu prie kompiuterio laisvalaikiu“. „Jei diena laisva, niekur neinu, būnu prie kompiuterio“.

Vaikų kompiuterinės veiklos trukmė, dažnis ir ciklai apibūdinami kategorijomis „Trukmė“, „Dažnis“ ir „Ciklai“. Labiausiai akcentuojamas kategorijos „Trukmė“, silpniau – „Dažnis“ ir „Ciklai“ turinys.

Kategoriją „Trukmė“ apibūdinančios subkategorijos rodo, kad vaikai **naudojimosi kompiuteriu trukmės taisyklės sieja ir su konkrečiu valandų skaičiumi** – „1 valanda“, „2 valandos“, „3 valandos“ („aš per dieną prie kompiuterio sėdžiu apie valandą“, „aš būnu prie kompiuterio 2 valandas“, „<...> leidžia daugiausiai 3 h.“). Tačiau yra atvejų kai vaikai nežino kiek valandų naudojami kompiuteriu, tada jie apibendrintai teigia, kad veikla kompiuteriu trunka „*Labai ilgai*“ arba „*Neilgai*“ („aš prie kompiuterio praleidžiu labai daug laiko“, „bet aš prie kompiuterio ilgai nebūnu“).

Subkategorijos „*Neilgai*“ turinys rodo, kad vaikai nesieja su konkrečiu laiku, o nustato tai savo nuožiūra („*aš prie kompiuterio būnu nelabai ilgai <...>*“; „*<...> prie kompiuterio praleidžiu nedaug laiko*“). Trukmė „*Neilgai*“ kartais **artikuliuojama valandomis pagal kompiuterinės veiklos tipus** („*internete sėdžiu 2 valandas*“; „*<...> informacijai užtenka 1 valandos*“).

Trukmę „*3 valandos*“ vaikai tipizuoja kaip naudojimąsi kompiuteriu „*Retai*“, o kartais – „*Ilgai*“ („*kai nėra tėvų, aš sėdžiu prie kompiuterio ilgai – 3 valandas*“), nes tai situacijos, kai **nėra suaugusiųjų**. Trijų valandų trukmę legitimuoja ir **vyresnieji šeimos vaikai** („*<...> vyresnis brolis man leidžia naudotis kompiuteriu daugiausiai 3 h*“). Be to, „*3 valandų*“ trukmės taisyklės yra vaikų **artikuliuojamos kaip kasdieninės, todėl tipizuojamos pagal darbo dieną ir konkretų skiriamą laiką** („*<...> 3 h per darbo dienas <...>*“). Be to, yra atvejų, kai **vaikai naudojami kompiuteriu nuo 4 iki 9 valandų** („*<...> prie kompiuterio būnu 4 h*“; „*5 valandas <...>*“; „*prie kompiuterio <...> praleidžiu <...> daugiausia 8–9 h*“).

Taigi naudojimosi **kompiuteriu laiką dažniausiai legitimuoja** ne patys vaikai, o **suaugusieji** („*<...> labai ilgai sėdžiu prie kompiuterio, kol leidžia tėvai*“). Tačiau situacijose, kai nėra suaugusių šeimos narių (tėvų, vyresnių brolių/seserų) ir kai vaikai būna ne namuose (pas gimines), **naudojimosi kompiuteriu trukmė nesvarbi** („*<...> prie kompiuterio praleidžiu daug laiko, kai nuvažiuoju į kaimą pas močiutę*“).

Ilgalaikis naudojimas kompiuteriu, nelegitimuojant jo valandomis, vaikų yra artikuliuojamas kaip **suteikiantis daugiau malonumų negu trumpalaikis** („*man malonu, kai prie jo galiu sėdėti tiek laiko, kiek aš noriu*“). Suaugusieji yra tipizuojami kaip asmenys, trukdantys šiems malonumams, todėl vaikų malonų ekspektacijos siejamos su **aplinka, kurioje nebūtų suaugusiųjų** („*norėčiau, kad man tėvai nenurodytų, kiek valandų reikia dirbti, tuomet galėčiau naudotis, kiek tik noriu*“).

Trukmę legitimuojančios taisyklės priklauso nuo vaiko naudojimosi kompiuteriu patirties. Tik išsigiję kompiuterį **vaikai artikuliuoja socialinę tvarką, kurioje naudojimas kompiuteriu yra nelegitimuojamas** („*pirmas dienas ir savaites sėdžiu neatitraukdamas nuo jo akių*“).

Neargumentuotos suaugusiųjų taisyklės, dažnas moralizavimas vaikų artikuliuojami kaip realybės neatitinkančios žinios ir todėl šios **taisyklės atmetamos, kaip nesudarančios sąlygų angažuotis su socialine tvarka** („*<...> mane nervina tie, kurie sako, kad kompiuteris kenkia sveikatai*“; „*<...> jei jiems taip atrodo, tai jie patys nesveiki, nes dabar 21 amžius*“). Taigi neargumentuotas, nepakankamai pagrįstas **suaugusiųjų žinias ar taisykles vaikai atmeta, nes jos konfliktuoja su jų patirtimi** („*aš ilgai sėdžiu prie kompiuterio ir jaučiuosi puikiai*“; „*<...> kuo ilgiau sėdžiu, tuo geriau jaučiuosi*“).

Kategorijos „**Dažnis**“ kontekste ryškėja, kad vaikai naudojimąsi kompiuteriu „**Kiekvieną dieną**“ legitimuoja **kaip teigiamą dalyką** ir netgi akcentuoja, jog „**kompiuteriu būtina naudotis kiekvieną dieną**“. Šios taisyklės konstravimą sustiprina

kompiuterio turėjimas namuose („aš turiu kompiuterį, todėl galiu naudotis juo kiekvieną dieną“), naršymas internete („<...> naršau internete kiekvieną dieną“) arba kompiuteriniai žaidimai („<...> kiekvieną dieną žaidžiu kompiuteriu“). Subkategorija „**Retai**“ nurodo **valandų skaičių** (1, 2 valandas) („prie kompiuterio sėdžiu retai, po kokias 1–2 valandas“).

Kategorijos „**Ciklai**“ kontekstas turi dvi subkategorijas – „**Neturint ką veikti**“, „**Laisvalaikiu**“. Jos rodo, kad vaikai naudojimosi kompiuteriu cikliškumą sieja su **veikla (laisva)** („aš prie kompiuterio sėdžiu <...>, kai yra laisvas metas <...>“; „aš dažniausiai būnu prie kompiuterio laisvalaikiu“) ar **jos nebuvimą (kai neturi ką veikti)** („kai neturi ką veikti <...>“; „aš prie kompiuterio sėdžiu gan dažnai, kai nėra ką veikti <...>“). Tai yra taisyklė, legitimuojanti kompiuterinės veiklos cikliškumą.

Socialinių ir ergonominių taisyklių konstravimo kontekste ypač svarbi *žaidybinė veikla kompiuteriu*, jos, *trukmė, dažnis ir ciklai*, kurie yra minėtų taisyklių turinio dalis. Apibūdinsime žaidybinės veiklos kompiuteriu trukmę, dažnį, ciklus kategorijomis ir subkategorijomis (žr. 5 lentelę).

5 lentelė. **Žaidybinės veiklos kompiuteriu trukmė, dažnis ir ciklai** (kategorijos ir subkategorijos)

Kategorijos	Subkategorijos	Teiginių skaičius	Prasminių kontekstų – teiginių pavyzdžiai
Trukmė	3 valandas	5	„Per dieną aš žaidžiu apie 3 h <...>“. „<...> kompiuteriu žaidžiu po tris val.“ „<...> aš žaidžiu 3 val. <...>“.
	2–3 valandas	4	„Žaidžiu dažniausiai kokias 2-3 h“ „<...> žaidžiu kompiuteriu apie dvi, tris valandas“. „Žaidžiu per dieną dvi arba tris valandas <...>“.
	Ilgai	4	„<...> ilgai žaidžiu kompiuteriu <...>“. „Kompiuteriu žaidžiu ilgai <...>“. „Kompiuteriu žaidžiu gana ilgai <...>“.
	2 valandas	3	„<...> kompiuteriu per dieną žaidžiu tik 2 val. <...>“. „Na, o žaidimams aš leidžiu apie 2 h <...>“. „<...> žaidžiu tik apie dvi valandas <...>“.
Dažnis	Retai	8	„Aš su kompiuteriu žaidžiu tik retai“. „Na, o aš juo pažaidžiu retkarčiais <...>“. „Retkarčiais juo žaidžiu <...>“.
	Kiekvieną dieną	6	„Kompiuteriu žaidžiu kiekvieną <...>“. „Kompiuteriu žaidžiu beveik kiekvieną dieną“. „Kitą dieną, kai grįžau iš mokyklos, vėl žaidžiau“.
Ciklai	Neturėjimas ką veikti	3	„<...> kai nebūna ką veikti, įsijungi ir žaidi“ „Žaidžiu visada, kai nėra ką veikti“. „Kai būnu viena namie, kai nėra ką veikti, pažaidžiu“.

Vaikų žaidybinės veiklos kompiuteriu trukmė, dažnis ir ciklai apibūdinami kategorijomis „Trukmė“, „Dažnis“ ir „Ciklai“. Labiausiai akcentuojamas kategorijos „Trukmė“, silpniau – „Dažnis“, o silpniausiai – „Ciklai“ turinys.

Kategorija „Trukmė“ nurodoma valandomis, kurios išreikštos subkategorijomis „2 valandos“, „2–3 valandos“ bei „3 valandos“ arba nurodant, kad žaidžiama „Ilgai“. Be to, vaikai tipizuoja trukmes „Ilgai“ („kompiuteriu žaidžiu gana daug ir ilgai <...>“) ir „Retai“ („aš su kompiuteriu žaidžiu tik retai“). Trukmę „Ilgai“ vaikai legitimuoja suteikdami žaidimui kompiuteriu **teigiamų emocijų** („<...> žaidžiau visą dieną, buvo labai linksma <...>“). Tačiau subkategorija „Retai“ tipizuoja tokias trukmes: **kartą per mėnesį** („na, o aš su juo pažaidžiu per mėnesį kokį vieną kartą <...>“) ar **kartą per savaitę** („kompiuteriu žaidžiu tik penktadienį <...>“).

Be to, kategorijos „Trukmė“ turinys rodo, kad žaidybinės veiklos laiką vaikai legitimuoja:

- **be suaugusiųjų dalyvavimo** („2 valandas“, „3 valandas“), kai žino, kad **kompiuteris turi neigiamos įtakos regėjimui**, todėl riboja žaidimų trukmę – iki 2 valandų („<...> kompiuteriu per dieną žaidžiu tik 2 val., nes žinau, kad kompiuteris gadina akis“; „<...> žaidžiu tik apie dvi valandas <...>“; „<...> žaidimams aš leidžiu apie 2 h <...>“; „aš su kompiuteriu žaidžiu po tris val.“; „žaidžiu dažniausiai kokias 2–3 h“).

- dalyvaujant **suaugusiesiems** („<...> man tėvai leidžia tik apie dvi valandas, bet visada noriu pažaisti ilgiau“; „aš per dieną kompiuteriu naudojuosi tris valandas, mama sako, reikia vieną valandą sėdėti prie kompiuterio, žaisti“),

- dalyvaujant **broliams/seserims** („pažaidžiu kokias 3 val. ir brolis man sako: leisk pasitikrinti elektroninį paštą“).

„Dažnis“ tipizuojamas subkategorijomis „Retai“ ir siejamas su kasdieninės veiklos situacijomis. „Ciklai“ taip pat yra situaciniai, nustatyti subkategorija „**Neturėjimas ką veikti**“ ir susiję su kitokios veiklos neturėjimu („<...> kai nebūna ką veikti, įsijungi ir žaidi“).

Vaikų *konstruojamos socialinės realybės kontekste išryškėjo* socialinių ir ergonominių taisyklių konstravimo diskursas, kuris atskleidė, kad naudojimosi kompiuteriu taisyklių pobūdis yra *socialinis*, nes apima bendro naudojimosi kompiuteriu tvarką namų aplinkoje, kuri numatoma pagal tradicinėje šeimoje vyraujančią „tėvai–vaikai“ ir „jaunesnieji–vyresnieji“ statusą. Kompiuterinės veiklos *ergonominės* taisyklės konstruojamos situacijose, kai vaikams reikia dalytis kompiuteriu su kitais šeimos nariais. Tada legitimuojama trukmė pagal kompiuterio poreikį arba pagal numatytą trukmę, eiliškumą, suvokiamos neigiamos pasekmės sveikatai.

Vaikai konstruodami naudojimosi kompiuteriu socialines ir ergonomines sąlygas ir taisykles, suvokia jas kaip socialinę realybę, grindžiamą savo patirtimi. Tačiau reaguojama ir į kitų suaugusiųjų (tėvų) ar vaikų (brolių/seserų), kurie naudojami kompiuteriu, taisykles. Vaikai patiria, kad ir kiti asmenys atlieka tuos pačius veiksmus, kaip

ir jie, t. y. naudojasi kompiuterio teikiamomis galimybėmis, ir kad tai vyksta tokioje pat srityje, kaip ir jų, – mokymosi procese.

Vaikai *objektyvuoja* kompiuterinės kultūros socialinę realybę namų aplinkoje, kaip savaime suprantamą dėl šeimos gyvenimo būdo (šeima naudojasi kompiuteriu), kai kompiuteriu reikia dalytis su kitais šeimos nariais. Tokią situaciją priima kaip gyvenimo šeimoje taisyklę, *habitualizuoja* jos egzistavimą ir *internalizuoja* naudojimosi kompiuteriu situacinę *tvarką* tradicinių vyresnių–jaunesnių šeimos narių santykių plotmėje, kai vyresniesiems (tėvams, broliams/seserims) pagal eiliškumą suteikiama prioritetinga prieiga prie kompiuterio.

Vaikai *objektyvuoja taisykles*, kurios jiems yra kaip perspėjimas apie galimas neigiamas pasekmes sveikatai ilgai naudojantis kompiuteriu ir kurias pirmiausia formuluoja tėvai ir „siunčia“ vaikams, kaip informacinius-komunikacinius pranešimus, akcentuodami vieną iš svarbiausių veiklos kompiuteriu neigiamų pasekmių – sveikatos pablogėjimo galimybes. Šias taisykles vaikai priima kaip suaugusiųjų (tėvų ar vyresnių brolių/seserų) tradicinę teisę rūpintis vaikais, globoti ir saugoti juos nuo žalingų situacijų. Tačiau vyresniųjų teikiamos žinios yra jų, o ne vaikų patirties situacijos. Todėl jos ne visuomet lemia kompiuterinę vaikų veiklą pagal socialines-edukacines taisykles ir nenusako realios kompiuterinės veiklos konstravimo dinamikos realybėje.

Tėvai, pateikdami savo žinias bei patirtų situacijų sprendimų variantus, dažnai hiperbolizuoja pasekmes. Tokius pranešimus vaikai patikrina savo patirtimi įvairiose kompiuterinės veiklos situacijose. Tik įsitikinus neigiamomis pasekmėmis, tėvų „siunčiami“ pranešimai – taisyklės sudaro vaikų veiksmų legitimacijos pagrindą. Vaikai objektyvuoja šias taisykles tradicinių šeimos santykių pagrindu: tėvai, vyresni broliai/seserys turi prioritetingas teises naudotis kompiuteriu. Tėvų „siunčiami“ informaciniai pranešimai, kurie yra grasinančio ar vaikus bauginančio pobūdžio, tikintis greitesnio ir efektyvesnio jų priėmimo, vaikams nėra habitualizuotos taisyklės. Jos lieka taisyklėmis, esančiomis „šalia“ vaiko, kaip jų nepatikrintos, todėl ir nesuprastos.

Taip vaikai *objektyvuoja* ir *habitualizuoja* tradicinės šeimos gyvenimo patirtį – suaugusieji perduoda patirtį jaunesniesiems. Tačiau į šios patirties turinį vaikai gilina tik tuomet, kai atsiranda palankios kompiuterinės veiklos situacijos, nes tėvai pateikia tik vienintelį variantą – negalima per ilgai naudotis kompiuteriu, nes kenkia sveikatai. Tai nepakankamai atspindi socialinių situacijų įvairovę bei galimus sprendimo būdus.

Tačiau vaikai *subjektyvuoja* taisykles (kompiuteris kenkia sveikatai) ir savo patyrimu kuria socialinę kompiuterinės veiklos *tvarką*, ją internalizuoja neartikuliuotų žinių pagrindu atsirandančiomis taisyklėmis, kurių turinys – neigiama kompiuterinės veiklos įtaka vaikų sveikatai. Tokio pobūdžio taisyklės konstruojamos tada, kai neigiami vaikų sveikatos pokyčiai pastebimi. Taip *subjektyvujamos* naudojimosi kompiuteriu ergonominės taisyklės, atspindinčios socialinės kompiuterinės veiklos realybę, kurioje vaikai adaptuojasi per patyrimą, įgydami negatyvios patirties ir patirdami neigiamų pasekmių ir kuria naują, dar neegzistuojančią.

Be to, socialinių ir ergonominių taisyklių konstravimas patirties būdu vyksta derinant kompiuterinę veiklą su kitomis užimtumo (mokykloje) ar laisvalaikio formomis. Tuomet atsiranda toks ergonominės taisyklės kontekstas: negalima naudotis kompiuteriu mokyklinės veiklos metu, kompiuterinė veikla yra tik viena iš užimtumo formų, todėl ją reikia derinti su laisvalaikiu. Šios neartikuluotos žinios atsiranda situacijų pagrindu, kai vaikai jau yra patyrę kompiuterinės veiklos derinimo būtinybę su mokykliniais užsiėmimais ar su kitomis laisvalaikio formomis (bendravimas su draugais), suvokiant kompiuterinę veiklą, kaip vieną iš jų.

Konstruodami neartikuluotas žinias, pvz., kad tėvai, broliai/seserys yra bendruomenės, besinaudojančios kompiuteriu, nariai, vaikai sukuria bendro naudojimosi kompiuteriu namų aplinkoje neartikuluotas socialinio-kultūrinio ir ergonominio pobūdžio taisykles. Tai daro suaugusiųjų pagalba, kai kompiuteriu naudojasi šeimos nariai (ne tik suaugusieji, bet ir vaikai). Tuomet gyvenimo šeimoje tvarką vaikai *habitualizuoja*, kaip bendro naudojimosi kompiuteriu namų aplinkoje taisykles.

Naudojimosi kompiuteriu trukmės, dažnio, cikliškumo *tipizavimas* priklauso nuo situacijų patirties. Vaikai ją detalizuoja individualia patirtimi, o dar vėliau – koreguoja ir rekonstruoja situacijų įvairovę. Vaikų naudojimosi kompiuteriu trukmę, dažnį, cikliškumą *legitimuojančios* taisyklės konstruojamos kiekvienai veiklos rūšiai atskirai (žaidimams, mokymuisi).

3.1.3. Vaiko ir kitų asmenų dalyvavimo diskursas

Vaikai į socialinės realybės pasaulį, kuriame kompiuterinės technologijos egzistuoja kaip kasdieninės rutinos dalis, patenka tada, kai šeima įsigyja kompiuterį, skirtą bendram ar vaiko asmeniniam naudojimui(si). Šiuo aspektu svarbus *kompiuterio įsigijimas* ir *būtinų technologinių veiksmų valdymas*. Tačiau kompiuterio vaikai negali įsigyti patys, todėl *reikšmingais žmonėmis jiems tampa „kiti“* (dažniausiai tėvai). Be to, „kitų“ (šeimos narių, giminaičių, draugų) dalyvavimas kompiuterio įsigijimo ir technologinio valdymo procese vaikams svarbus ir tuo, kad padeda įgyti būtinų gebėjimų *naudotis kompiuteriu pagal poreikius, manipuluoti jo teikiamomis technologinėmis galimybėmis, konstruoti vaikams suprantamą ir priimtina socialinę realybę*.

Apibūdinsime kategorijomis ir subkategorijomis vaiko ir „kitų“ dalyvavimą kompiuterio įsigijimo ir technologinio naudojimo procese (žr. 6 lentelę).

6 lentelė. Vaiko ir „kitų“ dalyvavimas kompiuterio naudojimo ir įsigijimo procese (kategorijos ir subkategorijos)

Kategorijos	Subkategorijos	Teiginių skaičius	Prasminių kontekstų – teiginių pavyzdžiai
Šeimos nariai ir giminaičiai	<i>Broliai/seserys</i>	7	„Kompiuteriu išmokė naudotis brolis <...>.“ „Kompiuteriu mokė naudotis broliukas“. „Naudotis kompiuteriu išmokau ir iš sesers“.
	<i>Mama</i>	5	„Dar truputėlį mokė mama <...>.“ „<...> naudotis kompiuteriu mane mokė mama <...>“. „<...> mama jau išmokė naudotis kompiuteriu“.
	<i>Pusbroliai</i>	3	„Pusbrolis mane išmokė naudotis kompiuteriu <...>“. „Mane pamokė naudotis pusbrolis“. „Dar mane mokė pusbrolis <...>“.
	<i>Dėdė</i>	3	„Mane kompiuteriu išmokė naudotis dėdė, kai man buvo 8 metai“. „Mane išmokė naudotis kompiuteriu dėdė <...>“. „Naudotis kompiuteriu išmokau sėdėdamas prie dėdės“.
Draugai	–	6	„Naudotis kompiuteriu mane išmokė draugės, padėjo draugai <...>“. „Turiu gerus draugus, kurie mane išmokė naudotis kompiuteriu“. „Naudotis kompiuteriu mane išmokė draugės“.
Kompiuterį nupirkę asmenys	<i>Tėvai</i>	10	„<...> kai tėvai nutarė nupirkti kompiuterį, mokė juo naudotis <...>“. „Mama pirkė kompiuterį ir pamokė juo naudotis“. „Tėtis nupirko kompiuterį ir pamokė juo naudotis“.
Išmoko savarankiškai	–	10	„Naudotis labai lengva, pats išmokau.“ „Kompiuteriu išmokau naudotis pats“. „Kompiuteriu išmokau naudotis pati <...>“.

„Kitus“ asmenis, dalyvaujančius kompiuterio valdymo procese, nusako kategorijos „Šeimos nariai ir giminaičiai“, „Draugai“, o kategorija „Kompiuterį nupirkę asmenys“ liudija apie „kitų“ dalyvavimą įsigyjant kompiuterį. Kategorija „Išmoko savarankiškai“ reiškia, kad ir patys vaikai yra aktyvūs kompiuterio naudojimo proceso dalyviai, mokosi savarankiškai ir nesikreipia pagalbos nei į šeimos narius ar giminaičius, nei į draugus. Labiausiai akcentuojamas turinys kategorijoje „Šeimos nariai ir giminaičiai“, silpniau – kategorijose „Draugai“, „Kompiuterį nupirkę asmenys“ bei „Išmoko savarankiškai“.

Kategorija „Šeimos nariai ir giminaičiai“ apima subkategorijas „*Broliai/seserys*“, „*Mama*“, „*Pusbrolis*“ ir „*Dėdė*“, kurios atskleidžia, kad kompiuterio valdymo procese, t. y. **mokant(is) juo naudotis**, svarbiais „kitais“ tampa **broliai/seserys**, **mama** („*brolis mane išmokė naudotis kompiuteriu*“; „<...> *mama išmokė naudotis*

kompiuteriu daug daugiau“), **giminaičiai** („mane kompiuteriu naudotis pamokė pusbroliis“). Pastarieji vaiko mokymui(si) yra mažiau reikšmingi „kiti“ nei šeimos nariai (broliai/seserys, mama). Be to, paaiškėjo, kad tėvas, kaip reikšmingas „kitas“, šiame vaiko mokymo(si) procese nedalyvauja, tačiau pasirūpina kompiuterio įsigijimu („<...> tėtis parvežė kompiuterį <...>“). Tokiu būdu jis realizuoja tradicinį vaidmenį: nėra vaiko mokymo(si) proceso dalyvis, o asmuo, besirūpinantis reikiamomis mokymo priemonėmis, t. y. kompiuteriu.

Ne tokie reikšmingi, mokantis naudotis kompiuteriu, kaip šeimos nariai ir giminaičiai yra „**Draugai**“. Jie vaikus moko naudojimosi kompiuteriu **bendrųjų** („kaip kompiuterį įjungti ir jį valdyti, mane išmokė draugai“; „naudotis kompiuteriu mokė visi draugai“) ir **specialiųjų** (žaidybinių) („<...> draugas mane išmokė, kaip reikia žaisti kompiuterinius žaidimus“) veiksmų.

Vaikų mokymo(si) naudotis kompiuteriu procese paaiškėjo skirtingas „Šeimos narių ir giminaičių“ bei „Draugų“ vaidmuo. **Šeimos nariai** padeda vaikams išmokti **bendrųjų naudojimosi kompiuteriu veiksmų** („<...> kai atsisėdau pirmą kartą prie kompiuterio, mane broliis pamokino, kaip jį įjungti <...>“; „<...> mama išmokė, kaip reikia kompiuterį išjungti <...>“). **Giminaičiai** bei **draugai – specializuotų**, t. y. veiksmų, būtinų žaidžiant kompiuterinius žaidimus („mane kompiuteriu žaisti pamokė pusbroliis“; „žaisti kompiuteriu išmokau sėdėdamas kėdėje šalia dėdės“; „mano geras draugas išmokė žaisti žaidimus“). Be to, mokymasis naudotis kompiuteriu vyksta tokia seka: **nuo bendrųjų prie specialiųjų kompiuterinių gebėjimų** (dažniausiai – žaidimo kompiuteriu) („mane sesuo išmokė juo naudotis ir tik po to prisėdusi puoliau žaisti kompiuterinius žaidimus“). Taigi kompiuterio valdymo technologijų vaikai mokosi etapais, nuosekliai.

Vaikams, naudojimosi kompiuteriu mokantis savarankiškai, šeimos narių, giminaičių ar draugų vaidmuo yra sisteminis. Vaikai juos, kaip „kitus“, įtraukia į mokymo(si) procesą **būdami toje aplinkoje, kurioje jie dirba** („kompiuteriu išmokau naudotis darbe pas mamą“) arba **moko kitus kompiuterio valdymo technologijų** („<...> mane mokė pusbroliis,ėjau pas jį į kursus“). Taigi, būdami mokymosi naudotis kompiuteriu iniciatoriais, vaikai geba pasinaudoti palankiomis situacijomis ir perkelia mokymąsi iš namų į kitas aplinkas (tėvų darbovietė, mokymo(si) kursai, svečiavimasis pas draugus).

Kategorija „**Kompiuterį nupirkę asmenys**“ ir ją paaiškinanti subkategorija „**Tėvai**“ rodo, kad kompiuterio įsigijimo procese dalyvauja **abu tėvai** („<...> tėvai nutarė nupirkti kompiuterį <...>“) arba **vienas iš jų** („<...> tėtis mums nupirko kompiuterį <...>“; „mama <...> nupirko kompiuterį“). Vaikai taip pat akcentuoja **kompiuterio įsigijimo faktą** („mums tėvai nupirko kompiuterį <...>“), tačiau jiems nemažiau svarbus ir **tėvų pažadas dėl kompiuterio įsigijimo** („mano tėvai žada pirkti kompiuterį <...>“).

Taigi pagrindinį vaidmenį, įsigyjant kompiuterį, vaidina „kiti“, o ne vaikas ir visų pirma – tėvai („<...> pagaliau man tėvai nupirko naują kompiuterį <...>“; „<...> be tėvų pagalbos nebūčiau nupirkęs naujo kompiuterio <...>“). **Vaiko vaidmuo šiame procese yra pasyvus**, jis nedalyvauja įsigyjant kompiuterį, su juo nesitariama dėl kompiuterio tipo, techninių galimybių, neaptariama kompiuterio paskirtis namų aplinkoje (bendram naudojimuisi ar asmeniniam; mokymuisi; informaciniais, komunikaciniais, žaidybiniams poreikiams realizuoti ir kt.).

Kategorijos „Kompiuterį nupirkę asmenys“ turinys atskleidžia du kompiuterio įsigijimo tikslus: bendras visai šeimai arba asmeninis vaikui. Dažniausiai tėvai perka vieną kompiuterį visai šeimai, rečiau – asmeninį vaikui. Kartais asmeninio kompiuterio įsigijimas yra kaip **svajonės išsipildymas** („mano svajonėse visada gyveno kompiuteris ir pagaliau šios svajonės išsipildė – tėvai nupirko naują kompiuterį“) ar **staigmena** („<...> tėvai pasakė, kad jie turi staigmeną“).

Atskirais atvejais „Tėvų“, kaip „kitų“, dalyvavimas reiškia ne tik **vaikų aprūpinimą kompiuteriais** („<...> tėvai nutarė nupirkti kompiuterį <...>“) ar **mokymą jais naudotis** („<...> naudotis kompiuteriu mokė mama <...>“), bet ir **specifinių vaikų poreikių realizavimą**: dovanoja kompiuterinius žaidimus („<...> mama su tėčiu man padovanojo kompiuterinių žaidimų <...>“) arba užsako interneto paslaugą („<...> tėvai užsakė internetą.“).

Kategorija „**Išmoko savarankiškai**“ reiškia pačių vaikų pastangas mokytis valdyti kompiuterį. Vaikai visų pirma akcentuoja **mokymąsi naudotis kompiuteriu** apskritai („kaip reikia elgtis su kompiuteriu, išmokau pats“) ir tik po to – **mokymąsi specialių naudojimosi kompiuteriu veiksmų** („pats išmokau žaisti kompiuterinius žaidimus“). Be to, vaikai mokosi **mėgdžiodami kitų veiksmus** („<...> mačiau, kaip kiti spaudė mygtukus, tada bandžiau ir aš, taip ir išmokau“), **savarankiškai, be „kitų“**. **Eksperimentuodami** (pabandžiau ir išmokau naudotis pati – iš pradžių lėčiau, o dabar jau greitai“), **atlikdami įvairias technologines manipuliacijas** („<...> elektroniniu paštu aš greitai atrašiau visiems“; „aš pirmą kartą žaidžiau <...>“). Taigi mokymo(si) procesą vaikai suvokia ne tik kaip „kitų“, bet ir savo „aš“ reikšmingą vaidmenį, todėl jie tampa tokio savarankiško mokymosi **iniciatoriais** („kompiuteriu išmokau pats naudotis“; „naudotis kompiuteriu labai lengvai pats išmokau“; „pati išmokau naudotis kompiuteriu“).

Vaikų konstruojamos socialinės realybės kontekste išryškėjo vaiko ir „kitų“ dalyvavimo diskursas, kuris tipizuoja vaikų mokymo(si) būdus („kitiems“ dalyvaujant ir savarankiškai), mokantis nuosekliai arba stichiškai situacijų įvairovėje; dvi aplinkas (namų ir kita); du etapus (bendrųjų ir specialiųjų veiksmų valdymas). Tokiu būdu vaikai supranta savo ir „kitų“ vaidmenį mokymo(si) procese, kuris vyksta aplinkoje ir iš aplinkos per savo ir „kitų“ patirtį. Be to, jie ne tik suvokia ir valdo bendruosius bei specialiuosius naudojimosi kompiuteriu technologinius gebėjimus, bet ir gebėjimų ugdymo(si) seką, taip pat ir mokymo(si) procesą, kaip nuoseklų, vykstantį

natūralioje namų aplinkoje ir kitose situacijose, arba kaip „situacinę“, vykstanti ne namų aplinkoje, kai atsiranda galimybė vaikui mokytis tėvų darbovietėje, kurioje yra kompiuteris, kursuose, pas giminaičius. Tai reiškia, kad naudotis kompiuteriu mokosi skirtingose aplinkose – namų ir kitose. Skirtingas yra ir „kitų“ dalyvavimas šiose aplinkose. Namie reikšmingi „kiti“ yra šeimos nariai (tėvai, broliai/seserys), ne namų, kitose aplinkose – giminaičiai, draugai. Taigi vaikai mokosi naudotis kompiuteriu specialiai skirdami tam laiko ir situacijose, kai yra „kiti“, kurie juos gali pamokyti, o namų aplinka vaiko iniciatyva keičiama į kitą, kai siekiama realizuoti galimybę nuosekliai mokytis.

Tačiau vaikai suvokia, kad kompiuteris namų aplinkoje priklauso ir jiems, todėl mokosi jo valdymo ir įtraukdami „kitus“, ir mokydamiesi patys savarankiškai. Šiame procese ryškėja „aš“ koncepcija, kai vaikas tampa pagrindiniu mokymosi naudotis kompiuteriu iniciatoriumi, prisiimančiu atsakomybę už pasekmes, ir nėra tik pasyvus mokymo(si) proceso dalyvis. „Kitiems“ (šeimos nariams, giminaičiams, draugams) dažniausiai tenka pagalbinis asmenų, padedančių mokytis kompiuterio valdymo technologijų, vaidmuo. Šiame procese išryškėjo „kitų“ dalyvavimo būdai: kai šeimos nariai, giminaičiai ar draugai moko vaiką, tampa jam šiame procese reikšmingais „kitais“ ir kai jis mokosi pats, o „kiti“ tuomet atlieka tik pagalbininkų vaidmenį, yra tie žmonės, kurių veiksmus vaikai gali pamėgdžioti.

Vaiko ir „kitų“ dalyvavimas kompiuterio įsigijimo ir naudojimo procese yra vienas iš konstruojamos *objektyviosios* socialinės realybės aspektų, kurio esmę sudaro samprata, kad svarbu išmokti naudotis kompiuteriu, nes priešingu atveju jis nebus funkcionalus. Būtent todėl šiuo aspektu išryškėjo vaiko, kaip pagrindinio asmens, iniciatyvos reikšmė, nuo kurios priklauso „kitų“ dalyvavimas. Vaiko, kaip mokymo(si) iniciatoriaus, vaidmuo yra *legitimuojamas* per sąveiką su „kitais“ jam svarbiais aplinkos asmenimis, identifikuojamos situacijos, kuriose vaikas gali įgyti naujos patirties. Dalyvavimas mokymo(si) procesuose „kitiems“ nesant, savarankiškai eksperimentuojant, prisiimant iniciatoriaus vaidmenį, „kitų“ pagalbos organizavimas yra vaiko santykių su šeimos nariais, giminaičiais, draugais institucija.

„Kitų“ asmenų ir vaiko dalyvavimas konstruojant *objektyvią* socialinę realybę vyksta ir *habitualizuojant* savarankiško, situacinio mokymosi būtinybę, kai vaiko kartojami veiksmai tampa šablonais, kuriuos be didelių pastangų galima atlikti ateityje. Habitualizuotus naudojimosi kompiuteriu technologinius veiksmus vaikas ir reikšmingi „kiti“ *tipizuoja* abipusiškai. Taip sukuriamos naudojimosi kompiuteriu *institucijos*, kurios grindžiamos vaikų ir „kitų“ reikšmingų asmenų tarpusavio „susi-kalbėjimu“ dėl kompiuterio paskirties ir mokymosi juo naudotis.

Tačiau kompiuterio įsigijimo procesą, kaip socialinės realybės kontekstą, vaikai konstruoja objektyvuodami taisykles, kad pagrindinis vaidmuo priklauso tėvams, o ne jiems. Vaikai habitualizuoja ir legitimuoja pasyvų savo, kaip asmens, fatališkai priklausančio nuo „kitų“, būtent tėvų, iniciatyvos ar supratimo, kad kompiuteris – būtina šiuolaikinio vaiko tapatinimosi su „kitais“ priemonė.

Subjektyvus vaiko ir „kitų“ dalyvavimo kontekstas išreikštas „kitų“ dalyvavimo

identifikavimu, kai jie moko vaiką kompiuterio naudojimo technologijų, pateikia informaciją „perfiltruotą“ per savo asmeninę patirtį. Tačiau „kiti“ yra svarbūs vaikams socialinės realybės ekonomijoje, nes sudaro sąlygas naudotis kompiuteriu (pirkdami jį ir mokydami naudojimosi technologijų). Jie tampa vaikui reikšmingais subjektyvios realybės palaikymo agentais. Jais yra šeimos nariai (broliai/seserys, tėvai), giminičiai (pusbroliai, dėdės) bei draugai.

3.2. Vaikų konstruojamos socialinės realybės edukaciniai kontekstai

Apibūdinsime vaikų konstruojamos socialinės realybės edukacinius kontekstus (*laisvalaikio ir žaidybinių, informacinių, komunikacinių*), kaip vaikų kompiuterinės kultūros edukacinio diskurso koncepcijas, kurias analizuosime socialinės realybės konstravimo kontekste.

3.2.1. Laisvalaikio ir žaidybinių kontekstas

Vaikai tikslingai naudojasi kompiuterio teikiamomis galimybėmis ir taip konstruoja veiklos kompiuteriu turinį, plečia jiems svarbią veiklą – *laisvalaikį*. Taip jie tampa asmenimis, kuriančiais sau priimtina realybę, *kitiems įprastą laisvalaikio leidimo būdą pritaiko savajam pasauliui*, kurį sudaro žaidimai, piešimas, muzikos klausymasis, kino filmų ir fotografijų peržiūra. Kategorijomis apibūdinsime vaikų konstruojamo laisvalaikio kontekstą, kuriame paaiškėjo kompiuterinių žaidimų reikšmė (žr. 7 lentelę).

7 lentelė. **Vaikų veiklos laisvalaikiu** (kategorijos)

Kategorijos	Teiginių skaičius	Prasminių kontekstų – teiginių pavyzdžiai
Kompiuteriniai žaidimai	95	„Su kompiuteriu žaidžiu žaidimus <...>“. „Aš su kompiuteriu žaidžiu žaidimus“. „Žaidžiu kompiuterinius žaidimus <...>“.
Muzikos klausymasis	37	„<...> galiu klausytis muzikos per kompiuterį <...>“. „<...> kompiuteriu klausausi muzikos, kokios tik norius“. „<...> mėgstu kompiuteriu klausytis muzikos <...>“.
Kino filmų peržiūra	21	„<...> kompiuteriu žiūriu įvairius filmus <...>“. „<...> filmus kompiuteriu žiūriu, kokius aš pats noriu <...>“. „Kompiuteriu žiūriu savo mėgstamus filmus <...>“.
Piešimas	17	„Kompiuteriu piešiu ir tai darau greitai“. „Kompiuteriu piešiu įvairius piešinius <...>“. „Kompiuteriu piešiu, ką tik noriu“.
Fotografijų peržiūra	4	„<...> per kompiuterį žiūrėti nuotraukas <...>“. „Galiu fotografijas peržiūrėti kompiuteriu“. „Kompiuteriu žiūriu fotografijas vienas ir kokias tik noriu, nes kiti man netrukdo“.

Vaikai laisvalaikio kontekstą apibūdina kategorijomis „Kompiuteriniai žaidimai“, „Muzikos klausymasis“, „Kino filmų peržiūra“, „Piešimas“ bei „Fotografijų peržiūra“. Turinys labiausiai akcentuojamas kategorijoje „Kompiuteriniai žaidimai“, silpniau – kategorijose „Muzikos klausymasis“, „Kino filmų peržiūra“, „Piešimas“, silpniausiai – „Fotografijų peržiūra“.

Kategorijos „**Kompiuteriniai žaidimai**“ turinys rodo, kad šia veikla plečiamos **kompiuterio funkcijos** apskritai („<...> *jame daug žaidimų galimybių*“), be to, žaidimas kompiuteriu yra **kasdieninių užsiėmimų sritis** („*žaidžiu kiekvieną dieną, nes labai patinka*“), **turinti alternatyvios veiklos elementų**, ir pati yra kitų veiklų (muzikos klausymosi, naršymo internete, informacijos paieškos, kino filmų peržiūros, piešimo) alternatyva („<...> *kompiuteriu klausausi muzikos ir žaidžiu žaidimus <...>*“; „*daugiausia žaidžiu žaidimus, naršau internete <...>*“; „<...> *kompiuteriu žaidžiu, renku informaciją <...>*“; „<...> *kompiuteriu žaidžiu žaidimus ir piešiu*“; „<...> *kompiuteriu žaidžiu, susirašinėju <...>*“; „<...> *filmus žiūriu ir žaidžiu žaidimus*“). Taip vaikai plečia kompiuterio technologines galimybes **išbandydami įvairios veiklos derinimą tarpusavyje**. Be to, jie suvokia, kad žaidybinė veikla kompiuteriu turi **rekreacinių bruožų** („<...> *žaidžiant nesijaučia nuovargis <...>*“) bei skatina teigiamas **emocijas** („<...> *žaisti kompiuterinius žaidimus labai linksma <...>*“; „<...> *žaisdamas visada būnu gerai nusiteikęs <...>*“).

Vaikai nusako skirtingus **šeimos narių, draugų ar giminaičių vaidmenis**, konstruojant kompiuterinių žaidimų pasaulį. Draugai ir giminaičiai tampa reikšmingais asmenimis, sudarančiais **palankias sąlygas** žaisti šiuos žaidimus („<...> *nuvažiuoju pas draugus ir žaidžiu kompiuteriu <...>*“; „<...> *žaidžiu kompiuteriu, kai nuvažiuoju pas močiutę <...>*“), o šeimos nariai apibūdinami kaip **trukdantys šiai veiklai** („<...> *sesė ruošia pamokas ir neleidžia žaisti kompiuteriu*“). Tačiau vaikai taip pat bando **tapatintis su tais šeimos nariais**, kurie, kaip ir jie, žaidžia kompiuterinius žaidimus („*kompiuteriu žaidžiu aš, sesė, tėtis*“; „<...> *kompiuteriu man patinka žaisti taip pat, kaip ir mano broliui*“).

Kompiuteriniai žaidimai vaikų suvokiami kaip savaime suprantama veikla, kurioje realizuojama **kompiuterio, kaip technologinės (žaidybinės) priemonės, pasiskirtis** („*kompiuteris yra skirtas žaidimams*“), **tenkinanti jų poreikį žaisti** („<...> *kompiuteris reikalingas žaisti kompiuterinius žaidimus*“). Be to, vaikai žaidybinei veiklai kompiuteriu teikia ir edukacinę prasmę, nes plėtoja žaidimų kontekstą ir teigia, jog „<...> *per žaidimus galima išmokti daug įdomių dalykų*“. Jie žaisdami taip pat suvokia, kad kompiuteris skirtas ne tik laisvalaikiui, bet ir **didaktiniams žaidimams** („<...> *naudojuosi matematikos programa*“), **darbui** („*kompiuteris yra ne tik žaidimui, bet ir darbui <...>*“).

Kategorijos „Kompiuteriniai žaidimai“ turinys liudija, kad vaikai **kompiuterinius žaidimus**, jų versijas **kaupia kompiuteryje** („<...> *kompiuteryje turiu daug žaidimų <...>*“) – tai jiems leidžia pagal poreikį **tęsti pradėtą žaidimą** ar **pradėti naują** („*kai noriu, žaidžiu toliau arba išjungiu ir pradedu naują*“).

Vaikams svarbu **atnaujinti žaidimų repertuarą**, todėl jie žaidžia ne tik tuos kompiuterinius žaidimus, kuriuos saugoja savo kompiuteryje, bet ir tuos, kuriuos **randa interneto svetainėse**. Jie įvardija tas svetaines, kuriose žaidžia dažniausiai („<...> *dažniausiai žaidimus žaidžiu iš www.miniclip.com* <...>“; „<...> *www.jiippii.lt dažniausiai žaidžiu* <...>“; „<...> *www.cortonnetwork.com pažaidžiu* <...>“). Šių svetainių pasirinkimą lemia tai, kad vaikus labiausiai **tenkina kompiuterinių žaidimų pasiūla** („<...> *www.jiippii.lt* <...>, *ten yra daug žaidimų* <...>“; „<...> *www.jiippii.lt yra daug žaidimų* <...>“; „<...> *www.cortonnetwork.com žaidžiu daug žaidimų*“) arba gali rasti jiems patinkančių **žaidimų rūšių** („<...> *patinka žaisti žaidimus iš www.miniclip.com* <...>“; „<...> *www.jiippii.lt* <...> *man patinka žaisti ten esančius žaidimus*“). Be to, vaikai nurodo, kad svetainės **mėgstamos** dėl galimybės realizuoti žaidybinius poreikius („<...> *mėgstamiausias tinklas www.cortonnetwork.com, nes jame galiu žaisti įvairius žaidimus*“; „<...> *www.jiippii.lt yra žaidimų ir man patinka ten žaisti* <...>“).

Tačiau paaiškėjo, kad interneto svetaines vaikai mėgsta ne tik dėl galimybės realizuoti žaidybinius poreikius, bet ir dėl to, kad **žaisdami kompiuterinius žaidimus gali palaikyti komunikacinius ryšius su draugais** („<...> *www.jiippii.lt šnekuosi ir žaidžiu su draugais*“) ar **kitais asmenimis**, atsitiktinai sutiktais „virtualioje žaidimų aikštelėje“ („<...> *www.jiippii.lt, ten yra žaidimų ir gali susirašinėti su kitais*“). Ypač svarbūs vaikams yra tie žaidimai, kuriuose jie gali **išmokti naujų komunikacinių vaidmenų ir patirti dar neišbandytus komunikacijos variantus**, t. y. komunikacija vyksta ne tik su draugais, bet ir su žaidimo priešininku. Vieni iš mėgstamiausių tokių žaidimų yra biliardas ir mini golfas („<...> *www.jiippii.lt* <...> *žaidi su priešininku ir pasikalbi* <...>“; „<...> „*sėdžiu*“ *www.jiippii.lt ir ten šnekuosi su priešininku bei žaidžiu mini golfą* <...>“).

Vaikai žino interneto svetaines, kuriose kompiuterinių žaidimų repertuaras nuolat atnaujinamas („<...> *aš žaidžiu internetinėje svetainėje www.miniclip.com, ten man labai patinka, nes nuolat atsiranda naujų žaidimų* <...>“), todėl yra galimybė jais **papildyti** kompiuteryje sukauptų **kompiuterinių žaidimų repertuarą** („<...> *naujų žaidimų parsiunčiu į savo kompiuterį*“).

Kategorijos „**Muzikos klausymasis**“ turinys rodo, kad vaikai šią veiklą suvokia kaip **alternatyvią kitoms veikloms**, teikiančią **teigiamų emocinių išgyvenimų** („*patinka klausytis muzikos, nes tuomet jaučiuosi gerai*“; „*man dar patinka klausytis linksmos muzikos*“). Muzikos klausymąsi vaikai sieja su vienos iš kompiuterio funkcijų realizavimu, nes, jų nuomone, **kompiuteris tam ir skirtas** („*kompiuteris man tinkamas muzikai klausytis, geriau nei radijas ar televizija*“). Be to, muzikinių poreikių tenkinimą vaikai skiria rutiniškoms veiklos kompiuteriu sritims, todėl neaptarinėja tai sąlygojančių galimybių („*klausausi muzikos, nes galima klausytis muzikos*“).

Klausydami muzikos vaikai taip pat išbando kompiuterio technologines galimybes ir ši veikla yra **alternatyva kitoms** kompiuterinės veiklos rūšims, t. y. žai-

dimams kompiuteriu („<...> galima žaisti ir klausytis muzikos <...>“), naršymui internete („<...> klausyčiaus muzikos <...>, nueičiau į įvairiausias svetaines.“), kino filmų peržiūrai („aš kompiuteriu klausausi muzikos ir žiūriu filmus“), piešimui („<...> piešti, klausytis muzikos <...>“).

Vaikai žino, kad „Kino filmų peržiūrą“ galima derinti su kitomis alternatyvomis veiklomis, t. y. žaisti kompiuterinius žaidimus ir žiūrėti kino filmus („<...> žaidžiu žaidimus ir žiūriu filmus“) arba klausytis muzikos („<...> klausyti muzikos, žiūrėti kino filmus <...>“). Ši veikla taip pat siejama su teigiamomis emocijomis („man smagu pažiūrėti keletą filmukų <...>“).

Kategorijos „Piešimas“ turinys liudija, kad ši veikla vaikams yra svarbi kaip kasdieniųjų užsiėmimų kompiuteriu sritis („<...> kompiuteriu piešiu <...>“). Tai derinama su galimybėmis „<...> žaisti, klausytis muzikos“. Ši veikla, kaip ir kitos (žaidimas, muzikos klausymasis, kino filmų peržiūra), lydimos teigiamų emocijų („<...> patinka piešti piešinius“).

Mažai reikšminga laisvalaikio sritis – „Fotografijų peržiūra“, kai kompiuteris yra elektroninis asmeninių fotografijų albumas („<...> renku fotografijas ir jas peržiūriu kompiuteriu“). Tokiu būdu vaikai plečia dar vieną kompiuterio socialinės-educacinės paskirties funkciją – galimybę kaupti fotografijas ir jas peržiūrėti, kada tik panorėjus. Tačiau ši veikla ir jos teikiama galimybė vaizdais įprasminti gyvenimo momentus, kurti autobiografiją vaikai naudojami gana retai. Jie mažiau dėmesio skiria jai plėsti ir neįžvelgia rekreacinės, meninės, kūrybinės raiškos galimybių.

Vaikai kompiuterinių technologijų pagrindu konstruoja priimtina laisvalaikio, kaip socialinės realybės, pasaulį, kuriame ryškėja tokie edukaciniai kontekstai: vaikas atranda naujas laisvalaikio sritis, iš kurių svarbiausia yra kompiuteriniai žaidimai. Mokosi derinti veiklas tarpusavyje ir vėl konstruoja naujas. Tokiu būdu jis pats plečia laisvalaikio repertuarą, užpildo jį netradicinėmis alternatyvios veiklos formomis (fotografijų bei filmų peržiūra, muzikos klausymu), kurios asmeniškai yra svarbios, nes tenkina poreikius.

Be to, laisvalaikio veiklos sričių (žaidimo, muzikos klausymosi, kino filmų bei fotografijų peržiūros, piešimo) konstravimas turi dar ir kitą prasmę – vyksta kompiuterio socialinės-educacinės paskirties funkcijų plėtojimas, jos suvokiamos kaip rutininio kasdieninio vaikų gyvenimo ir kompiuterinės veiklos sritys. Tai reiškia, kad veikla kompiuteriu vaikams atlieka ne tik žaidybinę, muzikinę, meninę, vaizdo, bet ir socialinės realybės palaikymo funkcijas, tenkinančias vaiko poreikius (žaidybinius, muzikos klausymosi, kino filmų bei fotografijų peržiūros, piešimo). Minėtos funkcijos yra svarbios socialinės realybės konstravimo procese, kuriame ryškūs objektyvacijos ir subjektyvacijos procesai.

Objektyvacija ryškėja per kompiuterio paskirties habitualizaciją, kai kompiuteris suvokiamas kaip vaiko rutininio kasdieninio gyvenimo priemonė. Vaikai kompiu-

terio funkcijų suvokimą plečia šiomis veiklomis: kompiuteriniais žaidimais, muzikos klausymusi, filmų ir fotografijų peržiūra, piešimu. Šios habitualizuotos veiklos, kuriomis kuriamas laisvalaikio, kaip socialinės realybės, pasaulis, vaikams yra svarbios.

Konstruojant socialinę realybę mažiau vaikų pastangų reikia tada, kai ne tik kompiuteris, bet ir juo realizuojama veikla tampa *rutina* ir atveria kelią *inovacijoms*, padeda tarpusavyje derinti naujas socialinės realybės sritis (pvz., žaidimą kompiuteriu su muzikos klausymu; filmų žiūrėjimą su piešimu ir pan.). Taip vaikai kuria naujas habitualizacijas ir plečia naudojimosi kompiuteriu pagrindus. Vyksta tolimesnis kai kurių socialinės realybės sričių, pereinančių *iš objektyvuotos į subjektyvuotą vaiko gyvenimo sritį*, konstravimas.

Vaikai *legitimuoja* kompiuterio funkcijas ir objektyvuoja kiekvieną iš jų pagal paskirtį: žaidybinę (kompiuteriniai žaidimai), muzikinę (muzikos klausymasis), meninę (piešimas) bei vaizdo (kino filmų peržiūra). Be to, jie, suteikdami teigiamą *emocinį krūvį* žaidimui kompiuteriu, muzikos klausymuisi, filmų bei fotografijų peržiūrai, piešimui, kuria naujas prasmes, teigiamai legitimuoja šias kompiuterinės veiklos sritis bei pateisina *institucinę tvarką*. Vaikų teigiamas emocinis krūvis ryškus ir angažuojantis naujai realybei, kuriamai kontekste „Aš ir kompiuteris“.

Šeimos narių, giminaičių ir draugų, kurie sudaro palankias sąlygas žaisti kompiuteriu bei yra internetinių kompiuterinių žaidimų partneriai ir virtualūs pašnekovai, vaidmenį vaikai *internalizuoja* kaip reikšmingą „kitų“ dalyvavimą kuriant ir tvarkant kompiuterinę aplinką.

Vaikai, dalyvaudami *socialinėje dialektikoje*, *internalizuoja* muzikos klausymąsi, kino filmų bei fotografijų peržiūrą, piešimą kaip *subjektyviai* prasmingas veiklas. Dėl internalizacijos jie supranta kompiuterinį pasaulį kaip prasmingą jų pačių konstruojamos socialinės realybės dalį. *Internalizacijos* procese vaikai „perima“ kompiuterinį pasaulį iš „kitų“, t. y. iš tų, kurie jame jau gyveno anksčiau ar gyvena dabar ir yra jį sukūrę, todėl jiems būtinas tapatinimasis su reikšmingais „kitais“ ir visuomene, jos kultūra. Vaikai *tapatinasi* su šeimos nariais (seserimi, broliu, tėčiu) bei draugais ar nepažįstamais asmenimis, žaidžiančiais kompiuterinius žaidimus. Toks tapatinimasis svarbus vaikams konstruojant laisvalaikio žaidybinį kontekstą. Be to, įvyksta *tipizacija*, dėl kurios vaikų konstruojama socialinė realybė suvokiama kaip *institucija*, o tai reiškia, kad šeimos nariai ir „kiti“ dalyvauja tame pačiame kompiuterinių technologijų pasaulyje, kaip ir vaikai.

3.2.2. Informacinis kontekstas

Rinkdami informaciją vaikai naudoja kompiuterį ir pasaulinio žiniatinklio (World Wide Web) paslaugas. Tai rodo *vaikų, kaip interneto vartotojų, supaprastėjusius informacinius mainus*. Be to, *informacijos pasiūlos internete amplitudė yra labai didelė ir vaikai gali rasti įvairių rūšių* (tekstinės, garsinės, vaizdinės) *informacijos*

bet kokia juos dominančia tema (literatūros, gamtos, meno, istorijos, muzikos, kino pasaulio ir t. t.). Apibūdinsime kategorijomis ir subkategorijomis vaikų informacijos paieškos internete ir jos kaupimo kontekstus (žr. 8 lentelę).

8 lentelė. **Informacijos paieška ir kaupimas** (kategorijos ir subkategorijos)

Kategorijos	Subkategorijos	Teiginių skaičius	Patvirtinančių teiginių pavyzdžiai
Informacijos paieška	<i>Įvairios, pagal poreikius</i>	26	„Internetu sužinau daug, ko man reikia <...>“. „<...> jeigu reikia kokios nors man svarbios informacijos, randu ją internete“. „<...> internete randu man reikalingos informacijos“.
	<i>Mokymo, pagal mokyklines užduotis</i>	13	„<...> paieškau internete ko nors naudingo mokyklai“. „<...> kai reikia namų darbus atlikti, informacijos ieškau internete“. „internetu ieškau informacijos, norėdama mokykloje gerai atlikti užduotis ir gauti gerą pažymį“.
Parsisiuntimas	<i>Kompiuterinių žaidimų</i>	16	„<...> internetas man reikalingas tam, kad galėčiau persisiųsti žaidimų“. „<...> parsisiunčiu įvairių žaidimų <...>“. „<...> žaidimus siunčiuos iš interneto“.
	<i>Muzikinių įrašų</i>	10	„<...> parsisiunčiu <...> muzikinių įrašų“. „Iš interneto galiu parsisiųsti muzikinių įrašų“. „<...> iš interneto siunčiuosi melodijų ir net dainų“.
	<i>Filmų</i>	6	„Iš interneto parsisiunčiu <...> filmus“. „<...> parsisiunčiu filmus, kurie man patinka“. „<...> filmukų parsisiunčiu kuo daugiau“.

Vaikai informacijos paiešką ir kaupimą apibūdina kategorijomis „Informacijos paieška“ ir „Parsisiuntimas“.

Kategoriją „**Informacijos paieška**“ paaiškina subkategorijos „*Įvairios, pagal poreikius*“ ir „*Mokymo, pagal mokyklines užduotis*“. Labiau akcentuojamas turinys subkategorijoje „*Įvairios, pagal poreikius*“.

Vaikai visų pirma įvardija informacijos „**Įvairios, pagal poreikius**“ paiešką internete, kuri labiausiai **atitinka jų situacinius poreikius** įvairiais gyvenimo atvejais ir kuri jiems **suteikia naujų žinių** („*internetu sužinau daug, ko man reikia, <...> galiu surasti reikiamos informacijos <...>*“; „*internetu randu informacijos, kurios tuo metu man labiausiai reikia*“). Be to, vaikai akcentuoja **informacijos įvairovę**, atitinkančią ne tik minėtus situacinius poreikius, bet ir norą gauti **įvairios informacijos** („<...> galima susirasti įvairios informacijos <...>“; „<...> gali parinkti įvairios informacijos,

kokios tau reikia“). Jiems taip pat svarbus ir **informacijos gausos** internete požymis, kuris lemia, kad „<...> visą informaciją galima rasti internete“ bei „galima surinkti daug informacijos ir apie viską“. Tokiu būdu „Informacijos paieška“ svarbi bandant vaikams rinkti **žinias apie tikrovę**, ją aiškinti(s) remiantis nauja informacija.

Vaikams ypač prasmingas pats **paieškos procesas**, kuris **neskirtas ieškoti konkrečios tematikos ar paskirties informacijos** („<...> svarbu ieškoti internete <...>“; „<...> smagu ieškoti, naršyti ieškant informacijos“; „smagu, kai ieškai informacijos <...>“). Nors kartais vaikai patenkina **publicistinės**, neformalaus pobūdžio **informacijos apie žmonių gyvenimo tikrovę poreikius** („<...> reikalinga informacija, norint sužinoti apie žmonių gyvenimą“; „<...> man įdomūs rimi aprašymai apie žmonių gyvenimą, jų nelaimes <...>“). Taip pat vaikai pažymi, kad informacija, gaunama internetu, yra alternatyva tai informacijai, kuri pateikiama rašytiniuose šaltiniuose (vadovėliuose, knygose, enciklopedijose, žurnaluose ir t. t.) („<...> informacijos ieškau internete, kai nerandu jos knygose“; „<...> man atrado, kad informacija mano mokyklinėse knygose tokia pati, kaip ir internete“).

Taip pat vaikai įvardija ir informacijos paieškos internete privalumus lyginant su tradiciniais –rašytinių šaltinių su elektroniniais. Tai **laiko sąnaudų** („<...> gali tos informacijos surasti ir internete daug greičiau“) bei **finansiniai privalumai** („<...> ieškant internete pigiau išeina <...>“; „<...> nereikia pirkti brangių ar nelabai knygų, ar enciklopedijų“).

Subkategorija „Įvairios, pagal poreikius“ rodo, kad vaikai suvokia informacijos reikšmę **dabarties žmonių gyvenimui ir ateities projektams** („informacijos man reikia ne tik dabar, jos reikės ateityje, todėl stengiuosi gauti kuo daugiau“).

Subkategorijos „Įvairios, pagal poreikius“ turinys parodė, kad vaikams svarbus naujienų portalas www.delfi.lt, kuriame gali „<...> sužinoti naujienas“.

Informacijos paieškos ir kaupimo kontekste subkategorijos „**Mokymosi, pagal mokyklines užduotis**“ turinys rodo, kad vaikai internete ieško **informacijos mokyklinėms užduotims atlikti** („<...> užduoda namų darbų, tai „nueinu“ į internetą ir susirandu reikiamos informacijos“; „<...> namų darbams atlikti informacijos ieškau ir beveik visada randu internete“). Dažniausiai **rašto darbams** (referatams, rašinėliams) apskritai („<...> ieškau informacijos, kai reikia parašyti kokį nors referatą“; „<...> rašinėliui surandu informacijos <...>“) bei **teminiams rašto darbams** („<...> apie šokius ir planetas <...>“; „<...> apie Kauną <...>“; „<...> apie gyvūną <...>“). Taigi „**Mokymosi, pagal mokyklines užduotis**“ paieška leidžia internete susirasti teminės informacijos, ją klasifikuoti bei tikslingai naudoti savarankiškai atliekant namų darbų užduotis bei rengiant įvairios tematikos kūrybinius darbus.

Vaikai informacijos paieškos „Įvairios, pagal poreikius“ ir „Mokymosi, pagal mokyklines užduotis“ kontekstuose dažniausiai naudojami **paieškos sistema Google** („<...> www.google.lt galima sužinoti ir rasti labai daug informacijos <...>“; „<...> sužinoti viską, ką tik noriu apie <...> mokslą <...>“; „<...> kai pamokoms prireikia

medžiagos, ją randu įeidama į *www.google.lt*“). Šią paieškos sistemą vaikai vertina kaip **priimtina** bei kuria naudotis jiems **patinka** („*man patinka svetainė www.google.lt, nes ten gerai ieškoti informacijos mokyklai*“; „*mėgstami mano tinklalapiai: <...> www.google.lt <...>*“). Vadinasi, paieškos sistema Google vaikams yra svarbi todėl, kad naudodamiesi ja, **tenkina informacinius edukacinius poreikius**, turi **galimybių rasti informacijos mokyklinėms užduotims atlikti, visybiškos informacijos apie mokslą** („*<...> randu visokios mokslinės informacijos <...>*“). Be to, vaikams ji svarbi dar ir dėl to, kad joje pateikiama **informacija lietuvių kalba** („*<...> www.google.lt randu informacijos ir viskas parašyta lietuviškai*“).

Kategoriją „**Parsisiuntimas**“ paaiškina subkategorijos „*Kompiuterinių žaidimų*“, „*Muzikinių įrašų*“ bei „*Filmų*“. Labiausiai akcentuojamas turinys subkategorijose „*Kompiuterinių žaidimų*“, „*Muzikinių įrašų*“, mažiau – „*Filmų*“.

Subkategorijos „**Kompiuterinių žaidimų**“ turinys rodo, kad vaikai internete **ieško** ir į kompiuterį **parsisiunčia įvairių naujų žaidimų ar jų versijų** („*<...> mažų žaidimų parsisiunčiu iš interneto svetainės*“; „*<...> siunčiuosi „demonstracines“ žaidimų versijas*“; „*<...> parsisiunčiu naujų žaidimų <...>*“). Dėl ilgesnės šių žaidimų siuntimosi trukmės vaikai suranda problemos sprendimo būdą – **palieka per naktį įjungtą kompiuterį** („*<...> žaidimus siunčiuos, bet kartais ilgai užtrunka, palieku siųstis per naktį <...>*“). Be to, **naktimis įjungtas kompiuteris erzina šeimos narius** („*<...> mama pyksta, kad neleidžiu jai miegoti <...>*“), tačiau vaikai šiuos **veiksmus vertina iš savo pozicijų** („*<...> tai man netrukdo miegoti*“). Toks naktinis „*Kompiuterinių žaidimų*“ siuntimasis liudija jų reikšmę vaikams.

Subkategorijos „**Filmų**“ turinys iliustruoja, kad vaikai **parsisiunčia tuos filmus**, kurie dar **nebuvo rodomi per televiziją** („*<...> filmus parsisiunčiu, kurių dar nerodė per televizorių*“). Tačiau vaikai neakcentuoja, kokios tematikos filmų jie ieško internete, o tik apibendrintai teigia tai darantys.

Subkategorijos „**Muzikinių įrašų**“ turinys rodo, kad vaikai muzikinės informacijos paiešką suvokia kaip **muzikinių melodijų, dainų ir jų vaizdo klipų siuntimąsi** („*<...> galima siųstis dainų, klipų <...>*“; „*parsisiunčiu <...> dainas, klipus <...>*“; „*<...> parsisiunčiu <...> muzikų*“). Šiame kontekste vaikai išvelgia ir **finansinį privalumą**, t. y. galimybę **muzikinius įrašus gauti nemokamai** („*<...> nemokamai galima siųstis dainų, klipų <...>*“).

Vaikai **informacijos paieškos internete ir jos kaupimo pagrindu konstruoja priimtina informacinę socialinės realybės pasaulį**, kuriame jie **habitualizuoja** veiklos internete ypatumus, kurie reiškia, kad ieškant informacijos, **parsisiunčiant kompiuterinius žaidimus, muzikinius įrašus ar kino filmus reikia mažiau pastangų**, nei naudojantis tradiciniais informacijos saugojimo būdais. Šiuo aspektu galima skirti vaikų

internetinės veiklos *habitualizacijos kryptis* (specializacijos). Reikšmingiausia iš jų – *informacijos, tenkinančios laisvalaikio poreikius, paieška*. Taip pat ryškėja ir kita kryptis – *informacijos, reikalingos mokantis, paieška*. Habitualizuoti informacijos paieškos internete ir jos kaupimo veiksmai suvokiami kaip tam tikri *šablonai, kai* vaikai tenkina situacinius poreikius, yra savaime suprantama rutina.

Informacijos paieška pagal *situacinius poreikius* (laisvalaikio ir mokymosi), vaikams svarbiausia. *Laisvalaikio* poreikiams tenkinti vaikai skiria dėmesio daugiau nei *mokymosi*: ieško ir į kompiuterį pasisiunčia kompiuterinių žaidimų, muzikinių įrašų, filmų. Tenkindami mokymosi poreikius, jie internete ieško informacijos, reikalingos įvairioms (teminėms bei neteminėms) mokyklinėms užduotims (rašinėliams, referatams) atlikti. Be to, galimybė internete rasti mokantis reikalingos informacijos lemia suaugusiųjų pagalbos eliminavimą atliekant minėtas užduotis.

Informacijos paieškos internete ir jos kaupimo kontekstą nusako *prieigos prie informacijos požymiai*, kurie apibūdina šios *prieigos sąlygas* (laiko, finansines, laisvės), *informacijos kiekį* ir *naujumą*. Šie požymiai vaikams tenkinant socialinius, informacinius, kognityvinius poreikius yra itin reikšmingi. Vaikai akcentuoja *mažesnių laiko sąnaudų* ir *finansinius privalumus*, jiems svarbi *informacijos įvairovė ir gausa* bei *prieigos prie jos laisvė*. Be to, jie ieškodami formalios (mokymosi) ir neformalios (laisvalaikio) informacijos, *tampa asmenimis, laisvai konstruojančiais informacinį pasaulį*, kaip socialinę realybę, suvokia tokios informacijos reikšmę ir dabartiniam gyvenimui, ir ateities projektams.

Informacijos paieška internete yra *alternatyva tradiciniams informacijos paieškos būdams*, vyraujantiems mokantis tradiciškai, kai pasikliaujama tik rašytiniais šaltiniais (vadovėliais, knygomis, enciklopedijomis, žurnalais ir pan.), vaizdo ir garso įrašais. Informacijos paieška internete *vaikus „išlaisvina“ nuo pedagogo parengtų žinių* perėmimo. Turėdami prieigos prie interneto galimybes vaikai gali nebesilankyti skaityklose, bibliotekose. Tai rodo informacinės veiklos *inovacijas*, kai informacija gali būti randama ne tik tradiciniuose šaltiniuose, bet ir internete. Be to, vaikai, ieškodami informacijos internete, *tenkina naujų žinių ir žinojimo poreikį*. Šis kontekstas rodo, kad jie, naudodamiesi internetiniais informacijos ištekliais, *tampa žinių kūrimo dalyviais*, t. y. išitraukdami į informacijos paieškos procesą internetu, patys ją *gauna*, o ne perima kitų sukurtą. Taigi *internetas yra savotiškas tyrinėjimo laukas*, vaikams laisvai eksperimentuojant su elektronine informacija ir išsilaisvinant iš jos stygiaus, egzistuojančio „savaržyto racionalumo“.

Vaikai, dalyvaudami *socialinėje dialektikoje, internalizuoja* konkrečius naudojamasi internetu veiksmus, t. y. informacijos paiešką, kompiuterinių žaidimų, muzikinių įrašų, filmų pasisiuntimą. Šios internetu realizuojamos veiklos vaikams subjektyviai prasmingos, pvz., galima rasti daug ir įvairios, asmeniškai vaikus dominančios, naudingos mokantis dabar ir ateityje informacijos.

Internalizacijos procese vaikai „perima“ kai kuriuos naudojamasi internetu ypatumus iš reikšmingų „kitų“, t. y. iš tų, kurie jau gyvena kompiuterinių technologijų pasaulyje anksčiau nei jie. Vaikai supranta, kad pirmiausia naudojamasi internetu ga-

lima atlikti greitesnę informacijos paiešką. Be to, jie internalizuoja, kad *internetinė informacija gali būti alternatyva* informacijai, pateikiamai rašytiniuose šaltiniuose, garso ir vaizdo įrašuose. Šiuo aspektu informacijos paieškos procesas internete siejamas ne tik su reikšmingais „kitais“, bet ir su vaikui būtinu tapatinimusi su informacine visuomene apskritai. Be to, internalizacijos procese svarbūs *vaidmenys*. Vaikai informacijos paieškos internete ir jos kaupimo kontekste atlieka informacijos „ieško-tojų“ ir „parsisiuntėjų“ *vaidmenis*, kurie yra jų pasaulio dalis, reprezentuojanti egzistuojančią institucinę tvarką.

3.2.3. Komunikacinis kontekstas

Internetas atvėrė vaikams naujas globalios komunikacijos galimybes ir sukūrė tokią elektroninę erdvę, kurios vienas iš svarbiausių bruožų yra *komunikacija be geografinių ar laiko apribojimų*. Šis virtualios komunikacijos tipas neretai pakeičia vaikų realų bendravimą, kai jie perduoda ir priima informaciją žodžiu, judesiais, mimika ir pan. Komunikuojant virtualiai eliminuojami neverbaliniai informacijos apie pašnekovą gavimo šaltiniai, nes vaikai informaciją dažniausiai perduoda ir priima rašytiniu tekstu, paryškindami jį emocines būsenas nusakančiais simboliais.

Vaikų virtualios komunikacijos procesas vyksta internetu ir grindžiamas siuntėjo bei gavėjo tarpusavio sąveika interpretuojant pranešimą ir nevaržomai bendraujant. Ši komunikacija realizuojama lankantis pokalbių svetainėse, „kanaluose“, naudojan-tis virtualiems pokalbiams skirtomis programomis bei elektroniniu paštu.

Apibūdinsime vaikų virtualios komunikacijos kontekstą kategorijomis ir subka-tegorijomis (žr. 9 lentelę).

9 lentelė. **Vaikų virtuali komunikacija** (kategorijos ir subkategorijos)

Kategorijos	Subkatego-rijos	Teiginių skaičius	Prasminių kontekstų – teiginių pavyzdžiai
Partneriai	<i>Draugai</i>	28	„Mirc“ <...> galima pasišnekėti su draugais <...>“. „<...> galiu susirašinėti su draugais, draugėmis <...>“. „<...> galima pasikalbėti su visais draugais“.
	<i>Atsitiktiniai žmonės</i>	10	„<...> „mirce“ galima susirašinėti su visokiais žmonėmis“. „<...> susirašinėju su įvairiais žmonėmis ir nesvarbu, kas jie tokie“. „<...> gali šnekėtis su kuo tik nori, ką sutinki sve-tainėje“.
	<i>Klasės drau-gai</i>	8	„<...> „mirc“ gali susirašinėti su klasiokais <...>“. „<...> šnekuosi su klasioke <...>“. „<...> šneku su klasiokėmis ir klasiokais <...>“.

9 lentelės tęsinys

Vertinimas	<i>Patinka</i>	16	„<...> ir „mirc“ man patinka <...>“. „Aš būnu ir „mirce“ <...> ten man patinka“. „mėgstu pasėdėti „mirce“ <...>“.
Galimybės	<i>Naujų draugų paieška</i>	13	„<...> sėdžiu „mirc“ ir susirandu daug naujų draugų“. „<...> susirandu naujų draugų“ „<...> yra galimybė ieškoti ir susirasti daug draugų“.
Bendravimas žaidžiant	–	11	„Internetu žaidžiu ir susirašinėju su draugais <...>“. „<...> šnekuosi ir žaidžiu, nes ten irgi „sėdi“ mano draugai“. „<...> žaidi su priešininku ir su juo pasikalbi <...>“.

Vaikai virtualią komunikaciją apibūdina kategorijomis „Partneriai“, „Vertinimas“, „Galimybės“ ir „Bendravimas žaidžiant“. Labiausiai akcentuojamas kategorijos „Partneriai“, silpniau – kategorijos „Vertinimas“, „Galimybės“ bei „Bendravimas žaidžiant“ turinys.

Kategorijos „**Partneriai**“ turinys rodo, kad komunikuodami internete vaikai prioritetą teikia partnerių, kuriais tampa „*Draugai*“, „*Atsitiktiniai žmonės*“ ir „*Klasės draugai*“, paieškai. Subkategorijos „*Draugai*“ ir „*Klasės draugai*“ – partneriai, kuriuos vaikai pažįsta ir su jais nuolat bendrauja realiame gyvenime. Subkategorija „*Atsitiktiniai žmonės*“ rodo, kad komunikuodami vaikai renka ir tuos asmenis, kuriuos „sutinka“ elektroninėje erdvėje ir kurie realiame gyvenime nepažįstami. Tokiu būdu **jie kuria asmeninį partnerių tinklą virtualiai komunikacijai realizuoti.**

Subkategorijos „*Draugai*“ turinys rodo, kad virtualią komunikaciją vaikai suvokia kaip **naujo komunikacinio ryšio su draugais galimybę** („<...> galima pasišnekėti su draugais <...>“; „<...> galiu susirašinėti su draugais, draugėmis <...>“; „<...> su draugais, galima pasikalbėti“; „<...> galima susirašinėti su savo draugais“) ir **realių ryšių su jais pratęsimą, palaikymą, papildymą virtualiais** („ten yra mano visi draugai, su kuriais aš visada bendrauju“; „daugiausiai ten būna mano draugų ir su jais po to susitinkame“; „<...> ten taip pat būna mano draugai, su kuriais aš kieme žaidžiu ir mokausi mokykloje“). Dėl šių virtualios komunikacijos prasmų toks tarpusavio ryšio su draugais palaikymo būdas vaikų vertinamas kaip jiems priimtinas ir „<...> labai šaunus dalykas <...>“, nes galima dalytis žiniomis, nuomonėmis, informacija („bendrauju svetainėse ir pasidaliju savo mintimis apie tai, ką žinau“; „<...> gaunu informacijos iš tų, su kuriais kalbu internete“).

Komunikavimas su draugais vaikų vadinamuose „chatuose“ išryškina ir kitą subkategorijos „*Draugai*“ prasminį kontekstą, t. y. **vaikų interesų ir pomėgių bendrumą komunikuojant virtualiai** („<...> ten susisiekiu su draugais, nes jiems irgi patinka taip bendrauti <...>“; „<...> galima susirašinėti su savo draugais ir padaryti tai, ką nori <...>“; „<...> ten yra mano visi draugai, kurie turi namuose šunis <...>“;

„daugiausiai būna mano draugų, kurie padeda spręsti uždavinius“). Be to, vaikams renkantis „Draugas“, kaip virtualios komunikacijos partnerius, svarbūs du atrankos kriterijai. Visų pirma yra **draugai pagal lytį** („man svarbu, kad galii bendrauti su mergaitėmis, draugėmis“; „<...> aš noriu bendrauti su berniukais <...>“), o ne tokie reikšmingi – **draugai pagal artimiausią aplinką** („<...> šneku su <...> kiemo draugėm“; „patinka bendrauti su draugais, gyvenančiais mūsų mikrorajone“).

Subkategorija „**Atsitiktiniai žmonės**“ atskleidžia, kad vaikų virtualios komunikacijos pasirinkimą lemia šie veiksniai: **atsitiktinumas** („jeigu yra galimybė susirašinėti su visais iš bet kur, tai aš taip ir darau“; „<...> kartais galiu visai netikėtai, bet įdomiai pasišnekėti su nepažįstamais žmonėmis“; „<...> ne visuomet pasiseka rasti įdomių žmonių“; „<...> pasitaiko galimybė kalbėtis su įdomiais žmonėmis“); **galimybė partneriais pasirinkti ir Lietuvos, ir kitų šalių gyventojus** („<...> susirašinėti galiu net su visa Lietuva“; „<...> galiu pasiųsti sveikinimus visiems Lietuvos gyventojams“; „susirašinėju su visais lietuviais“; „<...> galiu susirašinėti su vokiečiais, kinais <...>“; „<...> galiu susirašinėti su viso pasaulio gyventojais“) bei **įvairius kitus asmenis** („<...> kalbuosi su įvairiais žmonėmis“; „<...> susirašinėju su visokiais žmonėmis“; „<...> galiu šnekėtis, su kuo noriu“), su kuriais užmezga, palaiko bei plėtoja virtualius komunikacinius ryšius.

Subkategorijos „**Klasės draugai**“ turinį vaikai įprasmina, kai gali „šnekėtis su bendraklasiais“, „<...> susikalbėti su <...> klasės draugais <...>“. Šiame kontekste išryškinama partnerio **lyties** reikšmė („<...> šnekuosi su klasioko <...>“; „<...> šneku su klasiokėmis ir klasiokais <...>“; „jungiuosi dažniausiai prie klasioko <...>“). Tai reiškia, kad „Klasės draugas“ renkantis virtualaus komunikavimo partneriais vaikams svarbi jų lytis.

Kategorija „**Vertinimas**“ paaiškinama subkategorija „Patinka“, kuri rodo, kad vaikai virtualią komunikaciją vertina asmeninių požiūriu. Šios subkategorijos turinys atskleidžia tokius prasminius kontekstus: **virtualaus komunikavimo priimtinumą** („mėgstu šnekėtis su kitais per internetą“; „<...> mėgstu susirašinėti internete <...>“; „mėgstu per kompiuterį susirašinėti su draugu“; „mėgstu susirašinėti internetu <...>“; „<...> įdomu pabendrauti virtualiai <...>“) bei **virtualių pokalbių programų ar svetainių vertinimą**, ypač akcentuojam programos mIRC reikšmė („aš būnu ir „mirc“ <...>, ten man patinka“; „mėgstu pasėdėti „mirc“ <...>“; „<...> labiausiai patiko „mirc“, nes ten vyksta pokalbiai <...>“; „man patinka būti pokalbių svetainėse <...>“; „man patinka „chatai“ ir pokalbių svetainės <...>“). Be to, vaikai akcentuoja ir **asmeninių duomenų saugumo virtualiai komunikuojant būtinybę** („kalbant „mirc“ svarbu neatskleisti savo asmeninių duomenų“).

Kategorija „**Galimybės**“ konkretinama subkategorija „Naujų draugų paieška“, kurios prasminis turinys rodo, kad lankantis įvairiose pokalbių svetainėse, „kanalu-

se“ ar naudojantis tam skirtomis kompiuterinėmis programomis, realizuojama vaikų virtuali komunikacija, kurios metu svarbu **susirasti daug ir naujų draugų** („<...> susirandu naujų draugų“; „<...> galiu ten susirasti daug draugų“; „<...> susirandu daug draugų“; „<...> juose susirandu naujų ir gerų draugų“) ir taip plėsti realiame gyvenime turimų draugų būrį.

Kategorijos „**Bendravimas žaidžiant**“ turinys atskleidžia **komunikacinės ir žaidybinės veiklos dermę**. Vaikai, apibūdindami virtualų komunikavimą žaidžiant kompiuterinius žaidimus, visų pirma orientuojasi į **žaidimų partnerių pasirinkimą**. Svarbiausiais tampa **draugai**, kurie „<...> irgi sėdi <...>“ tuose tinklalapiuose, kur gali žaisti kompiuterinius žaidimus ir komunikuoti („<...> šnekuosi ir žaidžiu <...>, ten irgi sėdi mano draugai“; „per internetą žaidžiu <...>, ten susirašinėju su draugais <...>“). Be to, šios kategorijos prasminis turinys rodo, kad vaikai taip pat noriai renka virtualaus komunikavimo ir kompiuterinių žaidimų **partneriais asmenis, atsitiktinai sutiktus elektroninėje „žaidimų aikštelėje“** („<...> žaidi su bet koku priešininku ir tuo pačiu su juo pasikalbi <...>“), **klasės draugus** („<...> žaidžiant „online“ galiu susikalbėti su <...> klasiokais <...>“), **internetinius draugus** („<...> tuo pačiu metu galiu žaisti ir kalbėtis su internetiniu draugu“).

Kategorijos „Bendravimas žaidžiant“ turinys parodė vaikų internetinių svetainių pasirinkimo kriterijų, t. y. **galimybę derinti tarpusavyje žaidybinę ir komunikacinę veiklas** („<...> www.jippii.lt <...> patinka žaisti ir tuo pačiu metu susirašinėti“; „geriausia svetainė www.jippii.lt, nes žaidžiu ir kartu kalbuosi su savo priešininku“). Šiai dermei realizuoti vaikams svarbiausia yra interneto svetainė www.jippii.lt. Jie taip pat lankosi šios svetainės pokalbių „kanaluose“ („lankausi tos svetainės pokalbių kanaluose“), kuriuose **komunikuoja su atsitiktiniais žmonėmis, draugais bei klasės draugais** („<...> šnekuosi www.jippii.lt, nes ten irgi sėdi mano draugai“; „<...> vaikštau į www.jippii.lt ir pasikalbu su draugais ir klasiokais <...>“; „kalbu ir su nepažįstamais žmonėmis“). Be to, žaidžiant ir tuo pačiu metu komunikuojant su atsitiktiniais žmonėmis yra **galimybė užmegzti naujas pažintis** („<...> kai eini į www.jippii.lt, žaidi su priešininku, pasikalbi ir gali susirasti naujų draugų“).

Vaikai virtualios komunikacijos kontekste skiria *technologines priemones*, kurio-
 mis naudodamiesi realizuoja šį bendravimą, t. y. pokalbių svetainės bei pokalbiams skirtas kompiuterių programas. Apibūdinsime tai kategorijomis (žr. 10 lentelę).

10 lentelė. Vaikų virtualios komunikacijos technologinės priemonės (kategorijos)

Kategorijos	Teiginių skaičius	Prasminių kontekstų – teiginių pavyzdžiai
mIRC	23	„<...> „mirca“, su kuriuo galima susirašinėti <...>“. „Aš internete sėdžiu „mirc chate“, ten yra mano visi draugai <...>“. „<...> per „mirce“ aš susirašinėju <...>“
Kitos pokalbių svetainės	23	„<...> einu į pokalbių svetaines <...>“. „<...> „chatuose“ pasikalbu, pasirašinėju <...>“. „<...> einu į įvairias pokalbių svetaines <...>“.
www.jippii.lt	8	„<...> www.jippii.lt ir ten kalbuosi <...>“. „<...> www.jippii.lt <...> galiu susikalbėti <...>“. „<...>www.jippii.lt <...> galiu taip pat susirašinėti“.
Skype	6	„<...> kalbu kaip per telefoną, nes yra tokia programa Skype <...>“. „<...> per Skype šneku su <...> draugėmis ir draugais <...>“. „<...> skype kalbuosi su klasiokais <...>“.

Vaikai virtualios komunikacijos technologines priemones apibūdina kategorijomis „mIRC“, „Kitos pokalbių svetainės“, „www.jippii.lt“ ir „Skype“. Turinys labiausiai akcentuojamas kategorijose „mIRC“, „Kitos pokalbių svetainės“, silpniau – „www.jippii.lt“ ir „Skype“.

Kategorijos „mIRC“ turinys rodo, jog ši programa, kaip virtualios komunikacijos technologinė priemonė, vaikams svarbiausia, nes naudojantis ja galima **palaikyti, pratęsti, papildyti komunikacinius ryšius su žmonėmis, pažįstamais realiame gyvenime, bei užmegzti naujas pažintis**.

Komunikuojant „mIRC“ partneriais dažniausiai tampa **draugai**, kurie taip pat naudojami šia programa. Tai rodo **vaikų ir jų partnerių (draugų) interesų bendrumą** („aš internete sėdžiu „mirc chate“, nes ten yra mano visi draugai <...>“). Silpniau vaikai akcentuoja partnerius, kuriais tampa **atsitiktiniai asmenys** („<...> „einu“ susirašinėti su kitais, nepažįstamais man žmonėmis“), o silpniausiai – **klasės draugus ir tėvus** („<...> „mirc“, ten aš galiu susirašinėti su <...> tėvais <...>“; „<...> „mirc“ gali susirašinėti su klasiokais <...>“).

Kategorijos „mIRC“ turinys atskleidžia, kad ši technologinė priemonė vaikams svarbi dėl paties **komunikacijos proceso**, t. y. „pasikalbėjimo“, „pasišnekėjimo“, **susirašinėjimo su įvairiais asmenimis** („<...> per „mirce“ aš susirašinėju <...>“; „<...> „mirce“ ir susirašinėju <...>“; „<...> nueinu į „mirca“ ir susirašinėju <...>“; „<...> kalbėsiuos per „mirca“ <...>“; „mirc“ <...> galima pasišnekėti <...>“). Be to, šios kategorijos turinys rodo, kad kuo vaikams reikšmingesnis mIRC, tuo svarbesnis kompiuteris („man kompiuteris labai svarbus dėl „mirco“ <...>“).

Vaikai komunikavimą „mIRC“ taip pat sieja ir su **tėvų finansinėmis gali-**

mybėmis, nes tik jos garantuoja prieigą prie interneto, leidžia užsakyti šią paslaugą („*kai tėvai užsakys internetą, <...> kalbėsiuos per „mirca“ <...>*“).

Kategorijos „**Kitos pokalbių svetainės**“ turinys rodo, kad jos, kaip ir programa mIRC, yra vienos iš reikšmingiausių, nes tenkina vaikų virtualios komunikacijos poreikius. Dominuojanti prasmė – **lankymasis įvairiose pokalbių svetainėse** („*<...> einu į įvairias pokalbių svetaines <...>*“; „*<...> einu į „chatus“ pasikalbėti, pasirašinėti <...>*“; „*<...> einu į įvairias svetaines <...>*“; „*<...> bendrauju visokiose svetainėse*“). Tačiau vaikai paprastai neįvardija, kokiose pokalbių svetainėse lankosi, o apibendrintai teigia, jog jie tiesiog „eina“, „būna“ jose ir vadina jas „**chatais**“ („*<...> į „chatus“ einu pasikalbėti, pasirašinėti <...>*“; „*<...> „chatuose“ susirandu draugų <...>*“).

Kategorijos „**www.jippii.lt**“ prasminis turinys liudija, kad viena iš esminių lankymosi šioje svetainėje priežasčių yra **galimybė virtualiai komunikuoti su kitais žmonėmis** („*<...> www.jippii.lt <...> galiu susikalbėti <...>*“; „*<...> www.jippii.lt galiu taip pat susirašinėti*“; „*<...> www.jippii.lt šnekuosi <...>*“; „*<...> www.jippii.lt pasikalbu <...>*“).

Mažiausiai vaikų vertinama virtualios komunikacijos technologinė priemonė „**Skype**“ („*<...> kalbuosi per Skype programą*“; „*<...> Skype kalbuosi <...>*“; „*<...> skype šneku <...>*“), nors jiems ir žinoma šios programos paskirtis, t. y. **galimybė** ne tik bendrauti tekstu, bet ir **skambinti vienas kitam** („*<...> kalbu kaip per telefoną, nes yra tokia programa Skype <...>*“; „*<...> programa vadinama Skype, kuria naudojantis gali paskambinti, kam tik nori*“).

Naudodamiesi „Skype“ programa, vaikai realizuoja elektroninius komunikacinius ryšius su **draugais** („*<...> per Skype šneku su <...> draugėmis ir draugais <...>*“), **klasės draugais** („*<...> Skype kalbuosi su klasiokais <...>*“), **giminaičiais** (pusbroliais/pusseserėmis) („*<...> per Skype šneku su <...> pussesserėmis, pusbroliais <...>*“).

Be analizuotų virtualios komunikacijos technologinių priemonių, vaikai įvardija ir **elektroninį paštą**, kuris taip pat suteikia galimybę komunikuoti kompiuteriu. Šis komunikacinių-informacinių ryšių palaikymo būdas šiandienos visuomenėje yra itin populiarus dėl galimybės greitai perduoti ir gauti informaciją kitiems asmenims. Tačiau rašinių „Aš ir kompiuteris“ turinio analizė leidžia teigti, kad **vaikams komunikacinių ryšių realizavimas naudojantis elektroniniu paštu nėra itin svarbus**. Apibūdinsime tai kategorijomis ir subkategorijomis, (žr. 11 lentelę).

11 lentelė. **Vaikų susirašinėjimas elektroniniu paštu**
(kategorijos ir subkategorijos)

Kategorijos	Subkategorijos	Teiginių skaičius	Prasminių kontekstų – teiginių pavyzdžiai
Partneriai	<i>Draugai</i>	5	„Kompiuteriu rašau elektroninius laiškus draugams <...>“. „<...> elektroniniu paštu pasižiūriu, ką atsiuntė draugai <...>“. „<...> elektroniniu paštu susirašinėju su klasiokėmis <...>“.
Elektroninis paštas interneto svetainėje	<i>www.one.lt</i>	5	„ <...> www.one.lt yra mano elektroninis paštas“. „<...> į www.one.lt, nes ten yra mano elektroninis paštas“. „<...> susirašinėju www.one.lt, ten radau daug draugų <...>“.

Vaikai susirašinėjimą elektroniniu paštu apibūdina kategorijomis „Partneriai“ ir „Elektroninis paštas interneto svetainėje“.

Kategorija „**Partneriai**“ rodo, kad vaikai elektroniniu paštu palaiko ryšius su „*Draugais*“ („<...> elektroniniu paštu pasižiūriu, ką atsiuntė draugai <...>“), o kategorija „**Elektroninis paštas interneto svetainėje**“ atskleidžia ir kitą prasmę – vaikai savo **elektroninio pašto dėžutei susikurti** renka interneto svetainę „*www.one.lt*“ („<...> į *www.one.lt*, nes ten yra mano elektroninis paštas“; „<...> *www.one.lt*, ten net turiu susikūrusi savo el. paštą <...>“). Be to, šioje svetainėje vaikai ne tik susirašinėja, bet ir **užmezga naujas pažintis** bei **susiranda naujų draugų** („<...> susirašinėju *www.one.lt*, ten radau daug naujų draugų <...>“).

Vaikai kompiuterinių technologijų pagrindu *konstruoja jiems priimtina komunikacijos, kaip socialinės realybės, pasaulį*, kuriame *legitimuoja* virtualaus bendravimo pagal savo poreikius prasmę. Tai reiškia, kad jie *internalizuoja* šios komunikacijos pasaulį, kaip atveriantį naujas tarpusavio ryšio palaikymo galimybes, *habitualizuoja* kompiuterio funkcijas ir taip realizuoja konkrečius būdus pradėti ir plėtoti komunikacinius ryšius elektroninėje erdvėje.

Konstruojamo komunikacinio socialinės realybės pasaulio kontekste ypač svarbūs „*kiti*“, kai tenkindami naujų komunikacinių ryšių sudarymo poreikį *vaikai realizuoja galimybes virtualiai komunikuoti ne tik su asmenimis iš pažįstamų žmonių būrio, bet ir pasirinkti partneriais kitus asmenis*, gyvenančius Lietuvoje ar kitose šalyse, ir *užmegzti su jais kontaktus*. Taip vaikai kuria *virtualios komunikacijos partnerių tinklą, kuriam dažnai būdingas pomėgių, interesų bendrumas* kompiuterinėje ar realioje veikloje. Be to, vyksta *komunikacinių galimybių plėtra, didėja vaikų mobilumas*, t. y. „keliaujama“ be sienų, nepaisoma laiko ar geografinių apribojimų.

Viena iš reikšmingiausių vaikų komunikacinių galimybių plėtros kryptių yra ta, jog jie *neatitolsta nuo realiamo gyvenime egzistuojančių tarpusavio ryšių* su draugais, klasės draugais, bet priešingai, tampa svarbiausiais virtualaus komunikavimo partneriais ir stengiasi juos *paįvairinti pratęsdami, palaikydami bei papildydami virtualiais ryšiais*. Tai yra *naujo vaikų komunikavimo būdo su draugais bei klasės draugais išbandymas*, kuris padeda suvokti ne tik tokio komunikavimo galimybes, bet ir prisiimti naujus vaidmenis. Virtualus komunikavimas vaikams svarbus ir tada, kai vaikai siekia *eliminuoti realaus bendravimo su minėtais asmenimis trūkumą*.

Konstruodami komunikacijos pasaulį, jie neturi tam reikalingų atrankos kriterijų, kuriais vadovaudamiesi galėtų *išvengti rizikos pasirinkdami partnerius*, todėl svarbu akcentuoti, kad virtualios komunikacijos partneriais renkantis draugus bei klasės draugus, toks ryšio palaikymo būdas yra *saugesnis ir mažina riziką*, kuri padidėja, kai partneriais tampa atsitiktiniai asmenys, kurie „klaidžioja“ elektroninėje erdvėje, ieško naujų ryšių bei turi įvairių, nebūtinai pozityvių ketinimų vaikų atžvilgiu. Šis rizikos faktorius svarbus, kai vaikai pradeda naujas virtualias pažintis su „visais“ iš „bet kur“ ir, tenkindami naujų virtualių santykių poreikius, nutolsta nuo realiamo gyvenime realizuojamų santykių ir užmezga naujas pažintis su nepažįstamais žmonėmis.

Vaikai naudodamiesi kompiuteriu *internalizuoja komunikacinės ir žaidybinės veiklos dermę* ir demonstruoja, kad šiame kontekste aktualus dviejų veiklų (bendravimo ir žaidimo) realizavimas vienu metu. Šiame kontekste svarbus partnerių pasirinkimas, kuris rodo, kad vaikai taip pat nenutolsta nuo realaus gyvenimo ryšių su draugais, nes būtent jie tampa reikšmingiausiais partneriais, vienu metu realizuojant komunikacinę ir žaidybinę veiklas, kurių dermės kontekstas turi ir atsitiktinių partnerių pasirinkimo požymių, t. y. komunikuojama ir žaidžiama su asmenimis, kurie atsitiktinai sutinkami elektroninėje erdvėje. Šių požymių vaikai taip pat supranta kaip galimybę užmegzti naujas pažintis. Kartais jie komunikuoja bei žaidžia ir su klasės draugais.

Tokiu būdu vaikai *objektyvuoja* komunikacinį pasaulį, kaip socialiai reikšmingą ne tik jiems, bet ir kitiems, besinaudojantiems virtualios komunikacijos galimybėmis. Jie perima realioje tikrovėje egzistavusius ir jiems patogius bendravimo būdus, t. y. susirašinėjimą, telefoninį ryšį, naudoja šiame kontekste ir virtualią komunikaciją: kompiuterinėmis technologijomis iš karto galima atlikti keletą veiksmų – komunkuoti žaidžiant, derinti garsą ir vaizdą, susirašinėti ir kalbėtis. Vaikai *subjektyvuoja* tas virtualios komunikacijos pasaulio teikiamas galimybes, kurios rodo individualius ryšius, suvokia jų prasmę, kai būdami vienas su vienu be tarpininko kontaktuoja vaizdais ir kai šio bendravimo turinys bei forma priklauso nuo paties vaiko ir jo konstruojamo komunikacijos pasaulio.

Vaikų kompiuterinės kultūros socialinius-edukacinius bruožus apibūdinsime vaikų ir tėvų anketinių apklausų rezultatais. *Vaikų anketinės apklausos* rezultatai pateikiami interpretuojant: kompiuterio paskirtį; kompiuterio naudojimą mokantis; kompiuterinės veiklos namuose sąlygas; savijautą naudojantis kompiuteriu; kompiuterinės veiklos trukmę, dažnį, cikliškumą bei įtaką sveikatai; vaikų ir suaugusiųjų santykių kaitą; vaikų kompiuterinės veiklos įtaką santykiams su draugais; žaidybinius ir komunikacinius veiklos kompiuteriu ypatumus. *Tėvų anketinės apklausos* rezultatai pateikiami interpretuojant: kompiuterio svarbą vaikų gyvenime; kompiuterio reikšmę vaikų mokymosi procese; vaikų dalyvavimą kompiuterinėje veikloje; vaikų veiklos kompiuteriu ergonominius bruožus; vaikų veiklos kompiuteriu įtaką savijautai; vaikų naudojimosi internetu svarbą; kompiuterinių žaidimų reikšmę vaikams.

4.1. Kompiuterio paskirtis, vaikų veikla ir santykiai su suaugusiaisiais (*vaikų patirties reprezentacijos*)

Kompiuteris šiuolaikinio vaiko gyvenime identifikuojamas kaip pasaulio pažinimo, kūrybos bei saviraiškos priemonė, keičianti kasdieninę veiklą bei laisvalaikį (Comer, Haynes, 1991; Jessen, 1999; Vede, 2007 ir kt.). Kompiuterinė veikla apibūdinama kaip svarbi vaikų kultūros dalis. O suaugusiesiems šiame kontekste priskiriamas vaidmuo, kurio esmė – suprasti vaiką, kaip kompiuterinės kultūros kūrėją ir vartotoją, bei pripažinti jo dalyvavimo kultūros procesuose galimybes. Paanalizuosime tyrimo rezultatus, atskleidžiančius kompiuterio paskirtį vaikų gyvenime, vaikų ir suaugusiųjų santykių kaitą, žaidybinius, informacinius, komunikacinius bei ergonominius kompiuterinės veiklos bruožus.

4.1.1. Kompiuterio paskirtis ir ergonominiai kompiuterinės veiklos bruožai

Kompiuterio paskirtį išsamiau apibūdinsime analizuodami naudojimosi kompiuteriu aplinkas, kompiuterinės veiklos formas bei kompiuterio, kaip mokymosi ir laisvalaikio priemonės reikšmę, išskirsime naudojamas kompiuterines programas, reikalingas mokantis, ieškant informacijos.

Atlikto tyrimo rezultatai parodė, kad vaikai naudojami kompiuteriu dvejopo tipo aplinkose, t. y. **namų aplinkoje** ir **kitose**, kai *mokykla, draugų namai, interneto salionai* yra alternatyvios namams aplinkos (žr. 12 lentelę).

12 lentelė. Vaikų naudojimosi kompiuteriu aplinkos (n = 444)

Aplinkos	Mean	SE	Median	Mo	SD	Ne	Taip
<i>Namuose</i>	0,79	0,019	1,00	1	0,406	20,7	79,3
<i>Pas draugus</i>	0,50	0,024	0,00	0	0,501	50,5	49,5
<i>Mokykloje</i>	0,40	0,023	0,00	0	0,491	59,7	40,3
<i>Interneto salonuose</i>	0,16	0,018	0,00	0	0,371	83,6	16,4

Dauguma vaikų kompiuteriu naudojasi *namuose* (M = 0,79; SD = 0,406; 79,3%) ir ši nuomonė dažniausiai pasikartoja tiriamoje visumoje (Mo = 1). Kiti naudojami kompiuteriu būdami *pas draugus* (M = 0,50; SD = 0,501; 49,5%) bei *mokykloje* (M = 0,40; SD = 0,491; 40,3%). Tik nedidelė dalis (16,4%) vaikų lankosi *interneto salonuose*. Be to, dauguma (93,9%) tyrime dalyvavusių vaikų mano, kad naudojantis kompiuteriu *galima gerai leisti laiką namuose*, ir tik nedidelė dalis (6,1%) šiai nuomonei nepritaria. Toks požiūris dažniausiai pasikartoja tiriamoje visumoje (Mo=2).

Atliktas tyrimas taip pat parodė, kad vaikai namuose turi palankias sąlygas naudotis kompiuteriu. Jis sieja su *galimybe namų aplinkoje naudotis ir kompiuteriu, ir internetu*. Dauguma (M = 0,80; SD = 0,404; 79,5%) tyrime dalyvavusių vaikų teigia, kad jie *namuose turi kompiuterį*. Ši reikšmė dažniausiai pasikartoja tiriamoje visumoje (Mo = 1). Tačiau namuose *naudotis internetu* turi galimybę mažiau nei pusė (M = 0,49; SD = 0,024; 49,3%) apklaustųjų.

Taip pat nustatyta, kad darbo kompiuteriu vieta namie dažniausiai įrengiama *vaikų kambaryje* (M = 0,54; SD = 0,024; 54,3%). Ši reikšmė dažniausiai pasikartoja tiriamoje visumoje (Mo = 1). Mažesnę dalį vaikų nurodo, kad darbo kompiuteriu vieta yra įrengta *svetainėje* (17,3%), o mažiausiai – *tėvų miegamajame* (7,4%) ar *virtuvėje* (0,9%).

Kitų mokslininkų (Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001) atlikti tyrimai taip pat patvirtina, kad namų aplinka naudotis kompiuteriu vaikams yra prioritetinga. Tai lemia darbo kompiuteriu vietos įrengimas vaikų kambaryje, galimybė laisvai naudotis kompiuteriu vaikams tinkamu metu, kai eliminuojami ne tik laiko, bet ir finansiniai (interneto salonuose reikia mokėti pinigų) ribojimai. Be to, minėtų mokslininkų tyrimai rodo, kad tėvai, aprūpindami kompiuterinėmis technologijomis ir įrengdami darbo kompiuteriu vietą vaikų kambaryje, pateisina savo viltis ir ambicijas, kad jie rūpinasi vaikų ateitimi, investuoja į ją ir realizuoja „geros“ mamos ar „gero“ tėvo vaidmenį.

Vaikai, naudodamiesi kompiuteriu, realizuoja tokias veiklas: **žaidybines, menines, komunikacines bei mokymosi** (žr. 13 lentelę).

13 lentelė. Vaikų kompiuteriu realizuojamos veiklos (n = 444)

Veiklos	Mean	SE	Median	Mo	SD	Ne	Taip
<i>Žaidimas kompiuteriu</i>	0,91	0,013	1,00	1	0,280	8,6	91,4
<i>Muzikos klausymasis</i>	0,72	0,021	1,00	1	0,450	28,2	71,8
<i>Naršymas internete</i>	0,63	0,023	1,00	1	0,484	37,2	62,8
<i>Piešimas</i>	0,48	0,024	0,00	0	0,500	52,5	47,5
<i>Filmų žiūrėjimas</i>	0,44	0,024	0,00	0	0,497	55,9	44,1
<i>Dalyvavimas internetiniuose pokalbiuose</i>	0,25	0,021	0,00	0	0,434	75,0	25,0
<i>Teksto rinkimas</i>	0,21	0,019	0,00	0	0,409	78,8	21,2
<i>Skaičiavimas</i>	0,14	0,016	0,00	0	0,345	86,3	13,7

Daugumai vaikų svarbiausia veikla kompiuteriu yra *žaidimas* (M = 0,91; SD = 0,280; 91,4%). *Muzikos klausymasis* (M = 0,72; SD = 0,450; 71,8%) ir *naršymą internete* (M = 0,63; SD = 0,484; 62,8%) jie taip pat priskiria prie svarbių kompiuteriu realizuojamų veiklų. Visos šios veiklos yra trys dažniausiai pasikartojančios reikšmės tiriamoje visumoje (Mo = 1). Žaidybinės veiklos kompiuteriu reikšmę vaikams patvirtina ir kitų mokslininkų (Jessen, 1999; Subrahmanyam, Kraut, Greenfield, Gross, 2000; Casas, 2001) atliktų tyrimų išvados, kurios teigia, kad jeigu vaikai neturėtų galimybės žaisti kompiuterinių žaidimų, veikla kompiuteriu apskritai jiems nebūtų tokia svarbi.

Kitoms veikloms, realizuojamoms kompiuteriu, vaikai neskiria tiek dėmesio, nes mažiau nei pusė iš jų *piešia* (M = 0,48; SD = 0,500; 47,5%), *žiūri filmus* (M = 0,44; SD = 0,497; 44,1%). Kiti dalyvauja *internetiniuose pokalbiuose* (M = 0,25; SD = 0,434; 25%), *renka tekstą* (M = 0,21; SD = 0,409; 21,2%) bei *skaičiuoja* (M = 0,14; SD = 0,345; 13,7%). Taigi tyrimo rezultatai rodo, kad vaikams svarbiausia yra žaidybinė veikla kompiuteriu, o mažiau svarbios – meninė (muzikos klausymasis, piešimas, filmų žiūrėjimas), informacinė (naršymas internete, tekstų rinkimas), komunikacinė (dalyvavimas internetiniuose pokalbiuose) bei mokymosi (skaičiavimas).

Vaikai, realizuodami minėtas veiklas, naudojami įvairiomis **kompiuterių programomis**: *Internet Explorer*, *Microsoft office Word*, *Power Point*, *Microsoft office Exel*, *Outlook Express* (žr. 14 lentelę).

14 lentelė. Vaikų naudojamos kompiuterių programos (n = 444)

Kompiuterių programos	Mean	SE	Median	Mo	SD	Ne	Taip
<i>Internet Explorer</i>	0,75	0,021	1,00	1	0,436	25,5	74,5
<i>Microsoft office Word</i>	0,57	0,024	1,00	1	0,495	42,8	57,2
<i>Power Point</i>	0,37	0,023	0,00	0	0,483	63,1	36,9
<i>Microsoft office Exel</i>	0,29	0,022	0,00	0	0,455	70,9	29,1
<i>Outlook Express</i>	0,27	0,021	0,00	0	0,443	73,2	26,8

Tyrimo rezultatai parodė, kad populiariausia vaikų naudojama kompiuterių programa yra *Internet Explorer* ($M = 0,75$; $SD = 0,436$; 75,5%). Šiek tiek daugiau nei pusė vaikų nurodė, kad naudojami *Microsoft Office Word* ($M = 0,57$; $SD = 0,495$; 57,2%) programa. Mažesnę dalį – *Power Point* ($M = 0,37$; $SD = 0,483$; 39,9%), *Microsoft Office Excel* ($M = 0,29$; $SD = 0,455$; 29,1%) bei *Outlook Express* ($M = 0,27$; $SD = 0,443$; 26,8%). Naudojimas *Internet Explorer* ($Mo = 1$), *Microsoft Office Word* ($Mo = 1$) kompiuterių programomis dažniausiai pasikartoja tiriamoje visuomenėje.

Tyrimu nustatyta, kad **vaikams kompiuteris dažniausiai svarbus dvejopai**: jis yra technologinė priemonė, kuria jie naudojami **laisvalaikiu** bei **mokymosi procese**. Didesnei daliai (65,5%) tyrime dalyvavusių vaikų kompiuteris yra *mokymosi ir laisvalaikio priemonė*. Tačiau trečdalis (30,9%) vaikų teigia, kad kompiuteris jiems yra priemonė, tinkama tik *laisvalaikiui*, o labai nedidelė dalis vaikų (3,6%) kompiuterį identifikuoja tik kaip *mokymosi priemonę*. Toks kompiuterio paskirties apibūdinimas dažniausiai pasikartoja tiriamoje visuomenėje ($Mo = 2$).

Vaikai, siedami naudojimąsi kompiuteriu su galimybe lengviau mokytis, išreiškė kitokią nuomonę. Didesnė dalis vaikų (77,7%) mano, kad kompiuteris teikia galimybę lengviau mokytis, ir tik mažiau nei ketvirtadalis (22,3%) tyrimo dalyvių teigia, kad naudojimas kompiuteriu „*niekada*“ nepalengvina jų mokymosi. Ši nuomonė dažniausiai pasikartoja tiriamoje visuomenėje ($Mo = 1$). Tačiau tyrimas taip pat parodė, kad atliekant namų darbus vaikams kompiuteris nėra ypač svarbus, nes kompiuteriu atlikti namų darbus patinka mažiau nei pusei vaikų (43,3%).

Atliktas tyrimas leido įvardinti ir **kitokią kompiuterio paskirtį vaikams**, t. y. **komunikacinę, rekreacinę** bei **relaksacinę** (žr. 15 ir 16 lenteles).

15 lentelė. **Kompiuterio rekreacinė ir komunikacinė paskirtis vaikams**
($n = 444$)

Teiginiai	Mean	SE	Median	Mo	SD	Taip	Abejoju	Ne
<i>Be kompiuterio mano gyvenimas būtų nuobodus ir neįdomus</i>	1,16	0,042	1,00	2	0,875	31,5	21,2	47,3
<i>Kompiuteris man draugas</i>	1,17	0,034	1,00	1	0,723	19,1	45,0	35,8

Vaikai neturi vienodos nuomonės apie kompiuterio rekreacinės funkcijos bei kompiuterio, kaip draugo, reikšmę. Tačiau tyrimo rezultatai parodė, kad *kompiuterio, kaip draugo*, vaikai nenori sureikšminti, nes tik nedidelė dalis (19,1%) nurodo, kad kompiuteris jiems yra draugas. Beveik pusė (45%) vaikų abejoja tokia kompiuterio reikšme jiems, o trečdalis (35,8%) teigia, kad kompiuteris jiems nėra draugas. Tokia nuomonių raiška dažniausiai pasikartoja tiriamoje visuomenėje ($Mo = 1$).

Be to, didesnė dalis (47,3%) vaikų nesieja naudojimosi kompiuteriu su galimybe *paįvairinti gyvenimą*. Trečdalis (31,5%) vaikų pritaria teiginiui, kad „gyvenimas be

kompiuterio būtų nuobodus ir neįdomus“. Tokia nuomonių raiška dažniausiai pasikartoja tiriamoje visumoje (Mo = 2).

Tyrimu taip pat nustatyta, kad veikla kompiuteriu **tenkina vaikų relaksacinius poreikius ir lemia savijautą** (žr. 16 lentelę).

16 lentelė. Savijauta naudojantis kompiuteriu (n = 444)

Teiginiai	Mean	SE	Median	Mo	SD	Niekada	Retkarčiais	Dažnai	Visada
<i>Naudodamasis kompiuteriu, aš atsipalaiduojau ir pailsiu</i>	1,25	0,043	1,00	1	0,898	18,2	51,1	18,0	12,6
<i>Aš liūdžiu, kai neturiu galimybės naudotis kompiuteriu</i>	0,86	0,041	1,00	1	0,864	37,6	45,9	9,0	7,4
<i>Naudotiskompiuteriu man nuobodu</i>	0,52	0,029	0,00	0	0,621	53,4	42,1	3,4	1,1

Nedaug (12,6%) tyrime dalyvavusių vaikų nurodo, kad naudodamiesi kompiuteriu jie visada *atsipalaiduoja ir pailsi*, t. y. kompiuterinė veikla tenkina jų **relaksacinius** poreikius. Kiti atsipalaiduoja ir pailsi bent „*retkarčiais*“ (51,1%). Tokia savijauta 12,6% vaikų būdinga „*visada*“, o 18% – „*dažnai*“. Nedidelė dalis (18,2%) jų to nejaučia „*niekada*“. Be to, daugiau nei pusė vaikų (53,4%) teigia, kad naudojantis kompiuteriu jiems „*niekada*“ *nebūna nuobodu*. Vaikai, nesinaudodami kompiuteriu, *liūdesio nejaučia* (37,6%). Tačiau yra tokių, kurie šį jausmą patiria „*visada*“ (7,4%), „*dažnai*“ (9%) arba „*retkarčiais*“ (45,9%). Nuomonės apie galimybę naudojantis kompiuteriu atsipalaiduoti ir pailsėti bei apie liūdesį neturint galimybės naudotis kompiuteriu dažniausiai pasikartoja tiriamoje visumoje (Mo = 1).

Tyrimu nustatyta, kad vaikai, ieškodami mokantis reikalingos informacijos, naudojami įvairiais informacijos šaltiniais: **internetu, mokyklinėms knygoms, kompiuteriniais žodynais/žinytais, žurnalais ir laikraščiais, televizijos laidomis** (žr. 17 lentelę).

17 lentelė. Vaikams mokantis reikalingos informacijos šaltiniai (n=444)

Informacijos šaltiniai	Mean	SE	Median	Mo	SD	Ne	Taip
<i>Internetas</i>	0,62	0,023	1,00	1	0,486	38,1	61,9
<i>Mokyklinės knygos</i>	0,53	0,024	1,00	1	0,499	46,6	53,4
<i>Kompiuteriniai žodynai/žinytai</i>	0,48	0,024	0,00	0	0,500	51,6	48,4
<i>Žurnalai ir laikraščiai</i>	0,19	0,019	0,00	0	0,394	80,9	19,1
<i>Televizijos laidos</i>	0,13	0,016	0,00	0	0,332	87,4	12,6

Paiškinys, kad internetas, kaip informacijos paieškos šaltinis, yra alternatyvus mokyklinėms knygoms, nes daugiau nei pusė (M = 0,62; SD = 0,486; 61,9%) tyrime dalyvavusių vaikų nurodė, kad mokydami reikalingos informacijos ieško *interne-*

te, ir tik šiek tiek mažesnė dalis ($M = 0,53$; $SD = 0,499$; 53,4%) teigia, kad tokios informacijos ieško *mokyklinėse knygosė*. Be to, mokantis reikalingos informacijos paieška internete ($M_o = 1$) ir mokyklinėse knygosė ($M_o = 1$) yra dvi dažniausiai pasikartojančios reikšmės tiriamoje visumoje. Kitų mokslininkų (Fromberg, Bergen, 1998; Jones, Price, 2001; Valentine, Holloway, 2001) atlikti tyrimai patvirtina interneto informacijos, kaip alternatyvios tradiciniams informacijos šaltiniams, išvadą. Jie teigia, kad internetas vaikams patrauklus dėl informacijos kiekio, naujumo bei mažesnių laiko ir finansinių sąnaudų.

Kita dalis vaikų ($M = 0,48$; $SD = 0,500$; 48,4%) teigia, kad mokydami reikalingos informacijos ieško *kompiuteriniuose žodynuose/žinyuose*. Mažai vaikų tokios informacijos ieško *žurnaluose ar laikraščiuose* ($M = 0,19$; $SD = 0,394$; 19,1%) bei *televizijos laidose* ($M = 0,13$; $SD = 0,332$; 12,6%).

Ergonominius vaikų kompiuterinės veiklos bruožus išsamiau apibūdinsime analizuodami veiklos kompiuteriu dažnį, trukmę bei įtaką sveikatai.

Atlikto tyrimo rezultatai atskleidė pakankamai vienoda vaikų nuomonę dėl **kompiuterinės veiklos dažnio**. Didžioji dalis vaikų (40,3%) kompiuteriu naudojami *kiekvieną dieną*. Kiti – *kartą per dvi dienas* (21,3%), treti – *kartą per savaitę* (13,1%) arba *kartą per tris dienas* (8,6%). Tik nedidelė dalis vaikų kompiuteriu naudojami *kartą per penkias dienas* (5,4%) ar *kartą per mėnesį* (4,7%).

Kompiuterinės veiklos trukmė išreikšta laiko intervalais nuo 5–10 minučių iki 5 valandų per dieną. Dauguma (35,1%) vaikų naudojami *1,5–2 valandas* arba – *45–60 minučių* (29,5%) *per dieną*. Tik nedaugelis kompiuterinėje veikloje dalyvauja *20–30 minučių* (14,6%) ar *3–4 valandas* (14,2%). Labai mažai vaikų šiai veiklai per dieną skiria *5–10 minučių* (2%). Tokia veiklos kompiuteriu trukmės atitinkamais laiko intervalais raiška dažniausiai pasikartoja tiriamoje visumoje ($M_o = 3$).

Tyrimo rezultatai parodė, kad apie **nuovargį ir įtampą naudojančius kompiuteriu** vaikai neišreiškė vienos dominuojančios nuomonės (žr. 18 lentelę).

18 lentelė. **Vaikų nuovargis ir įtampa naudojančius kompiuteriu** ($n = 444$)

Teiginiai	Mean	SE	Median	Mo	SD	Niekada	Retkarčiais	Dažnai	Visada
<i>Aš, naudodamasis kompiuteriu, pavargstu</i>	0,76	0,029	1,00	1	0,618	32,4	60,8	5,2	1,6
<i>Aš, naudodamasis kompiuteriu, jaučiu įtampą</i>	0,72	0,037	1,00	1	0,772	43,7	45,3	6,8	4,3

Dauguma vaikų kompiuterinės veiklos metu jaučia nuovargį „*retkarčiais*“ (60,8%). „*Retkarčiais*“ įtampą jaučia šiek tiek mažiau respondentų (45,3%). Nuovargio „*niekada*“ nejaučia trečdalis (32,4%) vaikų, o įtampos – šiek tiek daugiau (43,7%). Tik labai maža dalis vaikų nuovargį jaučia „*dažnai*“ (5,2%) arba „*visada*“ (1,6%). Panašus skaičius vaikų jaučia įtampą „*dažnai*“ (6,8%) arba „*visada*“ (4,3%).

Tokia nuomonių dėl nuovargio ir įtampos raiška yra dažniausiai pasikartojančios reikšmės tiriamoje visumoje ($M_o = 1$).

Tyrimu nustatyta, kad vaikai, **naudodamiesi kompiuteriu, jaučia fizinį skausmą** (žr. 19 lentelę).

19 lentelė. Skausmo pojūtis kompiuterinės veiklos metu ($n = 444$)

Skausmas	Mean	SE	Median	M_o	SD	Ne	Taip
<i>Akių</i>	0,44	0,024	0,00	0	0,497	56,3	43,7
<i>Galvos</i>	0,18	0,018	0,00	0	0,385	82,0	18,0
<i>Nugaros</i>	0,10	0,014	0,00	0	0,305	89,6	10,4
<i>Skausmo nejaučiu</i>	0,49	0,024	0,00	0	0,500	51,1	48,9

Rezultatai rodo, kad beveik pusė ($M = 0,49$; $SD = 0,500$; 48,9%) vaikų teigia, jog naudodamiesi kompiuteriu *fizinio skausmo nepatiria*. Tačiau vis dėlto yra vaikų, kurie jaučia vienokią ar kitokią fizinį skausmą. *Akių skausmą* – beveik pusė (43,7%) tyrimo dalyvių, mažiau – *galvos* (18%) bei *nugaros* (10,4%) skausmus.

Apibendrinimai. Vaikų patirties reprezentacijos atskleidžia, kad namų aplinka yra pati tinkamiausia naudotis kompiuteriu. Jos tinkamumą šiai veiklai nusako galimybė naudotis kompiuteriu ir internetu. Darbo kompiuteriu vieta įrengiama įvairiose namų aplinkos sektoriuose: vaikų kambaryje (dažniausiai), svetainėje, tėvų miegamajame bei virtuvėje. Rečiau vaikai kompiuteriu naudojami būdami pas draugus ar mokykloje, o tarp vaikų nepopuliariausia – kompiuterinė veikla interneto salonuose. Be to, vaikai šių veiklų namuose sieja su galimybe prasmingai leisti laiką.

Vaikams svarbiausia yra žaidybinė veikla kompiuteriu, o mažiau svarbios – meninė (muzikos klausymasis, piešimas, filmų žiūrėjimas), informacinė (naršymas internete, tekstų rinkimas), komunikacinė (dalyvavimas internetiniuose pokalbiuose) bei mokymosi (skaičiavimas). Populiariausios tarp vaikų yra dvi kompiuterinės programos: Internet Explorer ir Microsoft office Word.

Vaikams kompiuteris dažniausiai svarbus dvejopa prasme: technologinė priemonė, kuria jie visų pirma naudojami laisvalaikio, o po to mokymosi procese. Be to, kompiuteris atlieka ir kitokias funkcijas, t. y. rekreacinę ir relaksacinę. Internetas vaikams taip pat svarbus mokantis, kaip reikalingos informacijos šaltinis, kuriame randama informacija yra alternatyvi informacijai, pateikiamai tradiciniuose šaltiniuose – mokykliniuose vadovėliuose, žurnaluose ar laikraščiuose.

Dauguma vaikų nesureikšmina kompiuterio, jo neasmenina ir nesuteikia draugo statuso.

Didžioji dalis vaikų kompiuteriu naudojami kiekvieną dieną, o jiems priimtinausia kompiuterinės veiklos trukmė yra nuo 45 minučių iki 2 valandų per dieną.

Nedaug vaikų kompiuterinės veiklos metu jaučia nuovargį ir įtampą. Tačiau nuovargis patiriamas dažniau nei įtampa. Dažniau jaučiamas fizinis akių skausmas.

4.1.2. Vaikų ir suaugusiųjų santykių kaita

Vaikų ir suaugusiųjų santykių kaitą išsamiau apibūdinsime analizuodami skatinimą bei draudimus vaikams naudotis kompiuteriu, nesutarimus dėl šios veiklos su šeimos nariais bei pastarųjų domėjimąsi vaikų kompiuterine veikla, bendrų interesų su draugais reikšmę užsiimant šia veikla.

Atlikto tyrimo rezultatai parodė, kad **vaikų skatinimo naudotis kompiuteriu procese nenori dalyvauti nei šeimos nariai, nei kiti asmenys** (draugai, mokytojai) (žr. 20 lentelę).

20 lentelė. Asmenys, skatinantys vaikus naudotis kompiuteriu (n = 444)

Asmenys	Mean	SE	Median	Mo	SD	Ne	Taip
Tėvai	0,10	0,014	0,00	0	0,302	89,9	10,1
Broliai / seserys	0,05	0,011	0,00	0	0,222	94,8	5,2
Draugai	0,09	0,014	0,00	0	0,293	90,5	9,5
Mokytojai	0,07	0,012	0,00	0	0,263	92,6	7,4
Neskatina niekas	0,80	0,019	1,00	1	0,402	20,3	79,7

Dauguma (M = 0,80; SD = 0,402; 79,7%) tyrime dalyvavusių vaikų nurodo, kad naudotis kompiuteriu jų *neskatina niekas*. Ši reikšmė yra dažniausiai pasikartojanti tiriamoje visumoje (Mo = 1). Ir tik nedidelė dalis vaikų teigia, kad kompiuteriu naudotis juos skatina *tėvai* (M = 0,10; SD = 0,302; 10,1%), *draugai* (M = 0,09; SD = 0,293; 9,5%), *mokytojai* (M = 0,07; SD = 0,263; 7,4%) bei *broliai/seserys* (M = 0,05; SD = 0,222; 5,2%).

Tačiau tyrimu nustatyta, kad **tėvai** kai kuriais atvejais **draudžia vaikams naudotis kompiuteriu**. Dauguma (67,3%) vaikų nurodo, kad tėvai tai daro „retkarčiais“, o ketvirtadalis (24,5%) teigia, kad tėvai jiems naudotis kompiuteriu nedraudžia „niekada“. Labai maža dalis teigia, kad tėvai tai daryti draudžia „dažnai“ (7%) ar „visada“ (1,1%). Tokia reikšmė dažniausiai pasikartoja tiriamoje visumoje (Mo = 1).

Be to, vaikai identifikuoja ir tokių **draudimų priežastis** (žr. 21 lentelę).

21 lentelė. Tėvų draudimų vaikams naudotis kompiuteriu turinys (n = 444)

Turinys	Mean	SE	Median	Mo	SD	Ne	Taip
Žalingas poveikis sveikatai	0,43	0,023	0,00	0	0,495	57,4	42,6
Dažnas naudojimas kompiuteriu	0,32	0,022	0,00	0	0,469	67,6	32,4
Prasti mokymosi rezultatai	0,20	0,019	0,00	0	0,399	80,2	19,8

Identifikuodami šias priežastis vaikai neišreiškė vienos dominuojančios nuomonės. Viena iš svarbesnių tėvų draudimų priežasčių, vaikų nuomone, yra *neigiamas kompiuterio poveikis jų sveikatai* (M = 0,43; SD = 0,495; 42,6%). Kita priežastis – *dažnas naudojimas kompiuteriu* (M = 0,32; SD = 0,469; 32,4%). Tačiau, vaikų nuomone, mažiausiai dėmesio tėvai, drausdami naudotis kompiuteriu, skiria moky-

mosi rezultatams ($M = 0,20$; $SD = 0,399$; 19,8%).

Domėjimosi kompiuterine veikla turinys apibūdinamas veiklomis, kurias vaikai realizuoja kompiuteriu: **žaidimas kompiuteriu, veikla internete, susirašinėjimas elektroniniu paštu bei pokalbiai interneto svetainėse** (žr. 22 lentelę).

22 lentelė. **Domėjimosi vaikų kompiuterine veikla turinys** ($n = 444$)

Turinys	Mean	SE	Median	Mo	SD	Ne	Taip
<i>Žaidimas kompiuteriu</i>	0,45	0,024	0,00	0	0,498	55,4	44,6
<i>Veikla internete</i>	0,28	0,021	0,00	0	0,451	71,6	28,4
<i>Susirašinėjimas elektroniniu paštu</i>	0,14	0,017	0,00	0	0,349	85,8	14,2
<i>Komunikavimas interneto pokalbių svetainėse</i>	0,12	0,015	0,00	0	0,322	88,3	11,7

Dominuoja nuomonė, kad daugumos (73,3%) *vaikų veikla kompiuteriu domisi tėvai* ir tik ketvirtadalis (27,7%) iš jų teigia, kad *tėvai to nedaro*. Tėvai domisi vaikų *kompiuteriniais žaidimais* (44,6%). Mažiau tėvų domisi vaikų *veikla internete* (28,4%), mažiausiai – susirašinėjimu *elektroniniu paštu* (14,2%) ar *komunikavimu interneto pokalbių svetainėse* (11,7%).

Atlikto tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad vaikų nuomonės dėl **nesutarimų naudojimosi kompiuteriu su šeimos nariais kontekste** išsiskyrė į dvi grupes (žr. 23 lentelę).

23 lentelė. **Nesutarimai šeimoje dėl naudojimosi kompiuteriu** ($n = 444$)

Asmenys	Mean	SE	Median	Mo	SD	Ne	Taip
<i>Broliai / seserys</i>	0,39	0,023	0,00	0	0,488	61,3	38,7
<i>Mama</i>	0,16	0,018	0,00	0	0,371	83,6	16,4
<i>Tėvas</i>	0,12	0,015	0,00	0	0,322	88,3	11,7
<i>Nesutarimų nekyla</i>	0,47	0,024	0,00	0	0,500	52,9	47,1

Pirmoji grupė pareiškė nuomonę, kad *nesutarimų šeimoje dėl naudojimosi kompiuteriu nekyla* ($M = 0,47$; $SD = 0,500$; 47,1%). Kita vaikų dalis nurodė, kad tokių situacijų vis dėlto pasitaiko ir jos visų pirma kyla dėl nesutarimų su *broliais/seserimis* ($M = 0,39$; $SD = 0,488$; 38,7%). Be to, yra vaikų, kurie nesutaria su *mama* ($M = 0,16$; $SD = 0,371$; 16,4%) ar *tėvu* ($M = 0,12$; $SD = 0,322$; 11,7%).

Šie rezultatai atitinka ir kitų mokslininkų (Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001; Holloway, Valentine, 2003) atliktų tyrimų išvadas, kad namuose dėl naudojimosi kompiuteriu dažniausiai nesutariama su tėvais bei broliais/seserimis. Tokie nesutarimai, pasak šių mokslininkų, dažniausiai kyla dėl naudojimosi kompiuteriu trukmės ir neplaningos (stichiškos) vaikų kompiuterinės veiklos. Be to, broliai/seserys namų aplinkoje konkuruoja dėl naudojimosi kompiuteriu.

Tyrimo rezultatai taip pat parodė veiklos su šeimos nariais (tėvais, broliais/seserimis), kaip alternatyvios kompiuterinei, pobūdį (žr. 24 lentelę).

24 lentelė. Veiklos su šeimos nariais, kaip alternatyvios kompiuterinei, pobūdis (n = 444)

Teiginiai	Mean	SE	Median	Mo	SD	Niekada	Retkarčiais	Dažnai	Visada
<i>Labiau patinka naudotis kompiuteriu, nei ką nors veikti su broliais / seserimis</i>	1,00	0,043	1,00	1	0,913	32,2	44,6	14,0	9,2
<i>Labiau patinka naudotis kompiuteriu, nei ką nors veikti su tėvais</i>	0,87	0,035	1,00	1	0,743	32,0	52,0	13,1	2,9
<i>Tėvai sako: „Eik, įsijunk kompiuterį ir duok mums ramybę“</i>	0,34	0,029	0,00	0	0,619	72,3	22,5	3,8	1,4

Tik nedidelė dalis vaikų teigia, kad jiems „visada“ labiau patinka naudotis kompiuteriu, nei užsiimti bendra veikla su broliais/seserimis (9,2%) ir tėvais (2,9%). Trečdaliui vaikų „niekada“ nepatinka ką nors veikti su tėvais (32%) ir broliais/seserimis (32,2%). Tokia nuomonių raiška apie veiklą su šeimos nariais (broliais/seserimis, tėvais) dažniausiai pasikartoja tiriamoje visuomenėje (Mo = 1).

Tačiau dauguma (72,3%) vaikų nurodo, kad jie „niekada“ nemano, kad kompiuteris namų aplinkoje tėvams yra išeitis siekiant išvengti kontaktų su jais namuose. Tačiau vis dėlto dalis vaikų teigia, kad jų kompiuterinė veikla yra galimybė tėvams „retkarčiais“ (22,5%), „dažnai“ (3%) ar „visada“ (1,4%) eliminuoti kontaktus su jais.

Vaikų santykius su draugais veiklos kompiuteriu kontekste nusako bendri interesai, todėl daugiau nei pusė (63,5%) respondentų nurodo, kad jiems svarbus draugų domėjimasis kompiuteriu. „Retkarčiais“ patinka bendrauti su tais draugais, kurie domisi kompiuteriais, beveik pusei vaikų (41%), „dažnai“ – mažiau nei ketvirtadaliui (14,6%) ir mažiausiai – „visada“ (7,9%). Tokia nuomonė dažniausiai pasikartoja tiriamoje visuomenėje (Mo = 1).

Tačiau tyrimo rezultatai paneigė mokėjimo naudotis kompiuteriu sąsajas su galimybe pasijusti pranašesniau už draugus. Mažiau nei pusė (42,3%) vaikų teigia, kad jiems nesvarbu jaustis pranašesniais už draugus dėl jų mokėjimo naudotis kompiuteriu. Tokiu pranašumu abejoja panaši dalis vaikų (45,5%). Ir tik nedaugelis (12,2%) pritaria teiginiui, kad „svarbu mokėti naudotis kompiuteriu geriau nei draugai, nes taip galima jaustis pranašesniau už juos“. Tokia nuomonės raiška yra dažniausiai pasikartojanti reikšmė tiriamoje visuomenėje (Mo = 2).

Nuomonės dėl veiklos įtakos susitikimams su draugais išsiskyrė į dvi dominuojančias dalis. Beveik pusė (47,7%) vaikų teigia, kad jiems „niekada“ naudojimąsi

kompiuteriu netrukdo susitikti su draugais. Tačiau kita dalis (42,3%) jų nurodo, kad veikla kompiuteriu vis dėlto riboja susitikimus su draugais „retkarčiais“. Kiti teigia, kad tai vyksta „dažnai“ (4,7%) arba „visada“ (5,2%).

Apibendrinimai. Vaikų skatinimo naudotis kompiuteriu procese nelinkę dalyvauti nei šeimos nariai, nei kiti asmenys. Tėvai taip pat ne tik domisi vaikų kompiuterine veikla, bet ir draudžia naudotis kompiuteriu. Dažniausiai tėvai domisi vaikų kompiuteriniais žaidimais, o esminės tėvų draudimų naudotis kompiuteriu priežastys yra šios: kompiuteris kenkia vaikų sveikatai arba vaikai per ilgai juo naudojami. Tačiau netinkami vaikų mokymosi rezultatai – ne tokia svarbi draudimų priežastis.

Šeimoje dėl naudojimosi kompiuteriu dažniausiai nesutariama su broliais/seserimis. Tačiau su tėvais šiuo klausimu nesutarimų būna mažiau.

Vaikams priimtinau naudotis kompiuteriu nei užsiimti kokia nors kita veikla su šeimos nariais (tėvais, broliais/seserimis).

Daugumai vaikų nesvarbu mokėti naudotis kompiuteriu siekiant pasijusti pranašesniau už draugus. Tačiau vaikai mieliau bendrauja su tais vaikais, kurie domisi kompiuteriais, o naudojimas kompiuteriu yra veiksnys, ribojantis susitikimus su draugais.

4.1.3. Žaidybinės ir komunikacinės veiklos bruožai

Žaidybinės ir komunikacinės kompiuterinės veiklos bruožai paaiškina vaikų kompiuterinės kultūros kūrimą sąlygojančius veiksnius bei vaikų konstruojamos socialinės realybės kontekstą. Paanalizuosime šiuos bruožus išsamiau.

Vaikams **žaidimas kompiuteriu** yra nauja žaidimų rūšis, viena iš prioritetinių kompiuterinės veiklos sričių. Dauguma (97,7%) tyrime dalyvavusių vaikų nurodo, kad *žaidžia kompiuterinius žaidimus*. Tačiau išsiskyrė atsakymai dėl žaidimo dažnio. Beveik pusė vaikų (47,3%) tai daro „dažnai“, daugiau nei ketvirtadalis (27%) – „visada“, o šiek tiek mažesnė dalis (23,4%) – „retkarčiais“. Likusi dalis (2,3%) vaikų teigia, kad kompiuterinių žaidimų nežaidžia „niekada“.

Žaidybinės veiklos kompiuteriu metu vaikai patiria tam tikrą **savijautą** (būseną) (žr. 25 lentelę).

25 lentelė. Vaikų savijauta žaidžiant kompiuterinius žaidimus (n = 444)

Teiginiai	Mean	SE	Median	Mo	SD	Ne	Taip
<i>Inirtingai kovoju</i>	0,54	0,024	1,00	1	0,499	45,9	54,1
<i>Pralaimėjęs esu savimi nepatenkintas</i>	0,27	0,021	0,00	0	0,446	72,7	27,3
<i>Jaučiuosi stiprus</i>	0,18	0,018	0,00	0	0,387	81,8	18,2

Nuomonės dėl teiginio „žaisdamas kompiuterinius žaidimus įnirtingai kovoju“ pasiskirstė taip: šiek tiek daugiau nei pusė vaikų pritaria, kad žaisdami kompiuterinius žaidimus *įnirtingai kovoja* (54,1%), o mažesnė dalis (45,9%) jų, atvirkščiai, su tuo nesutinka. Toks nuomonių pasiskirstymas yra dažniausiai pasikartojanti reikšmė tiriamoje visumoje ($Mo = 1$).

Vaikai apie nepasitenkinimą pralaimėjus kompiuterinį žaidimą ir galimybės pasijusti stipriam žaidžiant atsakė panašiai. Dauguma ($M = 0,27$; $SD = 0,446$; 72,7%) pažymi, kad pralaimėję *kompiuterinį žaidimą nesijaučia nepatenkinti savimi*, o ketvirtadalis (27,3%) pritaria, kad *žaisdami kompiuteriu patyrę pralaimėjimą lieka savimi nepatenkinti*. Taip pat dauguma ($M = 0,18$; $SD = 0,387$; 81,8%) vaikų vieningai *nepritaria*, kad *žaisdami kompiuterinius žaidimus jie jaučiasi stiprūs*, ir tik nedidelė dalis (18,2%) nesutinka, kad *žaisdami šiuos žaidimus jaučiasi stiprūs*. Be to, didesnė dalis ($M = 0,43$; $SD = 0,826$; 74,1%) respondentų kompiuterinių žaidimų nesieja su *nuotaikos pagerėjimu*. Kiti vaikai geresnę nuotaiką jaučia „retkarčiais“ (14,4%), „dažnai“ tai pajunta tik 6,3%, o „visada“ – 5,2% vaikų.

Žaidybinei vaikų veiklai kompiuteriu būdinga socialinė veikla, nes **vaikai dažnai kompiuterinius žaidimus žaidžia su partneriais** (žr. 26 lentelę).

26 lentelė. **Vaikų kompiuterinių žaidimų partneriai** ($n = 444$)

Partneriai	Mean	SE	Median	Mo	SD	Ne	Taip
<i>Draugai</i>	0,70	0,022	1,00	1	0,457	29,5	70,5
<i>Broliai/seserys</i>	0,41	0,023	0,00	0	0,492	59,2	40,8
<i>Tėvai</i>	0,13	0,016	0,00	0	0,337	86,9	13,1

C. Jessen (1999) nuomone, partnerių paieška rodo bendrus interesus su jais, naujas pažintis, dalijimąsi žaidybine patirtimi. Dauguma ($M = 0,70$; $SD = 0,457$; 70,5%) vaikų nurodo, kad kompiuterinių žaidimų partneriais renkasi *draugus*. Ši reikšmė yra dažniausiai pasikartojanti tiriamoje visumoje ($Mo = 1$). *Brolius/seseris* kompiuterinių žaidimų partneriais renkasi šiek tiek mažiau nei pusė ($M = 0,41$; $SD = 0,492$; 40,8%) vaikų ir tik nedaugeliui apklaustųjų tokiais partneriais tampa *tėvai* ($M = 0,13$; $SD = 0,337$; 13,1%). Tačiau vaikai žaidybinę veiklą kompiuteriu realizuoja ir kaip individualią, nes jie nurodo, kad esant galimybei nevengia *žaisti kompiuteriu vieni* ($M = 0,64$; $SD = 0,479$; 64,4%). Tai sutampa su kitų mokslininkų (Fromberg, Bergen, 1998) tyrimų pagrindu suformuluotomis išvadomis, kad vaikai kompiuteriu dažniausiai žaidžia vieni (individualiai).

Vaikams, realizuojant žaidybinę veiklą kompiuteriu, populiariausi yra trijų rūšių **žaidimai: lenktynės, nuotykių ir veiksmo** (žr. 27 lentelę).

27 lentelė. Vaikų žaidžiamų kompiuterinių žaidimų rūšys (n=444)

Žaidimai	Mean	SE	Median	Mo	SD	Ne	Taip
<i>Lenktynės</i>	0,65	0,023	1,00	1	0,477	34,9	65,1
<i>Nuotykių</i>	0,61	0,023	1,00	1	0,487	38,5	61,5
<i>Veiksmo</i>	0,52	0,024	1,00	1	0,500	48,2	51,8
<i>Šaudyklės</i>	0,48	0,024	0,00	0	0,500	52,5	47,5
<i>Strateginiai</i>	0,44	0,024	0,00	0	0,497	55,6	44,4
<i>Mokomieji</i>	0,34	0,023	0,00	0	0,475	65,8	34,2

Didesnė dalis vaikų žaidžia *lenktynių* (M=0,65; SD=0,477; 65,1%), *nuotykių* (M=0,61; SD=0,487; 61,5%) bei *veiksmo* (M=0,52; SD=0,500; 51,8%) kompiuterinius žaidimus. Jų reikšmė dažniausiai pasikartoja tiriamoje visumoje (Mo=1). Be to, šiek tiek mažiau respondentų žaidžia *šaudyklės* (M=0,48; SD=0,500; 47,5%) bei *strateginius* (M=0,44; SD=0,497; 44,4%) žaidimus. Be to, 34,2% (M=0,34; SD=0,475; 34,2%) teigia, kad, žaidžia ir *mokomuosius kompiuterinius žaidimus*.

Naudodamiesi internetu vaikai realizuoja tokio pobūdžio veiklas: **žaidybines** (žaidžia kompiuterinius žaidimus), **komunikacines** (dalyvauja internetiniuose pokalbiuose ir ieško naujų draugų) bei **informacines** (ieško reikalingos informacijos, ją skaito ir naudoja mokydami) (žr. 28 lentelę).

28 lentelė. Vaikų veiklos internete (n = 444)

Veiklos sritys	Mean	SE	Median	Mo	SD	Ne	Taip
<i>Žaidimas</i>	0,84	0,018	1,00	1	0,371	16,4	83,6
<i>Informacijos paieška</i>	0,63	0,023	1,00	1	0,484	37,2	62,8
<i>Komunikavimas</i>	0,43	0,023	0,00	0	0,495	57,4	42,6
<i>Skaitymas</i>	0,34	0,023	0,00	0	0,475	65,8	34,2
<i>Mokymasis</i>	0,33	0,022	0,00	0	0,471	66,9	33,1
<i>Naujų draugų paieška</i>	0,31	0,022	0,00	0	0,462	69,1	30,9

Vaikams internetas yra „žaidimų aikštelė“ (Fromberg, Bergen, 1998), kurioje svarbiausia (M = 0,84; SD = 0,371; 83,6%) tenkinti *žaidybinius* poreikius. *Informacijos internete ieško* daugiau nei pusė (M = 0,63; SD = 0,484; 62,8%) vaikų. *Žaidybinės* (Mo = 1) ir *informacinės* (Mo = 1) veiklos realizavimas internete yra dvi dažniausiai pasikartojančios reikšmės tiriamoje visumoje (Mo = 1).

Mažiau (42,6%) populiari internete *komunikuoti*, tik trečdalis vaikų čia ieško *naujų draugų* (30,9%). Be to, panaši dalis apklaustųjų internetu naudojasi norėdami *skaityti* (34,2%) bei *mokytis* (33,1%).

Veiklos internete trukmės klausimu nėra vienos dominuojančios nuomonės. Vaikai labai įvairiai nurodo pastangų sutrumpinti laiką, leidžiamą internete, bei savi-kontrolės, dėl kurios jie pastebi, kad internete būna ilgiau nei planavo, dažnį (žr. 29 lentelę).

29 lentelė. Vaikų veiklos internete trukmė (n = 444)

Teiginiai	Mean	SE	Median	Mo	SD	Niekada	Retkarčiais	Dažnai	Visada
<i>Stengiuosi sutrumpinti laiką, leidžiamą internete</i>	1,06	0,046	1,00	1	0,971	32,0	42,8	12,8	12,4
<i>Pastebiu, kad internete aš būnu ilgiau, nei planavau</i>	0,84	0,040	1,00	0	0,841	40,3	40,3	14,9	4,5

Dauguma (68%) vaikų nurodo, kad *stengiasi sutrumpinti laiką, leidžiamą internete*. Tačiau išsiskyrė atsakymai dėl pastangų tai daryti dažnio. „Visada“ stengiasi sutrumpinti laiką, leidžiamą internete, tik nedidelė dalis (12,4%) vaikų. Panaši dalis (12,8%) tai daro „dažnai“. Beveik pusė (42,8%) – „retkarčiais“. Tačiau trečdalis (32%) apklaustųjų to nedaro „niekada“. Tokia pastangų trumpinti laiką, leidžiamą internete, dažnio reikšmė dažniausiai pasikartoja tiriamoje visumoje (Mo = 1).

Daugiau nei pusė (59,7%) tyrime dalyvavusių vaikų pastebi, kad *internetu išbuvo ilgiau nei planavo*. Dalis iš jų teigia „visada“ (4,5%). Beveik pusė vaikų (40,3%) – „retkarčiais“ ir tiek pat (40,3%) „niekada“ nepastebi, kad internete išbuvo ilgiau, nei planavo. „Visada“ tai suvokia tik 4,5% vaikų.

I. Hutchby, J. Moran-Ellis (2001) pažymi, kad komunikuodami internete vaikai palaiko tarpusavio santykius, grindžiamus asmeninėmis simpatijomis, skonio bei interesų bendrumu. Tyrime dalyvavę vaikai nurodo, kad **virtualios komunikacijos partnerius** jie renkasi pagal *statusą jų atžvilgiu* (tėvai, broliai/seserys, draugai; nepažįstami asmenys); *pagal lytį* (berniukai, mergaitės); *pagal amžių* (bendraamžiai, jaunesni, vyresni); *pagal tautybę* (lietuviai, užsieniečiai) (žr. 30 lentelę).

30 lentelė. Vaikų virtualios komunikacijos partnerių tipai (n = 444)

Pagal statusą	Pagal lytį	Pagal amžių	Pagal tautybę
<i>Draugai</i> (61,7%)	<i>Mergaitės</i> (36,3%)	<i>Bendraamžiai</i> (39%)	<i>Lietuviai</i> (22,7%)
<i>Nepažįstami asmenys</i> (26,4%)	<i>Berniukai</i> (30,2%)	<i>Jaunesni</i> (13,7%)	<i>Užsieniečiai</i> (13,1%)
<i>Tėvai</i> (21,2%)		<i>Vyresni</i> (17,6%)	
<i>Broliai/seserys</i> (11,7%)			

Pagal statusą dauguma vaikų partneriais renkasi *draugus* (61,7%), mažesnę dalį – *nepažįstamus asmenis* (26,4%) bei *tėvus* (21,2%), o mažiausia dalis (11,7%) – *brolius/seseris*. *Pagal lytį* dauguma vaikų renkasi *mergaites* (36,3%), o ne *berniukus* (30,2%). *Pagal amžių* didesnę dalį vaikų renkasi *bendraamžius* (39%), panašiomis dalimis – *jaunesnius* (13,7%) ar *vyresnius* (17,6%) už save partnerius. *Pagal tautybę* – dažniau *lietuvius* (22,7%) nei *užsieniečius* (13,1%).

Realizuodami komunikacinę veiklą internete, **vaikai užmezga bei perkelia naujas pažintis į realų gyvenimą** (žr. 31 lentelę).

31 lentelė. Vaikų pažintys interneto pokalbių svetainėse (n = 444)

Teiginiai	Mean	SE	Median	Mo	SD	Niekada	Retkarčiais	Dažnai	Visada
<i>Malonu užmegzti naujas pažintis interneto pokalbių svetainėse</i>	0,96	0,049	1,00	0	1,042	43,7	29,3	14,4	12,6
<i>Su „internetiniais“ draugais susitinku realiame gyvenime</i>	0,58	0,041	0,00	0	0,871	62,4	22,7	9,5	5,4

Vaikų nuomonė apie pasitenkinimą, užmezgant naujas pažintis interneto pokalbių svetainėse, išsiskyrė į dvi grupes. Daugiau nei pusė (56,3%) tyrime dalyvavusių vaikų teigia, kad *užmegzti pažintis* tokiu būdu jiems *malonu*. Iš jų „visada“ tai daryti malonu 12,6% vaikų, „dažnai“ – 14,4%, o „retkarčiais“ – beveik trečdaliui (29,3%). Likusi dalis (43,7%) apklaustųjų nurodo, kad tai jiems malonu nebūna „niekada“. Toks pasitenkinimo užmezgant pažintis internete dažnis yra dažniausiai pasikartojanti tiriamoje visumoje reikšmė (Mo = 1).

S. Holloway, G. Valentine (2003) pažymi, kad realius tarpusavio santykius su bendraamžiais ir suaugusiaisiais vaikai siekia pajvairinti virtualiais ir, atvirkščiai, virtualius dažnai perkelia į realų gyvenimą. Atliktas tyrimas parodė, kad *santykius su „internetiniais“ draugais realiame gyvenime tęsia* daugiau nei trečdalis (37,6%) vaikų, tai daro „retkarčiais“ – 22,7%, „dažnai“ – 9,5%, „visada“ – 4,4%. Tačiau daugiau kaip pusė (62,4%) vaikų su „internetiniais“ draugais realiame gyvenime nesusitinka „niekada“.

Komunikuoti su kitais vaikais gali ir naudodamiesi *elektroniniu paštu*. Tačiau toks ryšio palaikymo būdas tarp vaikų nėra populiarus (žr. 32 lentelę).

32 lentelė. Vaikų susirašinėjimo elektroniniu paštu partneriai (n = 444)

Partneriai	Mean	SE	Median	Mo	SD	Ne	Taip
<i>Draugai</i>	0,48	0,024	0,00	0	0,500	51,8	48,2
<i>Tėvai</i>	0,09	0,013	0,00	0	0,280	91,4	8,6
<i>Broliai/seserys</i>	0,07	0,012	0,00	0	0,255	93,0	7,0

Beveik pusė (M = 0,43; SD = 0,496; 43,5%) vaikų nurodo *elektroniniu paštu nesusirašinėjantys*. Kiti susirašinėja su *draugais* (M = 0,48; SD = 0,500; 48,2%). Mažai respondentų elektroniniu paštu komunikuoja su *tėvais* (M = 0,09; SD = 0,280; 8,6%) bei *broliais/seserimis* (M = 0,7; SD = 0,255; 7%).

Vaikų reakcija į negautus elektroniniu paštu laiškus taip pat įrodo, kad komunikavimas elektroniniu paštu nėra svarbus, nes daugiau nei pusė jų „niekada“ (64,2%) neliūdi, kad randa tuščią elektroninio pašto dėžutę. Žymiai mažesnė dalis (26,4%) vaikų liūdi „retkarčiais“ ir tik maža dalis – „dažnai“ (4,7%) arba – „visada“ (4,7%).

Apibendrinimai. Vaikų patirties reprezentacijos atskleidžia, kad jiems svarbiausia yra žaidybinė veikla kompiuteriu. Žaisdami kompiuterinius žaidimus, jie įnirtingai kovoja, tačiau nemano, kad dėl to jaučiasi stiprūs, o pralaimėję žaidimą nėra savimi nepatenkinti.

Vaikai žaidybinę veiklą kompiuteriu realizuoja kaip grupinę ir kaip individualią. Šią veiklą realizuodami kaip grupinę, jie ieško žaidimo partnerių, kuriais dažniausiai tampa draugai, o retai – broliai/seserys bei tėvai. Individuali žaidybinė veikla atliekama vienam žaidžiant kompiuterinius žaidimus. Vaikai dažniausiai žaidžia lenktynių, nuotykių bei veiksmo kompiuterinius žaidimus.

Jie pastebi, kad internete išbūna ilgiau nei planavo, todėl stengiasi sutrumpinti šį laiką.

Vaikai virtualios komunikacijos partnerius renkasi pagal statusą, lytį, amžių bei tautybę. Svarbiausi partneriai pagal statusą yra draugai, pagal lytį – mergaitės, pagal amžių – bendraamžiai, o pagal tautybę – lietuviai. Vaikams malonu užmegzti pažintis interneto pokalbių svetainėse, tačiau jie nenori šių santykių perkelti į realų gyvenimą.

Elektroninis paštas vaikams nėra svarbiausias palaikant ryšius su kitais asmenimis.

4.2. Vaikų kompiuterinės kultūros sklaidos sąlygos namų aplinkoje (tėvų patirties reprezentacijos)

Suaugusiųjų vaidmuo namų aplinkoje siejamas su vaikams palankių sąlygų naudotis kompiuteriu sudarymu, kai visų pirma siekiama edukacinių tikslų, t. y. palengvinti vaikų mokymąsi ir tik po to – tenkinti kitus jų poreikius (Facer, Furlong, Furlong, Sutherland 2001; Livingstone, Bovill, 2001; Holloway, Valentine, 2003). Paanalizuosime tyrimo rezultatus, rodančius tėvų nuomonę apie kompiuterio ir veiklos (žaidybinės, informacinės, komunikacinės) juo reikšmę vaikų gyvenime, kompiuterinę veiklą legitimuojančias taisykles bei suaugusiųjų vaidmenį šiame kontekste.

4.2.1. Kompiuterio svarba vaikui

Kompiuterio reikšmę vaikams išsamiau apibūdinsime analizuodami kompiuterio teikiamas galimybes, kompiuterinės veiklos įtaką mokantis, vaikų dalyvavimą kompiuterinėje veikloje.

Atliktas tyrimas parodė, kad, tėvų nuomone, šiandieną kompiuteris vaikams yra technologinė priemonė, teikianti **naujų galimybių**. Vaikų naudojimasis kompiuteriu siejamas su **galimybėmis visapusiškai tobulėti** (žr. 33 lentelę).

33 lentelė. Kompiuterio svarba vaiko gyvenime (n = 361)

Teiginiai	Mean	SE	Md	Mo	SD	Pritaria	Nepitaria	Neatsakytą
Vaikas žavisi kompiuteriais	4,61	0,06	5,00	5	1,12	89,5	9,4	1,1
Kompiuteris vaikui atveria naujų galimybių	4,12	0,07	4,00	5	1,39	79,8	14,2	6,1
Kompiuteris vaikui teikia galimybių visapusiškai tobulėti	4,13	0,06	4,00	5	1,15	73,9	24,9	1,1
Visapusiškai tobulėti vaikas gali ir be kompiuterio	4,09	0,06	4,00	5	1,14	72,2	26,3	1,4
Vaikui kompiuteris yra svarbi mokymosi priemonė	3,94	0,06	4,00	4	1,18	68,4	29,9	1,7
Kompiuteris yra būtina šiuolaikinio vaiko kasdieninio gyvenimo dalis	3,81	0,07	4,00	4	1,32	67,8	30,6	1,7
Vaikas gali būti ir be kompiuterio	3,96	0,06	4,00	4	1,15	67,3	31,5	1,1
Kompiuteris vaikui yra hobis	3,80	0,07	4,00	5	1,28	67,1	32,1	0,8
Skirtingos vaikų galimybės naudotis kompiuteriu daro neigiamą įtaką jų tarpusavio santykiams	3,24	0,06	3,00	4	1,22	43,7	54,3	1,9
Skirtingi vaikų gebėjimai naudotis kompiuteriu daro neigiamą įtaką jų tarpusavio santykiams	3,09	0,06	3,00	3	1,20	36,2	62,3	1,4
Turėdamas kompiuterį namuose, vaikas gali prasmingai leisti laiką, neišeidamas iš namų	3,09	0,07	3,00	3	1,26	34,6	64,9	0,6
Naudojimasis kompiuteriu yra svarbi vaiko laisvalaikio veikla	3,07	0,07	3,00	2	1,28	34,6	64,5	0,8
Kompiuteris nesuderinamas su vaiko pasauliu	3,10	0,08	3,00	2	1,46	36	60,3	3,6
Kompiuteris yra geriausias vaiko pagalbininkas	3,00	0,07	3,00	2	1,26	34	63,7	2,2

Tėvai mano, kad „visapusiškai tobulėti vaikas gali ir be kompiuterio“ (M = 4,09; SD = 1,14; 72,2%). Tačiau tokių tėvų yra mažiau nei tėvų, kurie galvoja, kad naudojimasis kompiuteriu *atveria naujų galimybių apskritai* (M = 4,12; SD = 1,39; 79,8%) *bei galimybių vaikui visapusiškai tobulėti* (M = 4,13; SD = 1,15; 73,9%). Šios reikšmės, nusakančios tėvų nuomonę apie kompiuterio reikšmę vaikams tobulėjant ir naujas galimybes, dažniausiai pasikartoja tiriamoje visumoje (Mo = 5).

Tėvai neįsivaizduoja šiuolaikinio vaiko be kompiuterio ir pritaria teiginiui, kad „kompiuteris yra būtina šiuolaikinio vaiko kasdieninio gyvenimo dalis“ (M = 3,81; SD = 1,32; 67,8%). Be to, jie mano, kad kompiuteris vaikui yra *hobis* (M = 3,80; SD = 1,32; 67,1%). Pastaroji reikšmė dominuoja tiriamoje visumoje (Mo = 5). Tačiau atliktas tyrimas parodė, kad tėvai, nepaisant kompiuterio būtinumo vaikams, teigia, kad jie gali išsiversti ir be jo (M = 3,96; SD = 1,15; 67,3%).

Daugiau kaip trečdalis tėvų kompiuterio reikšmę vaiko gyvenime sieja su rekrea-

cijos galimybėmis – „*vaikas gali prasmingai leisti laiką namuose*“ ($M = 3,09$; $SD = 1,26$; 34,6%), o daugiau kaip pusė tiriamųjų nurodo, kad *kompiuteris yra svarbus laisvalaikio užsiėmimas* ($M = 3,07$; $SD = 1,28$; nepitaria 64,5%).

Akcentuojamos ir kompiuterio naudojimo galimybės vaikų mokymosi procese. Daugiau nei pusė ($M = 3,94$; $SD = 1,18$; 68,4%) tyrime dalyvavusių tėvų nesutinka, kad kompiuteris yra svarbi vaiko mokymosi priemonė. Tačiau panaši dalis ($M = 3,00$; $SD = 1,26$; 63,7%) tėvų nepitaria, kad kompiuteris yra *geriausias* vaikų *pagalbininkas*.

Tyrimas parodė, kad tėvai neturi aiškios pozicijos dėl *skirtingų vaiko galimybių naudotis kompiuteriu neigiamos įtakos tarpusavio santykiams su bendraamžiais* ($M = 3,24$; $SD = 1,22$; 43,7%). Tačiau šiek tiek aiškesnę poziciją tėvai turi nurodydami, kad *skirtingi vaikų gebėjimai neturi neigiamos įtakos jų tarpusavio santykiams su bendraamžiais* ($M = 3,09$; $SD = 1,20$; 36,2%).

Tėvai apibūdina *kompiuterį kaip tinkantį (netinkantį) vaiko pasauliui*. Didesnė dalis ($M = 4,61$; $SD = 1,12$; 89,5%) teigia, kad kompiuteris šiandieną yra tas objektas, kuriuo vaikai iš tiesų *žavisi*, ir ši reikšmė dažniausiai dominuoja tiriamoje visuomenėje ($M = 5$). Be to, tik nedidelė dalis ($M = 3,10$; $SD = 1,46$; 36%) tėvų pritaria teiginiui, kad „*kompiuteris nesuderinamas su vaiko pasauliu*“.

Atliktas skalės „*Kompiuterio reikšmė vaiko gyvenime*“ teiginių faktorizavimas, kuris pakankamai prasmingas. Redukuota 14 teiginių, kurie apibendrinti 5 faktoriais (žr. 4 lentelę, 23 priedas). Skalės tinkamumo ir patikimumo įverčiai pateikti 4 lentelėje (žr. 23 priedą).

Daugumos teiginių statistinis ryšys su faktoriais ir jų grupavimas viduje yra teoriškai prasmingas, todėl taip pat svarbi stebimų kintamųjų panašumų paieška taikant faktorinę analizę. Skalės *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) koeficiento reikšmė yra 0,69. Tai liudija, kad matrica faktorinei analizei tinkama. Be to, skalei būdinga 61,9% sklaida. Faktorių aprašomoji galia (sklaida) svyruoja nuo 10,7% iki 14,0%. Šios procentinės išraiškos rodo, kad visi faktoriai, kiekvienas iš jų atskirai paaiškinantis ne mažiau kaip 10% sklaidos, t. y. 14,0%, 12,4%, 12,4% ir 10,7%, yra interpretuoti. 1–2 faktoriai yra statistiškai pakankamai patikimi, nes juose kintamieji koreliuoja su faktoriumi tenkindami sąlygą $L \geq 0,6$. 3–5 faktoriai statistiškai nėra patikimi. Skalės faktorių (subskalių) vidinės konsistencijos koeficientas *Cronbach Alpha* (α) svyruoja nuo 0,43 iki 0,62. Tai rodo, kad skalė būtų homogeniška iš jos pašalinus 5 faktorius. Remiantis skiriamosios gebos subskalėje koeficientu *r/itt*, galima teigti, kad visiška vidinė konsistencija būdinga 2 faktoriui, 1 ir 3–5 faktoriai pasižymi daline vidine konsistencija.

Taigi pateikti skalės rodikliai jos patikimumo ir faktorinio validumo metodologines normas tenkina pakankamai. Atsižvelgiant į tai, kad matuojami ne teoriškai apibrėžti konstruktai, o tiriamųjų (tėvų) patirties reprezentacijos, galima teigti, kad skalė „*Kompiuterio reikšmė vaiko gyvenime*“ leis nustatyti tėvų sampratų reikšmingumą.

Teiginių grupavimas faktorių viduje taip pat yra pakankamai prasmingas. Štai 1, 4 ir 5 faktoriai atspindi tėvų požiūrį į *kompiuterio reikšmę vaikų gyvenime, kaip iš esmės tinkamą technologinę priemonę vaikų pasauliui*, o 3 faktorius iliustruoja, kad, tėvų požiūriu, *kompiuteris netinkamas vaikų pasauliui*. 2 faktorius rodo, kad tėvai *skirtingas vaikų galimybes ir gebėjimus naudotis kompiuteriu supranta kaip galimus veiksnius, turinčius neigiamos įtakos vaikų tarpusavio santykiams su bendraamžiais*.

Faktorius „*Kompiuteris tinka vaiko pasauliui*“ (sklaida 14,0%), „*Kompiuteris laisvalaikiui, prasmingam laikui, pagalbai*“ (sklaida 12,2%) ir „*Žavėjimasis kompiuteriu, hobis, naujos galimybės*“ (sklaida 10,7%) sieja teiginiai, kurie nurodo kompiuterio tinkamumą vaikų pasauliui. Subskalė „*Kompiuteris tinka vaiko pasauliui*“ rodo, kad tėvai kompiuterį, būtina vaikų kasdieninio gyvenimo dalį, suvokia kaip svarbią mokymo priemonę. Subskalė „*Kompiuteris laisvalaikiui, prasmingam laikui, pagalbai*“ tarpusavyje sieja kompiuterio reikšmę vaikų laisvalaikiui, prasmingai leisti laiką namuose, bet kompiuteriui nesuteikia geriausio vaiko pagalbininko statuso.

Subskalė „*Žavėjimasis kompiuteriu, hobis, naujos galimybės*“ rodo, kad tėvai įžvelgia vaikų žavėjimosi kompiuteriu, jo tapsmo hobiu ir naujų galimybių ugdy-mo(si) sąsajas.

Faktorių „*Kompiuterio įtaka tarpusavio santykiams su bendraamžiais*“ (sklai-da 12,4%) siejantys teiginiai atskleidžia, kad tėvai sieja tarpusavyje skirtingas vaikų galimybes ir gebėjimus naudotis kompiuteriu, kaip galimus veiksnius, turinčius nei-giamos įtakos jų tarpusavio santykiams su bendraamžiais.

Subskalė „*Kompiuteris netinka vaikui*“ (sklaida 12,4%) rodo tėvų požiūrį, kad visapusiškas vaikų tobulėjimas iš esmės galimas ir be kompiuterio.

Atliktas tyrimas parodė **kompiuterinės veiklos įtaką vaikų mokymuisi** (žr. 34 lentelę).

34 lentelė. **Kompiuterinės veiklos įtaka vaikų mokymuisi** (n = 361)

Teiginiai	Mean	SE	Md	Mo	SD	Prita- ria	Nepri- taria	Neatsa- kyta
Vaikui lengviau mokytis, kai namuose yra kompiuteris	3,98	0,06	4,00	4	1,18	74,6	24,1	1,4
Galimybė naudotis kompiuteriu skatina vaiko mokymosi motyvaciją	3,77	0,06	4,00	4	1,21	67,1	29,8	3,0
Kompiuteris vaikų kambaryje lemia netinkamus vaiko mokymosi rezultatus	2,83	0,09	3,00	3	1,62	32,1	53,4	14,4
Naudojimasis kompiuteriu daro neigiamą įtaką vaiko mokymosi rezultatams	2,89	0,06	3,00	3	1,13	22,5	74	3,6

34 lentelės tęsinys

Kompiuteris vaikui yra tinkamiausia priemonė								
ieškotis informacijos	4,78	0,07	5,00	5	1,30	93,9	1,1	5,0
mokyti	3,58	0,08	4,00	5	1,53	59,3	32,3	8,3
žaisti	3,57	0,08	4,00	5	1,59	56,8	36	7,2
bendrauti	3,06	0,08	3,00	3	1,59	40,2	49,4	10,5

Dauguma tėvų ($M = 3,98$; $SD = 1,18$; 74,6%) nurodo, kad vaikams *mokyti lengviau, kai namuose yra kompiuteris*. Šiek tiek mažiau ($M = 3,77$; $SD = 1,21$; 67,1%) tėvų vaikų galimybę naudotis kompiuteriu *mokymosi procese* sieja su jų *motyvacijos skatinimu*. Tačiau dalis ($M = 3,98$; $SD = 1,18$; 32,1%) tiriamųjų taip pat mano, kad *kompiuteris vaikų kambaryje gali lemti netinkamus jų mokymosi rezultatus* arba *naujoji kompiuteris apskritai turi neigiamos įtakos vaikų mokymosi rezultatams* ($M = 2,89$; $SD = 1,13$; 22,5%).

Atliktu tyrimu nustatyta, kad kompiuteris vaikams yra tinkamiausia priemonė ieškoti *informacijos* (93,9%), *mokyti* (59,3%) ir *žaisti* (56,8%). Šios kompiuterio, kaip technologinės priemonės, tinkamumo vaikams realizuojant informacijos paieškos, mokymosi bei žaidybinių veiklas, dažniausiai pasikartoja tiriamoje visumoje ($M = 5$). Šiek tiek mažiau ($M = 3,98$; $SD = 1,18$; 40,2%) tėvų įvardija, kad kompiuteris yra tinkama priemonė *bendrauti*. Tokias išvadas padarė ir kiti mokslininkai, nurodydami, kad galimybė naudotis kompiuteriu yra svarbi vaikams tenkinant jų informacinius, komunikacinius, žaidybinius poreikius bei lemia komunikacinį ir informacinį mobilumą (Turkle, 1995; Bucy, 2005; Kenna, Bargh, 2005).

Buvo atliktas skalės „*Kompiuterinės veiklos įtaka vaikų mokymuisi*“ teiginių faktorizavimas. 8 teiginiai redukuoti ir apibendrinti 3 faktoriais (žr. 5 lentelę, 24 priedą). Skalės tinkamumo ir patikimumo įverčiai pateikti 5 lentelėje (žr. 24 priedą).

Daugumos teiginių statistinis ryšys su faktoriais ir jų grupavimas viduje interpretacijos požiūriu yra teoriškai prasmingas, todėl stebimų kintamųjų panašumų paieška, taikant faktorinę analizę, taip pat svarbi. Skalės *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) koeficiento reikšmė yra 0,65 ir rodo, kad matrica faktorinei analizei tinka pakankamai. Be to, skalei būdinga 60,7% sklaida. Faktorių aprašomoji galia (sklaida) svyruoja nuo 16,3% iki 23,1%. Šios procentinės išraiškos liudija, kad faktoriai paaiškina ne mažiau kaip 10% sklaidos, t. y. 23,1%, 21,3% ir 16,3%, yra interpretuoti. Faktoriai statistiškai patikimi iš dalies, nes juose ne visi kintamieji koreliuoja su faktoriumi tenkindami sąlygą $L \geq 0,6$. Skalės faktorių (subskalių) vidinės konsistencijos koeficientas *Cronbach Alpha* (α) svyruoja nuo 0,32 iki 0,63. Tai rodo, kad skalė yra homogeniška iš dalies ir iš jos turėtų būti šalinamas 3 faktorius. Remiantis skiriamosios gebos subskalėje koeficientu *r/itt*, galima teigti, kad dalinė vidinė konsistencija būdinga 1 faktoriui, 2 ir 3 faktoriai vidinės konsistencijos neturi.

Taigi pateikti skalės rodikliai jos patikimumo ir faktominio validumo metodologines normas tenkina tik iš dalies. Atsižvelgdami, kad matuojami ne teoriškai apibrėžti konstruktai, o tiriamųjų (tėvų) patirties reprezentacijos, manome, kad skalė „Kompiuterinės veiklos įtaka vaikų mokymuisi“ leis nustatyti tėvams būdingus samprotavimus.

Teiginių grupavimas faktorių viduje prasmingas iš dalies. Štai 1 ir 3 faktoriai rodo *kompiuterio teigiamos ir neigiamos įtakos vaikų mokslui aspektą*, o 2 faktorių apibūdina teiginiai, kurie iliustruoja *kompiuterio realizuojant žaidybinius ir komunikacinius poreikius, reikšmę*.

Subskalę „Teigiama įtaka mokantis“ (sklaida 23,1%) apibūdinantys teiginiai iliustruoja, kad naudojimasis kompiuteriu yra tinkama priemonė vaikams mokantis. Subskalė „Neigiama įtaka mokymosi rezultatams“ (sklaida 16,3%) turi teiginius, kurie įrodo vietos kompiuteriui įrengimo vaikų kambaryje ir apskritai vaikų kompiuterinės veiklos sąsajas su neigiama įtaka jų mokymosi rezultatams. Faktorių „Žaidybinių ir komunikacinių poreikių tenkinimas“ (sklaida 21,3%) atskleidžia kompiuterio, kaip technologinės priemonės, tinkamumą vaikams žaisti ir bendrauti.

Vaikų dalyvavimas kompiuterinėje veikloje atskleidė dvi esmines tėvų nuostatas: vaikams būtina alternatyvi kompiuterinei kita veikla bei besaikis naudojimasis kompiuteriu yra priklausomybės nuo jo požymis (žr. 35 lentelę).

35 lentelė. **Vaikų dalyvavimas kompiuterinėje veikloje** (n = 361)

Teiginiai	Mean	SE	Md	Mo	SD	Prita- ria	Nepri- taria	Neat- sakyta
Būtina vaiką sudominti kuo nors kitu, kad jis nebūtų per ilgai prie kompiuterio	4,80	0,06	5,00	5	4,80	91,1	8,3	0,6
Besaikis vaiko naudojimasis kompiuteriu yra pagrindinis priklausomybės nuo kompiuterio požymis	4,68	0,06	5,00	5	4,68	90,1	9,2	0,8
Tėvai patiria vaiko priklausomybės nuo kompiuterio problemą	4,05	0,07	4,00	5	4,05	75	23,3	1,7
Priklausomybė nuo kompiuterio prilygsta kitoms priklausomybėms	3,82	0,08	4,00	4	3,82	63,7	34,4	1,9
Vaiko piktnaudžiavimą kompiuteriu skatina aplinkinių dėmesio stoka jam	3,68	0,07	4,00	4	3,68	60,2	39,1	0,8
Draudžiant naudotis kompiuteriu, galima išvengti vaiko priklausomybės nuo jo	3,42	0,07	3,00	3	3,42	45,7	52,1	2,2
Vaikas daugiau laiko prie kompiuterio praleidžia tada, kai turi problemų								
bendravimo su draugais	3,13	0,08	3,00	4	1,50	49,4	44	6,6
bendravimo šeimoje	2,95	0,08	3,00	2	1,53	43	48,2	8,9
mokymosi	2,59	0,07	2,00	2	2,59	25,2	66,8	8,0
bendravimo su mokytojais	2,32	0,07	2,00	2	1,33	17,7	70,3	11,9

35 lentelės tęsinys

Vaiko, piktnaudžiaujančio kompiuteriu, silpnėja tarpusavio santykiai su								
šeimos nariais	3,93	0,07	4,00	4	1,36	73,6	24,4	1,9
draugais	3,50	0,08	4,00	5	1,52	56,6	37,4	6,1
mokytojais	3,14	0,08	3,00	3	1,49	43,7	48,4	7,8
Piktnaudžiavimas kompiuteriu lemia aplaidų vaiko požiūrį į savo pareigas								
šeimoje	4,05	0,07	4,00	5	1,33	77,9	19,3	2,8
mokykloje	3,74	0,08	4,00	4	1,49	68,4	25,7	5,8
Piktnaudžiavimas kompiuteriu lemia vaiko								
vienišumą	3,23	0,08	3,00	4	1,47	48,8	44,7	6,6
polinkį į depresiją	2,94	0,08	3,00	4	1,55	40,4	48,7	10,8

Beveik visi ($M = 4,80$; $SD = 4,80$; 91,1%) tyrime dalyvavę tėvai mano, kad *norint atitraukti vaikus nuo veiklos kompiuteriu būtina imtis iniciatyvos ir stengtis sudominti kuo nors kitu*. Didelė dalis ($M = 4,68$; $SD = 4,68$; 90,1%) tėvų teigia, kad *besaikis vaikų naudojimas kompiuteriu yra esminė priklausomybės priežastis*. Tėvai ($M = 4,05$; $SD = 4,05$; 75%) išvelgia vaikų *priklausomybės nuo kompiuterio problemą* ir šią priklausomybę *sutapatina su priklausomybe nuo narkotikų* ($M = 3,82$; $SD = 3,82$; 63,7%). Be to, jie ($M = 3,68$; $SD = 3,68$; 60,2%) piktnaudžiavimo kompiuteriu problemą vertina pripažindami, kad vaikus *piktnaudžiauti skatina aplinkinių dėmesio stoka*. Tokie teiginių „*būtina vaiką sudominti kuo nors kitu, kad jis nebūtų per ilgai prie kompiuterio*“, „*besaikis vaiko naudojimas kompiuteriu yra pagrindinis priklausomybės nuo kompiuterio požymis*“ bei „*tėvai patiria vaiko priklausomybės nuo kompiuterio problemą*“ vertinimai dažniausiai pasikartoja tiriamoje visumoje ($M_o = 5$).

Tėvų ($M = 3,42$; $SD = 3,42$; 45,7%) nuomone, *draudimas naudotis kompiuteriu* yra vienas iš galimų būdų mažinti tokios vaikų veiklos intensyvumą ir taip *išvengti priklausomybės nuo kompiuterio*.

Tėvai, nurodydami piktnaudžiavimo kompiuteriu priežastis, teigia, kad tai sukelia *bendravimo su mokytojais* ($M = 2,32$; $SD = 1,33$; 17,7%) ir *vaikų mokymosi problemas* ($M = 2,59$; $SD = 2,59$; 25,2%). Dauguma tėvų mano, kad piktnaudžiavimą lemia *bendravimo su draugais* ($M = 3,13$; $SD = 1,50$; 49,4%) (tokia nuomonė dažniausiai pasikartoja tiriamoje visumoje ($M_o = 5$)) arba *šeimos nariais problemas* ($M = 2,95$; $SD = 1,53$; 48,2%).

Tėvai teigia, kad vaikų piktnaudžiavimo kompiuteriu pasekmės visų pirma paliečia šeimą, t. y. lemia *silpnėjančius vaiko santykius su šeimos nariais* ($M = 3,93$; $SD = 1,36$; 73,6%) bei skatina *aplaidų požiūrį į pareigas šeimoje* ($M = 4,05$; $SD = 1,33$; 77,9%). Tokią išvadą yra suformulavę ir kiti mokslininkai (Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001), nurodę, kad viena iš vaikų piktnaudžiavimo kompiuteriu pasekmių yra silpnėjantys ryšiai su šeimos nariais dėl mažiau kartu leidžiamo laiko.

Be to, aplaidaus vaikų požiūrio į pareigas šeimoje vertinimo reikšmė dažniausiai pasikartoja tiriamoje visumoje ($M_o = 5$).

Tėvai taip pat mano, kad nukenčia ir vaikų *santykiai su draugais* ($M = 3,50$; $SD = 1,52$; 56,6%), pradedama *aplaidžiau atlikti savo pareigas mokykloje* ($M = 3,74$; $SD = 1,49$; 68,4%). Tačiau jie abejoja dėl vaikų piktnaudžiavimo kompiuteriu įtakos vaikų tarpusavio *santykiams su mokytojais* ($M = 3,14$; $SD = 1,49$; pritaria 43,7%, nepitaria 48,4%).

Nurodydami vaikų piktnaudžiavimo kompiuteriu įtaką savijautai, t. y. vienišumui ir polinkiui į depresiją, tėvai nesureikšmina nei vieno, nei kito aspekto ir neišreiškia aiškios pozicijos dėl *įtakos vaikų vienišumui* ($M = 3,23$; $SD = 1,47$; pritaria 48,8%) ar vaikų polinkiui į *depresiją* ($M = 2,94$; $SD = 1,55$; pritaria 40,4%). Šią prasmę svarbios I. G. Zacharovos (2003) išvados, kad veiklos kompiuteriu pasekmės gali išryškėti ir lokaliai, ir globaliai, t. y. nuo nežymių psichologinių įtakų iki asmenybės pasikeitimo iš esmės.

Atliktas skalės „*Vaikų dalyvavimas kompiuterinėje veikloje*“ teiginių faktorizavimas pakankamai prasmingas. 17 teiginių redukuoti ir apibendrinti 4 faktoriais (žr. 6 lentelę, 25 priedas). *Vaikų dalyvavimo kompiuterinėje veikloje* skalės tinkamumo ir patikimumo įverčiai pateikti 6 lentelėje (žr. 25 priedą).

Daugumos teiginių statistinis ryšys su faktoriais ir jų grupavimas viduje interpretacijos požiūriu yra teoriškai prasmingas, todėl stebimų kintamųjų panašumų paieška taikant faktorinę analizę taip pat svarbi. Skalės *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) koeficiento reikšmė yra 0,86 ir liudija, kad matrica faktorinei analizei tinkama. Be to, skalei būdinga 61,5% sklaida. Faktorių aprašomoji galia (sklaida) svyruoja nuo 10,7% iki 23%. Šios procentinės išraiškos rodo, kad visi faktoriai ir kiekvienas atskirai paaiškina ne mažiau kaip 10% sklaidos, t. y. 23,0%, 14,8%, 12,9% ir 10,7% ir yra interpretuoti. Faktoriai yra statistiškai pakankamai validūs (išskyrus 4), nes juose bent trys kintamieji koreliuoja su faktoriumi tenkindami sąlygą $L \geq 0,6$. Skalės faktorių (subskalių) vidinės konsistencijos koeficientas *Cronbach Alpha* (α) svyruoja nuo 0,58 iki 0,87. Tai rodo, kad skalė yra pakankamai homogeniška. Remiantis skiriamosios gebos subskalėje koeficientu *r/itt*, galima teigti, kad visiška vidinė konsistencija būdinga 1–3 faktoriams, 4 faktorius pasižymi daline vidine konsistencija.

Taigi pateikti skalės rodikliai jos patikimumo ir faktorinio validumo metodologines normas tenkina pakankamai. Atsižvelgdami, kad matuojami ne teoriškai apibrėžti konstruktai, o tėvų patirties reprezentacijos, manome, jog skalė „*Vaikų dalyvavimas kompiuterinėje veikloje*“ leis išvelgti tėvų nuostatas, reikšmingas vaikų sąveikos su kompiuteriu kontekstui.

Teiginių grupavimas faktorių viduje taip pat pakankamai prasmingas. Štai 1 ir 4 faktoriai atspindi tėvų požiūrį į *vaikų piktnaudžiavimo kompiuteriu pasekmes*, 2 faktorius iliustruoja *tėvų požiūrį į vaikų dalyvavimo veikloje kompiuteriu priežastis*, o 3 faktorius atspindi tėvų nuomonę apie *priklausomybę nuo kompiuterio bei būdus ją šalinti*.

Skalę „*Piktnaudžiavimo kompiuteriu pasekmės*“ (sklaida 23,0%) apibūdinantys teiginiai rodo piktnaudžiavimo kompiuteriu pasekmių, kurios išryškėja neigiama įtaka tarpusavio santykiams (su šeimos nariais, draugais, mokytojais), pareigoms (šeimoje ir mokykloje) bei savijautai (polinkis į depresiją).

Subskalė „*Piktnaudžiavimo kompiuteriu priežastys ir pasekmės*“ (sklaida 10,7%) iliustruoja draudimų naudotis kompiuteriu, dėmesio stokos, besaikio naudojimosi ir vienišumo sąsajas.

Faktorių „*Dalyvavimo kompiuterinėje veikloje priežastys*“ (sklaida 14,8%) apibūdinantys teiginiai rodo, kad tėvai mano, jog piktnaudžiavimą kompiuteriu skatina vaikų tarpusavio santykių (su šeimos nariais, draugais, mokytojais) bei mokymosi problemos.

Subskalė „*Priklausomybė nuo kompiuterio ir būdai jos išvengti*“ (sklaida 12,9%) iliustruoja, kad tėvai vaikų priklausomybės nuo kompiuterio problemą sieja su priklausomybe nuo narkotikų. Viena šios situacijos eliminavimo galimybių, tėvų nuomone, yra vaikų sudominimas kuo nors kitu.

Apibendrinimai. Tėvų patirties reprezentacijos atskleidžia, kad jų nuomone, kad naudojimasis kompiuteriu vaikams teikia naujų galimybių visapusiškai tobulėti. Suvokiama, kad kompiuteris būtina šiuolaikinių vaikų kasdieninio gyvenimo dalis, technologinė priemonė, padedanti mokytis. Tėvai mano, kad kompiuteris palengvina mokymąsi, skatina motyvaciją, nes jis svarbus ne tik kaip informacijos, komunikacijos, bet ir kaip kognityvinė priemonė. Be to, tėvai teigia, kad vaikų naudojimasis kompiuteriu bei vietos kompiuteriui įrengimas vaikų kambaryje gali lemti mokymosi rezultatus. Tačiau, tėvų nuomone, kompiuteris vaikams nėra tinkamiausias būdas siekti prasmingo laiko namuose ar laisvalaikio leidimo.

Tėvai taip pat mano, kad kompiuteris vaikams yra svarbi informacijos paieškos, mokymo, žaidimų priemonė. Tačiau, pasak jų, komunikacinė kompiuterio funkcija nėra svarbi dalyvaujant kompiuterinėje veikloje.

Tėvai teigia, kad vaikams iškyla priklausomybės nuo kompiuterio problema, kurią sukelia besaikis naudojimasis kompiuteriu. Jie visų pirma išvelgia vaikų piktnaudžiavimo kompiuteriu pasekmes ir tik po to – priežastis. Tėvų nuomone, piktnaudžiavimas kompiuteriu neigiamai veikia vaikų tarpusavio santykius su šeimos nariais, šiek tiek mažiau su – draugais. Be to, besaikis vaikų naudojimasis kompiuteriu lemia jų netinkamą požiūrį į pareigas šeimoje ir mokykloje. Tačiau tokios veiklos įtakos vaikų savijautai (vienišumui, polinkiui į depresiją) tėvai nesureiškina. Viena iš priežasčių, skatinančių vaikų piktnaudžiavimą kompiuteriu, tėvų nuomone, yra aplinkinių dėmesio vaikui stoka bei bendravimo su draugais problemos. Besaikio vaikų naudojimosi kompiuteriu, pasak tėvų, galima išvengti sudominant juos kuo nors kitu (pvz., kita vaikams priimtina alternatyvia veikla). Tačiau draudimai nėra efektyviausias būdas siekiant išvengti vaikų priklausomybės nuo kompiuterio.

4.2.2. Kompiuterinę veiklą legitimuojančios taisyklės ir suaugusiųjų vaidmuo

Kompiuterinę veiklą legitimuojančias taisykles ir suaugusiųjų vaidmenį išsamiau apibūdinsime analizuodami vaikų kompiuterinės veiklos ergonomines taisykles, kompiuterinės veiklos įtaką vaikų savijautai, vaikų veiklos internete saugumą bei šios veiklos ir kompiuterinių žaidimų reikšmę vaikams.

Atlikto tyrimo rezultatai parodė, kad tėvams reikšmingiausias **saugus vaikų naudojimas kompiuteriu**. Jų nuomone, būtina *išmokyti vaikus tai daryti saugiai* ($M = 5,13$; $SD = 0,78$; 97,5%). Tačiau tėvai taip pat mano, kad svarbus ir *paties vaiko mokėjimas apsisaugoti nuo neigiamo kompiuterio poveikio* ($M = 5,02$; $SD = 0,99$; 97%) (žr. 36 lentelę). Šios saugų naudojimąsi kompiuteriu nusakančios reikšmės dažniausiai pasikartoja tiriamoje visumoje ($Mo = 5$).

36 lentelė. Vaikų kompiuterinės veiklos ergonominės taisyklės ($n = 361$)

Teiginiai	Me-an	SE	Md	Mo	SD	Prita-ria	Nepri-taria	Neat-sakyta
Vaiką reikia mokyti saugiai naudotis kompiuteriu	5,13	0,04	5,00	5	0,78	97,5	2,2	0,3
Vaiką reikia pratinti apsisaugoti nuo neigiamo kompiuterio poveikio	5,02	0,05	5,00	5	0,99	97	1,2	1,9
Būtina kontroliuoti vaiko naudojimąsi kompiuteriu	4,90	0,05	5,00	5	1,00	94,5	4,4	1,1
Būtina riboti vaiko naudojimąsi kompiuteriu laiką	5,02	0,05	5,00	5	1,02	94,2	4,7	1,1
Būtina domėtis, ką vaikas veikia sėdėdamas prie kompiuterio	4,88	0,06	5,00	5	1,05	93	5,6	1,4
Vaiko fizinei ir psichinei sveikatai naudingiau dalyvauti kitoje veikloje nei naudotis kompiuteriu	4,40	0,07	5,00	5	1,31	82,5	14,2	3,3
Kompiuterio turėjimas namuose teikia galimybių kontroliuoti vaiką	3,15	0,07	3,00	2	1,24	62,6	36	1,4
Būtina skatinti vaiką naudotis kompiuteriu	3,29	0,06	3,00	3	1,22	58,1	40,7	1,1
Nuolat galvoju apie kompiuterio žalą vaiko sveikatai	3,63	0,07	4,00	5	1,33	46,5	52,6	0,8
Vaiko fizinei ir psichinei sveikatai naudingiau dalyvauti kitoje veikloje nei naudotis kompiuteriu								
Vaikui naudingiau skaityti knygas	4,98	0,06	5,00	5	1,17	95,5	0,8	3,6
Vaikui naudingiau sportuoti	4,92	0,07	5,00	5	1,34	93,9	0,9	5,3
Vaikui naudingiau ką nors veikti su šeimos nariais	4,72	0,08	5,00	5	1,48	92,3	0,6	7,2
Vaikui naudingiau ką nors veikti su draugais	4,14	0,09	5,00	5	1,70	81,1	7,2	11,6
Vaikui naudingiau muzikuoti	4,07	0,10	5,00	5	1,92	79,5	6,1	14,4
Vaikui naudingiau žiūrėti televizorių	2,34	0,08	2,00	3	1,55	19,4	64	16,6
Neigiamo kompiuterio poveikio vaikui galima išvengti								
kontroliuojant naudojimąsi kompiuteriu	4,74	0,06	5,00	5	1,23	92,5	3,9	3,6
ribojant naudojimąsi kompiuteriu laiką	4,71	0,07	5,00	5	1,31	89,7	6,9	3,3

Kita vaikų saugią kompiuterinę veiklą nusakanti taisyklė – *kontrolė* ($M = 4,90$; $SD = 1,00$; 94,5%) ir naudojimosi kompiuteriu *laiko ribojimas* ($M = 5,02$; $SD = 1,02$; 94,2%). Be to, kompiuterio turėjimas namuose, tėvų nuomone, suteikia naujų galimybių *kontroliuoti* vaikų kompiuterinę veiklą ($M = 3,15$; $SD = 1,24$; 62,6%). Tačiau tėvai taip pat mano, kad svarbu *domėtis, ką vaikai veikia naudodamiesi kompiuteriu* ($M = 4,88$; $SD = 1,05$; 93%). Šios reikšmės, nusakančios tėvų nuomonę apie vaikų kompiuterinės veiklos kontrolę, laiko ribojimą ir domėjimąsi ja dažniausiai pasikartoja tiriamoje visumoje ($Mo = 5$).

Tėvai kompiuterinės veiklos *kontrolę* ($M = 4,74$; $SD = 1,23$; 92,5%) ir šios veiklos *laiko ribojimą* ($M = 4,71$; $SD = 1,31$; 89,7%) sieja su galimybe išvengti neigiamo kompiuterio poveikio vaikams. Šios reikšmės dažniausiai pasikartoja tiriamoje visumoje ($Mo = 5$).

Siekdami, kad kompiuterinė veikla mažiau neigiamai įtakotų vaikus, tėvai nurodo alternatyvios kompiuterinei veiklos svarbą. Jie norėtų, kad vaikai *užsiimtų alternatyvia* veikla, kuri *naudingesnė jų fizinei ir psichinei sveikatai* ($M = 4,40$; $SD = 1,31$; 82,5%). Ši reikšmė dažniausiai pasikartoja tiriamoje visumoje ($Mo = 5$).

Tėvų nuomone, vaikui naudingiau už kompiuterinę veiklą būtų kitos alternatyvios jai veiklos, pvz., *knygų skaitymas* ($M = 4,98$; $SD = 1,17$; 95,5%), *sportavimas* ($M = 4,92$; $SD = 1,34$; 93,59%), *veikla su šeimos nariais* ($M = 4,72$; $SD = 1,48$; 92,3%) ir *draugais* ($M = 4,14$; $SD = 1,70$; 81,1%), *muzikavimas* ($M = 4,07$; $SD = 1,92$; 79,5%). Šios alternatyvių kompiuterinei veiklų reikšmės dažniausiai pasikartoja tiriamoje visumoje ($Mo = 5$). Tačiau nenaudingiausia alternatyvia veikla tėvai mano esant televizoriaus žiūrėjimą ($M = 2,34$; $SD = 1,55$; 19,4%).

Mažiau nei pusė tėvų *nuolat galvoja apie kompiuterio žalą vaiko sveikatai* ($M = 3,63$; $SD = 1,33$; 46,5%), o daugiau nei pusė nurodo, kad „*būtina skatinti vaiką naudotis kompiuteriu*“ ($M = 3,29$; $SD = 1,22$; 58,1%).

Atliktas „*Vaikų kompiuterinės veiklos ergonominės taisyklės*“ skalės teiginių *faktORIZAVIMAS*, kuris buvo prasmingas. 17 teiginių redukuoti ir apibendrinti 4 faktoriais (žr. 7 lentelę, 26 priedą). „*Vaikų kompiuterinės veiklos ergonominės taisyklės*“ skalės tinkamumo ir patikimumo įverčiai pateikti 7 lentelėje (žr. 26 priedą).

Daugumos teiginių statistinis ryšys su faktoriais ir jų grupavimas viduje interpretacijos požiūriu yra teoriškai prasmingas, todėl stebimų kintamųjų panašumų paieška, taikant faktorinę analizę, taip pat prasminga. Skalės *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) koeficiento reikšmė yra 0,84 ir liudija, kad matrica faktorinei analizei tinka gerai. Be to, skalei būdinga 57% sklaida. Faktorių aprašomoji galia (sklaida) svyruoja nuo 9,1% iki 20,5%. Šios procentinės išraiškos rodo, kad faktoriai (išskyrus 4), kiekvienas atskirai paaiškinantys ne mažiau kaip 10% sklaidos, t. y. 20,5%, 14,6% ir 12,8%, yra interpretuoti. 1 ir 2 faktoriai statistiškai patikimi, nes juose visi kintamieji koreliuoja su faktoriumi tenkindami sąlygą $L \geq 0,6$. 3 ir 4 faktoriai statistiškai patikimi tik iš dalies. Skalės faktorių (subskalių) vidinės konsistencijos koeficientas *Cronbach Alpha* (α) svyruoja nuo 0,22 iki 0,85. Tai rodo, kad skalė yra homogeniška

iš dalies ir iš jos turėtų būti šalinamas 4 faktorius. Remiantis skiriamosios gebos subskalėje koeficientu r/itt , galima teigti, kad visiška vidinė konsistencija būdinga 1 ir 2 faktoriams, 3 faktoriui būdinga dalinė vidinė konsistencija, o 4 faktorius vidinės konsistencijos neturi.

Taigi pateikti skalės rodikliai jos patikimumo ir faktominio validumo metodologines normas tenkina pakankamai. Atsižvelgdami, kad matuojami ne teoriškai apibrėžti konstruktai, o tėvų reprezentacijas atskleidžiantys teiginiai, manome, jog skalė „*Vaikų kompiuterinės veiklos ergonominės taisyklės*“ leis išvelgti tėvų patirtį nusakančias nuomones, reikšmingas taikant saugios vaikų kompiuterinės veiklos taisykles.

Teiginių grupavimas faktorių viduje pakankamai prasmingas. Štai 1 faktorius iliustruoja *alternatyvias kompiuterinei vaikų veiklas*, 2 faktorius rodo *vaikų mokymąsi ir pratinimąsi saugiai naudotis kompiuteriu*, 3 faktorius – *vaikų kompiuterinės veiklos kontrolės, ribojimo ir domėjimosi ja dermės svarbą*, o 4 faktorius atskleidžia *tėvų baimes dėl kompiuterio neigiamos įtakos sveikatai*.

„*Veiklos, alternatyvios kompiuterinei*“ faktorius (sklaida 20,5%) iliustruoja alternatyvių veiklų spektrą, kuris vaikų kompiuterinės veiklos ergonominių taisyklių kontekste yra vienas iš svarbiausių.

Subskalė „*Mokymas ir pratinimas saugiai naudotis bei naudojimosi kompiuteriu ribojimas*“ (sklaida 14,6%) rodo tokios taisyklės svarbą: vaikų apsaugojimas nuo neigiamo kompiuterio poveikio galimas mokant ir pratinant juos saugiai naudotis kompiuteriu. Kaip papildoma prevencinė priemonė yra vaikų veiklos kompiuteriu ribojimas. Ši subskalė iš dalies susijusi ir su subskale „*Naudojimosi kompiuteriu kontrolė, ribojimas, domėjimasis*“ (sklaida 12,8%), kurios teiginiai rodo, kad tėvams svarbūs aspektai: veiklos kontrolė, laiko ribojimas ir domėjimasis vaikų kompiuterinės veiklos turiniu, formomis. Be to, išryškėja ir kita taisyklė – kompiuterio turėjimas namuose yra taip pat ir kontrolės, ribojimo ir domėjimosi kompiuterine veikla realizavimo sąlyga.

Subskalė „*Kompiuterinės veiklos neigiama įtaka sveikatai*“ (sklaida 9,1%) rodo tėvų baimę dėl neigiamos įtakos vaikų sveikatai (fizinei, psichinei), todėl jiems nepriimtinas vaikų skatinimas naudotis kompiuteriu.

Teiginių skalėje **kompiuterinės veiklos įtaka vaikų savijautai** (žr. 37 lentelę) tėvams reikšmingiausias teiginys – „*vaikai neabejingi kompiuteriams*“ ($M = 2,24$; $SD = 1,02$; 90,2%).

37 lentelė. **Kompiuterinės veiklos įtaka vaikų savijautai (n = 361)**

Teiginiai	Mean	SE	Md	Mo	SD	Prita- ria	Nepri- taria	Neatsa- kyta
Vaikas, naudodamasis kompiuteriu, patiria teigiamų emocijų	3,82	0,06	4,00	4	1,19	77	19,6	3,3
Naudojimasis kompiuteriu vargina vaiką	3,80	0,07	4,00	4	1,29	64,2	33,5	2,2
Vaikas, naudodamasis kompiuteriu, atsipalaiduoja	3,42	0,06	4,00	4	1,17	52,1	46,6	1,4
Kompiuteris yra vaiko draugas	3,16	0,07	3,00	4	1,24	44,4	54	1,7
Vaikas, naudodamasis kompiuteriu, tampa uždaras	3,32	0,07	3,00	3	1,26	42,3	55,6	1,9
Vaikui gyvenimas be kompiuterio būtų nuobodus	3,20	0,07	3,00	3	1,24	42,1	56,5	1,4
Naudojimasis kompiuteriu vaikui kelia stresą	3,00	0,07	3,00	3	1,26	27,5	68,7	3,9
Vaikas abejingas kompiuteriams	2,24	0,05	2,00	2	1,02	7,3	90,2	2,5

Be to, minėtoje teiginių skalėje tėvams reikšmingi yra ir šie teiginiai: „*vaikas, naudodamasis kompiuteriu, patiria teigiamų emocijų*“ (M = 3,82; SD = 1,19; 77%), „*naudojimasis kompiuterius vargina vaiką*“ (M = 3,80; SD = 1,29; 64,2%) ir „*vaikas, naudodamasis kompiuteriu, atsipalaiduoja*“ (M = 3,42; SD = 1,17; 52,1%). Taigi tėvams svarbūs tie teiginiai, kurie atspindi ir pozityvią nuomonę apie kompiuterinės veiklos įtaką vaikų savijautai (patiria teigiamų emocijų, atpalaiduoja), ir negatyvią (vargina).

Mažiau reikšmingi teiginiai „*kompiuteris vaiko draugas*“ (M = 3,16; SD = 1,24; 44,4%) bei „*vaikas, naudodamasis kompiuteriu, tampa uždaras*“ (M = 3,32; SD = 1,26; 42,3%). Šie teiginiai yra skirtingo pobūdžio. Tai rodo, kad tėvai suvokia ir kompiuterio reikšmę vaikui, ir negatyvią įtaką jo savijautai.

Nereikšmingiausi tėvams šie teiginiai: „*vaikų gyvenimas be kompiuterio būtų nuobodus*“ (M = 3,20; SD = 1,24; 42,1%), „*naudojimasis kompiuteriu vaikui kelia stresą*“ (M = 3,00; SD = 1,26; 27,5%).

Buvo atliktas „*Kompiuterinės veiklos įtaka vaikų savijautai*“ skalės teiginių faktorizavimas, kuris pakankamai prasmingas. 8 teiginiai redukuoti ir apibendrinti 2 faktoriais (žr. 8 lentelę, 27 priedas). „*Kompiuterinės veiklos įtaka vaikų savijautai*“ skalės tinkamumo ir patikimumo įverčiai pateikti 8 lentelėje (žr. 27 priedą).

Daugumos teiginių statistinis ryšys su faktoriais ir jų grupavimas viduje interpretacijos požiūriu teoriškai prasmingas. Stebimų kintamųjų panašumų paieška taikant faktorinę analizę taip pat prasminga. Skalės *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) koeficiento reikšmė yra 0,70, tai liudija, jog matrica faktorinei analizei tinka patenkinamai. Be to, skalei būdinga 55,2% sklaida. Faktorių aprašomoji galia (sklaida) svyruoja nuo 26,1% iki 29,1%. Šios procentinės išraiškos rodo, kad abu faktoriai, kiekvienas

atskirai paaiškinantis ne mažiau kaip 10% sklaidos, t. y. 29,1% ir 26,1%, yra interpretuoti. Faktoriai statistiškai patikimi, nes juose bent trys kintamieji koreliuoja su faktoriumi tenkindami sąlygą $L \geq 0,6$. Skalės faktorių (subskalių) vidinės konsistencijos koeficientas *Cronbach Alpha* (α) svyruoja nuo 0,68 iki 0,74. Tai rodo, jog skalė yra pakankamai homogeniška. Remiantis skiriamosios gebos subskalėje koeficientu *r/itt*, galima teigti, jog visiška vidinė konsistencija faktoriams nebūdinga, ji yra dalinė.

Taigi pateikti skalės rodikliai jos patikimumo ir faktorinio validumo metodologinės normos tenkina pakankamai, nes matuojami ne teoriškai apibrėžti konstruktai, o tėvų patirties reprezentacijos.

Teiginių grupavimas faktorių viduje taip pat pakankamai prasmingas. Galima stebėti dvi tendencijas: kompiuterinė veikla turi įtakos vaikų savijautai ir teigiamai, ir neigiamai. Faktorių „*Neigiama savijauta*“ (sklaida 29,1%) sieja du teiginius, nusakančius neigiamus vaikų kompiuterinės veiklos įtakos savijautai aspektus (stresas, uždarumas ir kt.). Faktorių „*Teigiama savijauta*“ (sklaida 26,1%) sieja teiginius, paaiškinančius vaikų veiklos kompiuteriu teigiamą įtaką savijautai (teigiamos emocijos, atsipalaidavimas ir kt.).

Tėvų reprezentacijos dėl **vaikų naudojimosi internetu** apibendrintos 38 lentelėje.

38 lentelė. **Internetinės veiklos saugumas ir reikšmingumas vaikui** (n=361)

Teiginiai	Mean	SE	Md	Mo	SD	Pri- taria	Nepri- taria	Neatsa- kyta
Tėvai turi paaiškinti vaikui bendravimo internete saugumo taisykles	5,07	0,05	5,00	5	1,03	96,3	1,4	2,2
Su vaiku būtina kalbėtis apie internete slypinčius pavojus	4,97	0,06	5,00	5	1,08	95,3	2,2	2,5
Internetas vaikui – svarbus mokantis reikalingos informacijos šaltinis	4,46	0,06	5,00	5	1,19	87	10,3	2,8
Internetu pateikiama informacija vaikui vertinga	4,19	0,06	4,00	4	1,14	84,4	12,2	3,3
„Internetinės“ pažintys vaikui pavojingos	3,95	0,07	4,00	4	1,29	69	27,1	3,9
Internetas vaikui teikia puikių galimybių naujoms pažintims užmegzti	3,61	0,06	4,00	4	1,22	57,6	40,1	2,2
Bendravimas internete yra itin nesaugus vaikui	3,64	0,07	4,00	4	1,28	55,7	41,5	2,8
Bendravimas internete daro neigiamą psichologinę įtaką vaikui	3,48	0,06	3,00	3	1,17	46,3	51,3	2,5
Vaikas, bendraudamas internete, tampa savarankiškesnis	3,20	0,06	3,00	3	1,14	36,9	60,7	2,5
Internetas vaiką „moko“ agresyvaus elgesio	3,09	0,06	3,00	3	1,22	31,6	65,4	3,0

38 lentelės tęsinys

Bendravimą internete dažniausiai renkami vaikas, kuris									
nemėgstamas bendraamžių	3,14	0,08	3,00	4	1,51	46	45,1	8,9	
nepasitiki savimi	3,24	0,08	3,00	3	1,54	45,8	46,6	7,8	
nepatenkintas savo išvaizda	2,99	0,08	3,00	4	1,58	41,8	46,3	11,9	
nesutaria su šeimos nariais	2,91	0,08	3,00	3	1,57	38,2	49	12,7	
nesutaria su mokytojais	2,69	0,08	3,00	3	1,51	28,2	58,1	13,6	
Internetu vaikui didžiausių pavojų kelia									
pornografija	5,15	0,06	5,00	6	1,08	95,4	3,4	1,4	
smurtinė informacija	4,97	0,06	5,00	6	1,22	91,9	5,5	2,5	

Dauguma tėvų mano, kad jie turėtų vaikams *paaiškinti saugaus bendravimo internete taisykles* ($M = 5,07$; $SD = 1,03$; 96,3%) ir kalbėtis su vaikais *apie internete slypinčius pavojus* ($M = 4,97$; $SD = 1,08$; 95,3%). Be to, tėvai pritaria teiginiui, kad *internetas vaikui yra svarbus mokantis*, nes jis *randa reikalingos informacijos* ($M = 4,46$; $SD = 1,19$; 87%) ir ši informacija *yra vertinga* ($M = 4,19$; $SD = 1,14$; 84,4%).

Šiek tiek daugiau nei pusė tėvų pritaria teiginiams, kad *„internetinės pažintys vaikui yra pavojingos“* ($M = 3,95$; $SD = 1,29$; 69%) ir *„internetas vaikui teikia puikių galimybių naujoms pažintims“* ($M = 3,61$; $SD = 1,22$; 57,6%). Tik trečdalis tėvų mano, kad *„vaikas, bendraudamas internete, tampa savarankiškesnis“* ($M = 3,20$; $SD = 1,14$; 36,9%) bei *„internetas vaiką „moko“ agresyvaus elgesio“* ($M = 3,09$; $SD = 1,22$; 31,6%). Be to, daugiau nei pusė tėvų nurodo, kad *bendravimas internete yra itin nesaugus* ($M = 3,64$; $SD = 1,28$; 55,7%). Taigi tėvai išvelgia ir pozityvų ir negatyvų interneto poveikį vaikams, tačiau pastarąjį akcentuoja labiau nei pozityvų.

Tėvai mano, kad bendravimą internete dažniausiai renkami tie vaikai, kurie yra *nemėgstami bendraamžių* ($M = 3,14$; $SD = 1,51$; 46%), *nepasitiki savimi* ($M = 3,24$; $SD = 1,54$; 45,8%), *nepatenkinti savo išvaizda* ($M = 2,99$; $SD = 1,58$; 41,8%). Nėdidelė dalis teigia, kad internetą renkami ir tie vaikai, kurie *nesutaria su šeimos nariais* ($M = 2,91$; $SD = 1,57$; 38,2%) ar *mokytojais* ($M = 2,69$; $SD = 1,51$; 28,2%). Taigi tėvų reprezentacijos dėl vaikų, kurie renkami bendravimą internete, susijusios su neigiamomis jų charakteristikomis.

Tėvų nuomone, didžiausi pavojai internete yra *pornografija* ($M = 5,15$; $SD = 1,08$; 95,4%) ir *smurtinė informacija* ($M = 4,97$; $SD = 1,22$; 91,9%). Šios reikšmės dažniausiai pasikartoja tiriamoje visuomenėje ($M_o = 6$). Mažiau nei pusė tėvų mano kad *„bendravimas internete turi neigiamą psichologinę įtaką vaikui“* ($M = 3,48$; $SD = 1,17$; 46,3%).

Atliktas *„Internetinės veiklos saugumas ir reikšmingumas vaikui“* skalės teiginių faktorizavimas. Jis pakankamai prasmingas. Redukuota 19 teiginių ir jie apibendrinti 4 faktoriais (žr. 9 lentelę, 28 priedas). *„Internetinės veiklos saugumas ir reikšmingumas vaikui“* skalės tinkamumo ir patikimumo įverčiai pateikti 9 lentelėje (žr. 28 priedą).

Iš esmės visų teiginių statistinis ryšys su faktoriais ir jų grupavimas viduje interpretacijos požiūriu teoriškai prasmingas. Reikia atkreipti dėmesį, kad gautos aukštos teiginių įverčių koreliacijos su ekstrahuotais teiginiais. Stebimų kintamųjų panašumų paieška taikant faktorinę analizę yra prasminga. Skalės *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) koeficiento reikšmė yra 0,84, tai liudija, kad matrica faktorinei analizei tinka gerai. Be to, skalei būdinga 62,9% sklaida. Faktorių aprašomoji galia (sklaida) svyruoja nuo 13,1% iki 20,5%. Šios procentinės išraiškos rodo, kad visi faktoriai, kiekvienas atskirai paaiškinantis ne mažiau kaip 10% sklaidos, t. y. 20,5%, 17,7%, 14,5%, 13,1%, yra interpretuoti. Faktoriai iš esmės statistiškai reikšmingi, nes juose bent trys kintamieji koreliuoja su faktoriumi tenkindami sąlygą $L \geq 0,6$. Skalės faktorių (subskalių) vidinės konsistencijos koeficientas *Cronbach Alpha* (α) svyruoja nuo 0,73 iki 0,92 ir yra pakankamai aukštas. Tai rodo, kad skalė homogeniška. Remiantis skiriamosios gebos subskalėje koeficientu *r/itt*, galima teigti, kad visiems faktoriams būdinga visiška vidinė konsistencija.

Pateikti skalės rodikliai jos patikimumo ir faktorinio validumo metodologines normas tenkina pakankamai. Atsižvelgdami, kad matuojami ne teoriškai apibrėžti konstruktai, o tėvų patirties reprezentacijos, manome, jog skalė „*Internetinės veiklos saugumas ir reikšmingumas vaikui*“ leis išvelgti tėvų reprezentacijų sklaidos tendencijas.

Teiginių grupavimas faktorių viduje yra prasmingas. 2 ir 3 faktoriai atspindi *neigiamas tėvų nuostatas dėl vaikų naudojimosi internetu*, 1 faktoriumi *nusakomas vaikų bendraujančių internete, charakteristikos*, o 4 faktorius rodo *internetu reikšmę vaikams*.

Subskalę „*Vaiko, bendraujančio internete, charakteristika*“ (sklaida 20,5%) sieja teiginiai, kuriais tėvai apibūdina vaiko, bendraujančio internetu, „paveikslą“.

„*Nesaugumas internete ir neigiama įtaka vaiko psichikai*“ (sklaida 14,7%) ir „*Internetu pavojai vaikui*“ (sklaida 14,5 %) faktorius sieja teiginiai, kurie nusako interneto nesaugumą ir pavojus (informacine, komunikacine prasmėmis) bei neigiamą įtaką vaikų sveikatai, elgesiui. Subskalę „*Internetu nauda vaikui ir tėvų dalyvavimas*“ (sklaida 13,1%) identifikuoja teiginiai apie interneto, kaip informacijos šaltinio, teikiančio galimybių realizuoti komunikacinius poreikius, reikšmę, komunikacijos internete sąsajas su vaikų savarankiškumo plėtra bei tėvų pedagoginės intervencijos svarbą.

Kompiuterinių žaidimų svarba vaikams apibendrinta 39 lentelėje.

39 lentelė. Kompiuterinių žaidimų svarba vaikams (n = 361)

Teiginiai	Me-an	SE	Md	Mo	SD	Pritaria	Nepritaria	Neatsakyta
Būtina domėtis, kokius kompiuterinius žaidimus vaikas žaidžia	5,28	0,04	5,00	5	0,69	98	1,9	0,1
Būtina vaikui parinkti tinkamų kompiuterinių žaidimų	5,04	0,05	5,00	5	0,97	95,9	3,1	1,1
Vaikui kompiuteriniai žaidimai patrauklūs dėl galimybės pasijusti nugalėtoju	4,52	0,06	5,00	5	1,12	88,1	10,2	1,7
Vaikas, žaisdamas kompiuterinius žaidimus, turi galimybių reikšti neigiamas emocijas	3,91	0,06	4,00	4	1,13	75,1	23	1,9
Kompiuteriniai žaidimai skatina agresyvių vaiko elgesį	3,76	0,07	4,00	4	1,24	59,3	39	1,7
Kompiuteriniai žaidimai neigiamai veikia vaiko psichiką	3,70	0,07	4,00	3	1,26	54,8	42,9	2,2
Kompiuteriniai žaidimai padeda vaikui fiziškai ir psichiškai vystytis	2,87	0,06	3,00	3	1,20	29,1	69,3	1,7

Dauguma tėvų mano, kad būtina „domėtis, kokius kompiuterinius žaidimus vaikas žaidžia“ (M = 5,28; SD = 0,69; 98%), bei „vaikui parinkti tinkamų kompiuterinių žaidimų“ (M = 5,04; SD = 0,97; 95,9%). Šios reikšmės dažniausiai pasikartoja tiriamoje visumoje (Mo = 5). Mažiau tėvų pritaria teiginiams, kad „kompiuteriniai žaidimai skatina agresyvių vaiko elgesį“ (M = 3,76; SD = 1,24; 59,3%), „neigiamai veikia vaiko psichiką“ (M = 3,70; SD = 1,26; 54,8%), „padeda vaikui fiziškai ir psichiškai vystytis“ (M = 2,87; SD = 1,20; 29,1%).

Vertindami kompiuterinių žaidimų patrauklumą vaikams ir įtaką savijautai, dauguma tėvų mano, kad vaikams kompiuteriniai žaidimai iš esmės patrauklūs dėl galimybės pasijusti nugalėtoju (M = 4,52; SD = 1,12; 88,1%) bei reikšti neigiamas emocijas (M = 3,91; SD = 1,13; 75,1%). (59,3%). Tėvų nuomonė apie galimybę pasiusti nugalėtoju dažniausiai pasikartoja tiriamoje visumoje (Mo = 5).

Buvo atliktas „Kompiuterinių žaidimų svarba vaikams“ skalės teiginių faktoriavimas, kuris pakankamai prasmingas. 7 teiginiai redukuoti ir apibendrinti 3 faktoriais (žr. 9 lentelę, 29 priedas). Skalės „Kompiuterinių žaidimų svarba vaikams“ tinkamumo ir patikimumo įverčiai pateikti 9 lentelėje (žr. 29 priedą).

Daugumos teiginių statistinis ryšys su faktoriais ir jų grupavimas viduje interpretacijos požiūriu teoriškai prasmingas. Stebimų kintamųjų panašumų paieška, taikant faktorinę analizę, taip pat prasminga. Skalės Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) koeficiento reikšmė yra 0,68, tai liudija, kad matrica faktorinei analizei tinka pakenčiamai. Be to, skalei būdinga 68,9% sklaida. Faktorių aprašomoji galia (sklaida) svyruoja nuo 21,9% iki 24,4%. Šios procentinės išraiškos liudija, jog abu faktoriai, kiekvienas atskirai paaiškinantis ne mažiau kaip 10% sklaidos, t. y. 24,4%, 22,6% ir 24,4%, in-

terpretuotini. Juose kintamieji (ne visi) koreliuoja su faktoriumi tenkindami sąlygą $L \geq 0,6$. Skalės faktorių (subskalių) vidinės konsistencijos koeficientas *Cronbach Alpha* (α) svyruoja nuo 0,16 iki 0,48. Tai rodo, kad skalė nėra homogeniška ir pagal pastarąjį rodiklį reiktų iš jos pašalinti 1 ir 3 faktorius. Remiantis skiriamosios gebos subskalėje koeficientu *r/itt*, galima teigti, kad visiška vidinė konsistencija faktoriams nebūdinga, ji yra dalinė (2 ir 3 faktoriai). Faktorių 1 vidinės konsistencijos neturi.

Teiginių grupavimas faktorių viduje prasmingas iš dalies. 1 ir 3 faktoriai atspindi *kompiuterinių žaidimų reikšmingumą vaikų emocijoms, savijautai, elgesiui*, o 2 faktorius rodo *tėvų intervencijos svarbą į vaikų žaidybinę kompiuterinę veiklą*.

Subskalės „*Įtaka vaiko emocijoms ir savijautai*“ (sklaida 24,4%) ir „*Įtaka vaiko sveikatai ir elgesiui*“ (sklaida 21,9%) sieja teiginius, kurie rodo tėvų požiūrį į kompiuterinių žaidimų įtaką vaikų psichinei būsenai ir sveikatai. Faktorių „*Tėvų dalyvavimas*“ (sklaida 21,9%) rodo tėvų intervencijos į vaikų žaidybinę kompiuterinę veiklą svarbą.

Apibendrinimai. Tėvų patirtį, susijusią su vaikų saugia kompiuterine veikla, atskleidžia reprezentacijos, kurios nusako, kad vaikams reikia paaiškinti kompiuterio žalą sveikatai, tačiau taip pat būtina kontroliuoti bei stebėti jų kompiuterinės veiklos laiką. Siekiant, kad kompiuterinė veikla neturėtų neigiamos įtakos vaikų sveikatai, reikia mokyti pačius vaikus saugios kompiuterinės veiklos taisyklių. Be to, tėvai mano, kad kompiuterio buvimas namuose sudaro geresnes sąlygas kontroliuoti vaikų veiklą kompiuteriu.

Viena iš pagrindinių saugaus naudojimosi kompiuteriu priemonių būtų kitos alternatyvios veiklos, pvz., knygų skaitymas, sportavimas, bendravimas su šeimos nariais ir draugais, muzikavimas. Tėvai kompiuterinę veiklą ir televizoriaus žiūrėjimą priskiria vaikams pavojingų veiklų sričiai, tačiau labiau akcentuoja neigiamą kompiuterinės veiklos įtaką.

Vaikų informacinės, komunikacinės ir žaidybinės veiklos reikšmę tėvai apibūdina reprezentuodami savo patirtį tokiose srityse, kai būtina intervencija inicijuojant pokalbius su vaikais apie internete slypinčius pavojus ir saugaus bendravimo internete taisykles. Paaiškėjo, kad tėvai baiminasi dėl interneto keliamos grėsmės vaikams, nes jie gali rasti netinkamo turinio informacijos (pornografinės, smurtinės). Tačiau tėvai nemano, kad internetas kelia pavojų vaikų komunikaciniams poreikiams realizuoti, nes pažintys internete jiems yra pavojingos, ir kad komunikacija apskritai internete yra nesaugi. Tačiau, tėvų nuomone, internetas yra svarbus ieškant mokslui reikalingos informacijos.

Tėvai mano, kad būtina jų intervencija į vaikų žaidybinę veiklą kompiuteriu, kurios esmė – domėjimasis žaidimų repertuaru, t. y., kokius kompiuterinius žaidimus vaikai žaidžia, bei dalyvavimas sudarant minėtą repertuarą. Be to, jų nuomone, žaisdami kompiuterinius žaidimus vaikai turi galimybę pasijusti nugalėtojais bei išreikšti neigiamas emocijas. Tik nedaugelis tėvų kompiuterinius žaidimus sieja su vaikų agresyvaus elgesio skatinimu. Jie taip pat abejoja dėl kompiuterinių žaidimų

neigiamos įtakos vaikų psichikai, tačiau mano, kad šie žaidimai tikrai nepadeda vaikui fiziškai ir psichiškai vystytis.

Tėvai nurodo, kad kompiuterinės veiklos įtaka vaikų savijautai yra ir teigiama, ir neigiama. Vaikai neabejingi kompiuteriams. Jie kompiuterinės veiklos metu patiria teigiamų emocijų ir nejaučia streso, atsipalaiduoja. Tačiau tėvai taip pat teigia, kad naudojimasis kompiuteriu vargina vaiką.

IŠVADOS

1. Vaikų kompiuterinė kultūra, kaip šiuolaikinės visuomenės kompiuterinės kultūros darinys socialiniuose, humanitariniuose, ypač kultūrologiniuose moksluose, yra kontekstualizuojama bendrųjų informacinės visuomenės dėsningumų ir bruožų paradigmose. Teigiama, kad vaikų kompiuterinei kultūrai būdingi bruožai: atvirumas naujovėms ir veiklos individualizavimas(is), laisvė ir iniciatyvumas, eksperimentavimas, kūryba ir taisyklių, legitimuojančių žmogaus sąveiką su kompiuteriu, paisymas.

Vaikų kompiuterinė kultūra į visuomenės bendrąją kultūrą integruojasi ne tik dialogo, bet ir socialinio konflikto (vaikai–suaugusieji) būdu. Šią kultūrą suaugusieji (dėl jos naujoviškumo bei netradicinio pobūdžio) atmeta kaip savaime neturinčią socialinės, edukacinės vertės. Be to, būdama naujo tipo kultūra, ji nepaklūsta bendro suaugusiųjų ir vaikų gyvenimo taisyklėms ir paneigia tradicinius suaugusiųjų vaidmenis. Išryškėja vaiko, kaip laisvo ir kūrybingo individo, aktyvumas bei atvirumas technologiniams šiuolaikinės visuomenės iššūkiams. Suaugusiųjų pasaulis, atmesdamas vaikų kompiuterinę kultūrą, kaip naujadarą, nuolat ieško negatyvių jos bruožų ir nepripažįsta pozityvių: naujovių imlumo, eksperimentavimo, socialinių, ergonominių taisyklių kūrimo, žaidybinės veiklos pobūdžio ir kt.

2. Vaikų kompiuterinei kultūrai, kaip specifinei, atstovaujančiai subkultūrai, būdingi bruožai ir ypatybės, kurios sąlygojamos vaikystės pasaulio, vaikų socialinės grupės statuso bei patirties. Vaikai kompiuterinę kultūrą kuria bandydami ir klysdami, bet, skirtingai nei suaugusieji, nepatiria technofobijos, nes gyvena visuomenėje, kurioje kompiuterinės technologijos yra įprastas reiškinys. Vaikų kompiuterinės veiklos procese formuojasi ypatingi santykiai su šeimos nariais, pačiu savimi, bendraamžiais ir visais „kitais“ suaugusiaisiais, kurie yra bendrija, suburta kompiuterinės veiklos.

Vaikų kompiuterinė kultūra, kaip socialinis, kultūrinis ir edukacinis reiškinys, gali būti paaiškinta liberalaus („laisvojo“) ugdymo(si) paradigmoje. Tuomet vaikas suvokiamas, kaip aktyvus, konstruojantis savitą, jam priimtina kompiuterinės kultūros pasaulį, kuris yra ir naujas jo socialinis pasaulis. Šiame procese rekonstruojama bendroji kompiuterinė kultūra, kuri praturtinama vaikų ir vaikystės pasaulio patirtimi. „Laisvojo“ ugdymo(si) paradigmos kontekste vaikų kompiuterinę kultūrą galima suvokti kaip pačių vaikų konstruojamą socialinės realybės sritį ir suprasti jos edukacinę svarbą iš vaiko(ų) teikiamų prasmų. Be to, vaikų kompiuterinės kultūros interpretavimas „laisvojo“ ugdymo(si) kontekste padeda pažinti ir suprasti vaiką, kaip laisvai veikiančią individą, gebantį prisiimti atsakomybę už savo veiklą, sprendimus, elgesio taisykles, komunikacinę sąveiką, jos turinį ar formas, informacijos valdymo būdus. Tokiu būdu vaikas(ai) gali būti suvokiamas ne tik kaip kultūros vartotojas, bet ir kaip kūrėjas, kurio patirtis yra prasminga.

3. Vaikų kompiuterinės kultūros edukacinis diskursas gali būti empiriškai ištirtas taikant socialinės tikrovės konstravimo teoriją. Jis padeda interpretuoti vaikų žinojimo procesus, atskleidžia, kaip vaikai rekonstruoja socialiniame pasaulyje objektyviai egzistuojančias žinias ir kuria subjektyvią, jiems priimtina socialinę kompiuterinės kultūros realybę. Norint suprasti kompiuterinės kultūros edukacinio diskurso prasmes vaikų, o ne suaugusiųjų kultūros kontekste, reikia identifikuoti tą patirtį (žinias), kurią vaikai perima iš aplinkinio pasaulio, ir tą patirtį, kuri priklauso tik vaikams ir yra jų patirties produktas.
4. Diskursui tirti būtinas kokybinio ir kiekybinio tyrimo derinimas, prioritetus teikiant kokybiniam, o ne kiekybiniam tyrimui. Kokybinis tyrimas padeda identifikuoti subjektyvų vaikų kompiuterinės kultūros pasaulį pagal jam suteikiamas prasmes. Kiekybinis tik papildo, nes juo galima patvirtinti, kas statistiškai patikrinama ir įrodoma. Vaikų kompiuterinės kultūros edukacinio diskurso tyrimas įprasmina kokybinio tyrimo prioritetus, identifikuoja šiuolaikiniam vaikystės pasauliui būdingas socialines, kultūrinės, edukacines prasmes.
5. Kokybinis tyrimas atskleidė, kad vaikų kompiuterinės kultūros edukacinį diskursą socialinės realybės konstravimo kontekste galima konceptualizuoti taip:
 - vaikai kompiuteriui suteikia dvejopas socialines prasmes: kompiuteris yra jiems įprasta gyvenimo namuose, mokymosi bei laisvalaikio technologinė priemonė, kasdieninio jų bendro gyvenimo šeimoje sfera, kai kompiuteriu naudojasi ne tik jie, bet ir kiti šeimos nariai (vaikai ir suaugusieji);
 - vaikams kompiuteris padeda tapti naujo tipo socialinės bendrijos nariais, kuriuos sieja kompiuterinė veikla. Taip pat jis yra ir vaikų socialinio įvaizdžio dalis, bylojanti apie šiuolaikiškumą, modernumą, naują socialinį statusą;
 - vaikai kompiuteriui suteikia informacinių, komunikacinių prasmų. Jie ieško reikalingos informacijos (dažniausiai mokymosi), komunikuoja su bendraamžiais, įvairiais „kitais“ žmonėmis. Todėl informaciniam, komunikaciniam diskursui būdingas daugiaprasmiškumas, nes vaikai patenka į multikultūrinę komunikacinę aplinką, susitinka ir komunikuoja su įvairiais asmenimis, nepaisydami amžiaus, lyties, socialinio statuso, solidarizuojasi su jais, kaip bendrija;
 - vaikų kompiuterinės kultūros edukaciniame diskurse itin ryškus žaidybinis kontekstas, kuris išskiria šią kultūrą iš bendrosios visuomenės kompiuterinės kultūros. Žaidybinį kontekstą vaikai konstruoja kaip socialinės realybės pasaulį, kuriame pagrindinis vaidmuo priklauso jiems patiems, kaip scenarijaus autoriams ir herojams. Tokiu būdu žaidime jie subjektyvina socialinį pasaulį ir suteikia jam pageidaujamų prasmų;
 - socialinių ir ergonominių taisyklių pasaulį vaikai konstruoja dvejopai: gyvenimo ir veiklos situacijų patirtimi bei kompiuterinę veiklą derindami su kitomis veiklos rūšimis (mokymusi, laisvalaikiu) bei formomis (užimtumo – neužimtumo). Tokiu būdu vaikai internalizuoja kompiuterinės veiklos

dermę ir išbando įvairius jos variantus pagal savo gyvenimo, užimtumo situacijas;

- dalyvaudami kompiuterinėje veikloje namuose, vaikai orientuojasi į šeimos narių (tėvų, vyresniųjų vaikų) kuriamą socialinę tvarką, ją habitualizuoja, pvz., jeigu kompiuteriu naudojasi tėvai, vyresnieji broliai/seserys, jie suvokia, kad kompiuteris priklauso visai šeimai ir kad juo reikia dalytis su „kitais“. Naudojimosi kompiuteriu eiliškumą vaikai perima kaip bendro gyvenimo šeimoje su tėvais ir vyresniaisiais broliais/seserimis tradiciją: jei vyresniesiems šeimos nariams reikalingas kompiuteris, vaikai laukia savo eilės, suteikia jiems prioritetą;
- vaikai ne tik perima šeimoje egzistuojančias vyresniųjų šeimos narių (suaugusiųjų, vaikų) kuriamas taisykles, tvarką, bet ir kuria savas, nes kompiuterinę veiklą suvokia ne tik kaip bendruomenišką, bet ir kaip individualią, siekia izoliuotis nuo aplinkos trukdžių (draugų, suaugusiųjų), perkelia veiklą į kitą aplinką (pas draugus, senelius, gimines, pažįstamus). Jeigu tokių galimybių vaikai neturi, tuomet naudojimosi kompiuteriu laikas perkeliamas iš dienos į vakarą, iš vakaro į vėlyvą vakarą ar naktį, kai šeimos nariai ilsisi ir netrukdo. Tokiu būdu vaikai konstruoja naudojimosi kompiuteriu taisykles, situacijas, sąlygų ir laiko derinius bei tampa asmenimis, ne tik perimančiais jau egzistuojančias taisykles, bet ir jas kuriančiais;
- vaikams konstruojant socialines, ergonomines sąlygas ir taisykles, reikšmingi yra ir „kiti“, visų pirma tėvai, kurių dalyvavimas šiame procese pasyvus. Jie yra vaikų informantai, suteikiantys žinių apie neigiamas pasekmes sveikatai, kurios atsiranda dėl per ilgo naudojimosi kompiuteriu. Tačiau šią taisyklę vaikai patikrina įvairiose kompiuterinės veiklos situacijose ir, jai nepasitvirtinus, atmeta. Taigi „kitų“ sukurtas taisykles vaikai internalizuoja tik tuomet, kai jų prasmė subjektyviai patikrinama situacijose;
- saugios kompiuterinės veiklos taisykles vaikai kuria klysdami ir bandydami, artikuluoja jas tik atsiradus neigiamo pobūdžio pasekmėms (silpnėja regėjimas, svaigsta galva, skauda nugarą). Pastebėję sveikatos pokyčius, vaikai konstruoja taisyklę – per ilgas naudojimas kompiuteriu kenkia sveikatai. Tuomet legitimuoja laiką jį trumpindami nuo 3 val. iki 2 val. ar 1 val. per dieną arba kaitalioja veiklos ciklus (kas antrą dieną; vieną dieną per savaitę ir kt.). Cikliškumas priklauso nuo vaiko sveikatos pokyčių. Jei jie pastebimi, veiklos ciklai retesni (vieną kartą per dieną, savaitę);
- suaugusieji (tėvai), kaip „kiti“, dalyvauja sudarant ergonomines kompiuterinės veiklos taisykles, yra išorinio pasaulio socialiniai agentai, kurie vaikams teikia svarbios informacijos apie neigiamą įtaką sveikatai. Suaugusiųjų siūlomos taisyklės nehabitualizuojamos, nes artikuluojamos kaip vaikams žinomos. Siekdami vaikų saugumo, suaugusieji dažnai jas sustiprina grasinimais, perspėjimais ir taip daro jas vaikams dar labiau nepriimtinas;

- „kiti“ suaugusieji šeimos nariai yra vaikams svarbūs kompiuterio įsigijimo ir technologijų valdymo procesuose. Vaikai, suvokdami ekonominę-finansinę priklausomybę nuo tėvų, konstruoja taisyklę: kompiuterio įsigijimo procese pagrindinis vaidmuo priklauso tėvams. Sau vaikas priskiria pasyvų vaidmenį, laukia, kol tėvai realizuos jų svajonę įsigyti kompiuterį;
 - kompiuterines technologijas vaikai valdo savarankiškai išmokdami veiksmų. Mokomasi taikant įvairius būdus: nuosekliai pirmiausia bendrų funkcinių veiksmų, stichiškai, kai vaikas pasinaudoja aplinkomis, kuriose yra kompiuteris (namuose, tėvų darbovietėje, pas draugus, pas gimines). Mokymosi iniciatoriai yra patys vaikai, nes jie jaučiasi esą atsakingi ir už rezultatą (kompiuterinių technologijų valdymą). „Kitiems“ (tėvams, šeimos nariams, draugams ar giminėms) šiame procese tenka tik pagalbinis vaidmuo. Vaikai pagalbos į juos kreipiasi retai, tačiau mokosi juos stebėdami, mėgdžiodami jų atliekamus technologinius veiksmus. Taigi technologinės taisyklės konstruojamos vaikams kuriant socialinę tvarką. Tačiau už kompiuterinių technologijų valdymą atsakingas būna pats vaikas, nes jis turi poreikį išmolti kompiuterio valdymo veiksmų.
6. Vaikų kompiuterinės kultūros edukaciniam diskursui būdingi šie kontekstai: laisvalaikio, žaidybinis, informacinis bei komunikacinis:
- informacinis kontekstas grindžiamas kompiuterio funkcijų supratimu (pagreitina informacijos kaupimo, sisteminimo, paieškos procesus). Vaikai habitualizuoja kompiuterio informacinę paskirtį ir angažuojasi socialinėje tikrovėje, suvokdami savo lygiavertiškumą bei socialinį tapatumą. Konstruodami socialinę realybę, jie orientuojasi į jiemis, o ne suaugusiesiems svarbias veiklos rūšis (laisvalaikį ir mokymąsi). Informacijos kaupimas, jos parsisiuntimas į asmeninį kompiuterį tenkina žaidybinius, meninius poreikius. Ieškodami mokantis reikalingos informacijos vaikai atlieka vartotojų vaidmenis, nes tipizuoja būdingus veiksmus.

Vaikai orientuojasi į tas informacijos valdymo galimybes, kurios alternatyvios mokyklinėms. Jie ugdo(si) informacijos tvarkymo, klasifikavimo bei tipizavimo kompetencijas. Įgydami naujos patirties informacijos gavimo ir jos vartojimo srityse, vaikai kuria naujas taisykles eliminuodami suaugusiųjų vaidmenį, įprasmindami vaiko, kaip informacijos vartotojo, valdančio ją pagal poreikius, tapatybę;

- laisvalaikio socialinį-edukacinį kontekstą vaikai konstruoja atsižvelgiant į patirtį, tenkindami tuos poreikius, kurie suaugusiųjų suvokiami kaip edukacine prasme vaikams nesvarbūs. Tokia patirtis atsiranda vaikams gyvenant kartu su suaugusiaisiais, kurie toleruoja tradicines vaikų laisvalaikio formas, bet prioritetus teikia masinėms ar grupinėms. Tokią patirtį vaikai atmeta ir kuria laisvalaikio turinį, kuris tenkina jų individualius poreikius. Jį vaikai sieja su kompiuteriniais žaidimais. Jie kuria pasaulį, kuris priklauso tik jiems, o ne suaugusiesiems;

- vaikus domina kūrybinio pobūdžio kompiuteriniai žaidimai. Mažiau mėgstami žaidimai pagal taisykles. Vaikai plėtoja socialinio dalyvio patirtį, kurios jie stokoja realybėje. Todėl sukuria naują socialinę tvarką: atlieka naujus socialinius vaidmenis ir visų pirma tokių veikėjų, kurie turi socialinio sprendimo teisę. Tai yra jų institucionalizuojama socialinė realybė, kurioje suaugusieji atlieka pagalbinius vaidmenis. Žaidybinėje veikloje vaikai habituali-zuoja ir universaliąsias taisykles, kuriomis vadovaujasi ir visi kiti žaidėjai, nepaisant lyties, amžiaus ar socialinio statuso;
 - komunikacinę kompiuterinės kultūros kontekstą vaikai konstruoja habitu-alizuodami kompiuterio, kaip technologinės priemonės, komunikacinę pas-kirtį. Jie dalyvauja virtualios komunikacijos procese, kaip lygiaverčiai daly-viai, eliminuoja lyties, statuso, amžiaus ar kitus skirtumus. Vaikų partneriais pirmiausia tampa draugai, bendraklasiai. Tokiu būdu pratęsiami realioje tikrovėje egzistuojantys tarpusavio santykiai. Tačiau virtualiai komunikuo-dami jie išgyja naujų draugų. Tai – nepažįstami, atsitiktiniai žmonės. Taip vaikai tampa komunikacinės partnerystės tinklų autoriais, išbando naujus socialinius, komunikacinius vaidmenis ir veiksmų repertuarą. Vyksta socia-linės-komunikacinės tapatybės paieškos ir identifikavimasis su kitais virtua-lios komunikacijos dalyviais.
7. Suvokiant kompiuterinės kultūros edukacinio diskurso prasmes socialinės rea-lybės konstravimo kontekste vaikus galima pripažinti kompiuterinės kultūros kūrėjais ir autoriais. Jie perima bendrąją šiuolaikinės visuomenės kompiuterinę kultūrą ir įprasmina vaikų kompiuterinei kultūrai, kaip subkultūrai, būdingą žai-dybinį kontekstą, rekonstruoja laisvalaikio, informacinės, komunikacinės veik-los sferas ir habituali-zuoja tas taisykles, kurios tenkina jų poreikius.
- Vaikų kompiuterinė kultūra suaugusiesiems (tėvams, pedagogams) yra socia-linės realybės alternatyva, kurios edukacinės prasmės dar nesuprantamos. Ši kultūra eliminuoja tradicinius suaugusiųjų vaidmenis, nes prioritetus įgyja vaikų vaidmenys, kurie įprasminami kūrybiškumu, saviraiška, socialinio identiteto paieškomis.

Kiekybinio tyrimo rezultatai, išryškėję vaikų ir tėvų patirties reprezentacijomis, papildo kokybinio tyrimo rezultatus ir įvardija veiksnius ir sąlygas, lemiančias vaikų kompiuterinės kultūros formavimąsi socialinės realybės konstravimo kontekste:

1. Kompiuterio paskirtis ir vaikų veiklos sąlygos:
 - vaikai kompiuterį suvokia kaip technologinę priemonę, esančią namų aplin-koje ir teikiančią naujų informacinių, komunikacinių, žaidybinių galimybių. Naudodamiesi kompiuteriu vaikai visų pirma realizuoja žaidybinius porei-kius, mažiau – informacinius ir dar mažiau – komunikacinius;
 - kompiuterį vaikai dažniausiai naudoja dvejopai veiklai – mokymosi ir lais-valaikio. Tėvai kompiuterį mano esant mokymosi priemone ir paneigia jo reikšmę vaikų laisvalaikiui;

- kompiuteris yra įvairiose namų aplinkos sektoriuose (vaikų kambaryje, svetainėje, tėvų miegamajame, virtuvėje), bet dažniausiai – vaikų kambaryje. Vaikams namų aplinka tinkamiausia naudotis kompiuteriu, nes kompiuterinę veiklą sieja su galimybe prasmingai leisti laiką ir savarankiškai mokytis naudojantis kompiuteriu būtinų veiksmų. Tėvai vaikų kompiuterinės veiklos nesieja su prasmingu laiko leidimu.
2. Žaidybinė, informacinė ir komunikacinė veikla:
 - žaidybinę veiklą vaikai realizuoja kaip grupinę ir kaip individualią. Dažniausiai jie žaidžia lenktynių, nuotykių bei veiksmo kompiuterinius žaidimus;
 - komunikacinei veiklai būdingas partnerių pasirinkimas pagal statusą, lytį, amžių bei tautybę. Svarbiausi partneriai pagal statusą yra draugai, pagal lytį – mergaitės, pagal amžių – bendraamžiai, o pagal tautybę – lietuviai. Vaikams malonu užmegzti pažintis interneto pokalbių svetainėse, tačiau jie nelenkė šių santykių perkelti į realų gyvenimą;
 - informacinei veiklai būdinga informacijos paieška internete, kuri alternatyvi informacijai, randamai tradiciniuose informacijos šaltiniuose;
 - kompiuteris vaikams atlieka rekreacinę (įdomiai leisti laisvalaikį) ir relaksacinę (naudojantis kompiuteriu galima pailsėti ir atsipalaiduoti) funkcijas. Tėvai mano, kad naudodamiesi kompiuteriu vaikai nejaučia streso, gali atsipalaiduoti, nes patiria teigiamų emocijų. Tačiau, jų nuomone, kompiuterinė veikla vargina vaiką.
 3. Kompiuterio reikšmė vaiko gyvenime, santykiai su vaikais ir suaugusiais:
 - tėvai identifikuoja kompiuterį kaip būtiną šiuolaikinių vaikų kasdieninės veiklos dalį. Tačiau jie visų pirma identifikuoja kompiuterio informacinę paskirtį vaikams, bet nesureikšmina kompiuterio žaidybinės paskirties, mažiau svarbi, tėvų nuomone, yra komunikacinė kompiuterio funkcija;
 - šeimoje dėl naudojimosi kompiuteriu nesutariama su broliais/seserimis. Su tėvais nesutarimų šiuo klausimu būna mažiau. Vaikams priimtinau naudotis kompiuteriu nei užsiimti kokia nors kita veikla su šeimos nariais. Tačiau naudojimasis kompiuteriu nėra esminis veiksnys, ribojantis susitikimus su draugais ar suteikiantis pranašumo prieš draugus. Tačiau vaikai mieliau bendrauja su tais vaikais, kurie dalyvauja kompiuterinėje veikloje.
 4. Suaugusiųjų vaidmuo legitimuojant vaikų kompiuterinę veiklą:
 - tėvai domisi vaikų kompiuterine veikla (kompiuteriniais žaidimais, veikla internete), bet taip pat ir draudžia joje dalyvauti. Esminės tėvų draudimų priežastys – neigiamas kompiuterio poveikis sveikatai bei per dažnas naudojimasis juo. Naudotis kompiuteriu vaikų niekas neskatina. Tėvai tai daro retai;
 - tėvai pripažįsta vaikų priklausomybės nuo kompiuterio egzistavimą, kurią lemia besaikis vaikų naudojimasis kompiuteriu, aplinkinių dėmesio stoka vaikui bei bendravimo su draugais problemos. Piktnaudžiavimas kompiute-

riu siejamas su neigiama įtaka tarpusavio santykiams su šeimos nariais bei draugais;

- tėvai visų pirma galvoja apie piktnaudžiavimo kompiuteriu pasekmes ir tik vėliau apie priežastis. Jie mano, kad besaikio vaikų naudojimosi kompiuteriu galima išvengti sudominus kita alternatyvia veikla (pvz., knygų skaitymu, sportavimu, veikla su šeimos nariais ir kt.) bei mokant saugiai naudotis.

DISKUSIJA IR REKOMENDACIJOS

Vaikų kompiuterinės kultūros edukacinio diskurso kokybinis tyrimas socialinės realybės konstravimo kontekste padeda tyrėjui suprasti, kaip vaikai perima objektyvias, socialinėje realybėje jau egzistuojančias naudojimosi kompiuteriu taisykles ir tvarką, kaip konstruoja naują patirtį. Egzistuojančios taisyklės ir tvarka perimamos tik tada, kai jos atitinka vaikų patirtį, poreikius atrasti bei eksperimentuoti. Tačiau kai kurias iš šių taisyklių vaikai suvokia kaip nekintančias ir nekeistinas.

Vaikų kompiuterinės kultūros socialiniam-edukaciniam diskursui būdinga vaikų patirties sklaida, mokymasis pagal pavyzdį klystant ir bandant. Visi šie būdai taikomi kuriant socialinę tvarką. Jeigu vaikai gali mėgdžioti autoritetingus suaugusiuosius, jie pasirenka būtent tokį būdą, o jeigu jų mokytojais tampa draugai, giminės ar kiti pažįstami, jie perima jų kompiuterinės veiklos būdus. Taigi vaikai kompiuterinės kultūros socialinį-edukacinį diskursą konstruoja įvairiose aplinkose, bendraudami su įvairiais žmonėmis, sąveikaudami su jais, kaip socialinių bendrijų, valdančių kompiuterines technologijas, nariais. Tačiau vaikų kompiuterinės kultūros diskursas yra alternatyva tradiciniam mokymui(si), kai suaugusieji, o ne vaikai yra svarbiausi veikėjai, kai mokomasi pagal suaugusiųjų, o ne vaikų pasauliui priimtinas taisykles.

Kurdami kompiuterinę kultūrą, vaikai veikia kaip individai, perimantys universalią taisyklę – „vienas vienoje kėdėje“. Jie kuria kompiuterinės veiklos aplinkai būdingas ergonomines taisykles, atmeta suaugusiųjų sudarytas, kurios savo forma ir turiniu yra moralizuojančio pobūdžio bei įprasmina suaugusiųjų pagrindinį vaidmenį. Dėl galimų pasekmių sveikatai vaikai konstruoja saugios kompiuterinės veiklos socialines, ergonomines taisykles.

Vaikų kompiuterinės kultūros diskursui būdingi visi tie kontekstai, kurie įprasmina kompiuterį, kaip technologinę, informacinę, komunikacinę priemonę, intensyvinančią žmogaus komunikacinius-informacinius veiklos procesus. Vaikų kompiuterinės kultūros diskurse ypač svarbūs laisvalaikio ir žaidybinis kontekstai, kurie išskiria šią kultūrą iš kitų. Konstruodami žaidybinę patirtį vaikai atmeta tradicinio žaidimo sampratą ir kuria alternatyvius kūrybinius žaidimus. Jie habitualizuoja tas taisykles, kurios padeda tenkinti jų saviidentifikacijos ir saviraiškos poreikį.

Vaikai kuria alternatyvų tradiciniam laisvalaikiui kontekstą, laisvalaikį konstruoja pagal savo poreikius, gyvenimo šeimoje situacijas, derindami užimtumą su neužimtumu ir tenkindami visų pirma – meninius, kūrybinius poreikius (piešia, žaidžia, parsisiunčia kino filmų) bei įprasmindami savo autobiografijos momentus (kaupia fotografijas, sudaro albumus). Tokiu būdu jie veikia kaip asmenys ir individai, turintys savo biografiją, identitetą.

Vaikai mokosi komunikacijos „be sienų“. Konstruodami informacinį-komunikacinį kontekstą, perima universaliąsias taisykles. Tačiau habitualizuodami, jas jie ku-

ria ir kitokio pobūdžio tvarką: kompiuterinę veiklą derina su mokykline (žaidimais, informacijos paieška), ieško informacijos, ją sistemina, klasifikuoja.

Mūsų atliktas kokybinis vaikų kompiuterinės kultūros edukacinio diskurso tyrimas atskleidė, kad vaikai habitualizuoja socialinėje tikrovėje egzistuojančią naudojimosi kompiuteriu tvarką, ją keičia pagal savo poreikius, o kai ši tvarka jų netenkina, kuria naują. Tyrimas leidžia teigti, kad vaikų kompiuterinė kultūra savaime yra ugdymo vertybė, kurios edukacinių prasmų suvokimas padeda suprasti vidinius vaikų kompiuterinės kultūros tapsmo procesus ir toleruoti vaiką, kaip kompiuterinės kultūros kūrėją, o jo kuriamą socialinę tvarką – kaip svarbią šiuolaikinės visuomenės kompiuterinei kultūrai.

Vaikų kompiuterinės kultūros edukacinis diskursas tyrėjams padeda pažinti vaiką, kaip aktyvų informacinės visuomenės dalyvį, reaguojantį į jos iššūkius ir besinaudojantį jos teikiamomis galimybėmis mokymosi, laisvalaikio, komunikacijos, informacijos srityse. Tai skatina atsakyti neigiamo požiūrio į vaikų kompiuterinę kultūrą, kaip reiškinį, pavojingą pačiam vaikui, o vaikų kompiuterinę kultūrą vertinti kaip alternatyvią bendrajai informacinės visuomenės kompiuterinei kultūrai.

Pedagogai, švietimo reformų strategai, mokslininkai, identifikodami šiuolaikinės vaikų kompiuterinės kultūros edukacinio diskurso prasmes socialinės realybės konstravimo kontekste, gali atrasti naujų vaikų kompiuterinės kultūros ugdymo(si) idėjų ir kurti sąlygas, palaikančias šią kultūrą, kaip informacinės visuomenės fenomeną, kuriam būdingas edukacinis kontekstas. Visa tai padeda rekonstruoti šiuolaikinės vaikų kompiuterinės kultūros suvokimą „laisvojo“ ugdymo, kaip alternatyvaus tradiciniam, paradigmoje, kai vaikas yra suprantamas, kaip individas, konstruojantis socialinę patirtį. Tokiu būdu suvokiamas ir įprasminamas vaiko, kultūros kūrėjo, gebančio solidarizuotis su kitais kultūros kūrėjais, vaidmuo. Toks turtingas socialinių, kultūrinių prasmų vaikų kompiuterinės kultūros kontekstas ypač reikšmingas pedagogams, besiorientuojantiems į „laisvojo“ ugdymo(si) pedagogines sistemas, įprasminančias vaiko, kaip individo, patirtį ir mokymosi būdus.

Mūsų atliktas vaikų kompiuterinės kultūros edukacinio diskurso tyrimas įprasmina kokybinio tyrimo prioritetus identifikuojant vaikystės pasaulio socialines, kultūrinės, edukacines reikšmes. Tyrimas atskleidė edukacinę prasmę turinčius procesus, kurie ateityje turėtų būti išstudijuoti išsamiau: vaikų žaidybinei kompiuterinei veiklai būdingas edukacinis kontekstas; komunikacinio pasaulio kūrimas(is) vyksta pažįstant save ir ieškant vaiko socialinio identiteto kompiuterinės kultūros sklaidos procese.

LITERATŪRA

1. Abbot C. (1998). Making connections: Young people and the internet. Digital Diversions: Youth Culture in the Age of Multi-Media. London: UCL.
2. Alasuutari P. (1995). Research Culture. Qualitative Method and Cultural Studies. USA: Sage.
3. Andziulienė B. (2004). Darbo kompiuteriu ergonomika. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
4. Arendt H. (1995). Tarp praeities ir ateities: 8 politiniai filosofijos etiudai. Vilnius: Aidai.
5. Aries Ph. (1973). Centuries of childhood. Harmondsworth.
6. Augustinaitis, A. (2001). Informacinio racionalumo prielaidos // Informaciniai mokslai. 2001. P. 9–19.
7. Augūnaitė D. (2005). Kompiuteriniai žaidimai užvaldo paauglius. Prieiga per internetą www.delfi.lt (žiūrėta 2006 m. birželio 12 d.).
8. Bagdonas E. (2004). Socialinė statistika. Kaunas: Technologija.
9. Balbieris G., Kriščiūnienė N., Muraškienė D., Urkis M. ir kt. (2005). Virtualioji mokymosi aplinka mokykloje. Prieiga per internetą www.emokykla.lt (žiūrėta 2007 m. sausio 3 d.).
10. Balčytienė A. (1998). Būdas mokyti kitaip: hipertekstinė mokymo aplinka. Vilnius: Margi raštai.
11. Beavis C. (1998). Computer games: youth culture, resistant readers and consuming passions. Prieiga per internetą www.aare.edu.au (žiūrėta 2004 m. rugsėjo 10 d.).
12. Beck Ch. (1993). Asthetisierung des Denkens. Zur Post-Moderne // Rezeption der Pädagogik. Bad Heibrunn.
13. Berger L. P., Luckmann T. (1999). Socialinis tikrovės konstravimas. Vilnius: Pradai.
14. Berry J. W., Poortinga Y. H., Segall M. H., Dasen P. R. (1992). Cross-cultural psychology: Research and applications. New York: Cambridge University Press.
15. Bitinas B. (2006). Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas. Vilnius: Kronta.
16. Bitinas B. (2002). Pedagoginės diagnostikos pagrindai. Vilnius.
17. Bitinas B. (2000). Ugdymo filosofija. Vilnius: Enciklopedija.
18. Bitinas B. (1998). Ugdymo tyrimų metodologija. Vilnius: Jošara.
19. Byrne D. (1999). Social Exclusion. Buckingham: Open University Press.
20. Bytautienė, R. (2001). Kompiuteris vaikų darželyje // Žvirblių takas. Nr. 3. P. 14–20.
21. Black A., Ammon P. A. (1992). Developmental-constructivist approach to Teacher Education // Journal of Teacher Education, Nr. 43(5). P. 323–335.

22. Blackledge D., Hund B. (1989). *Sociological Interpretations of Education Knowledge*. London and New York.
23. Blank-Mathieu M. (2003). *Kuo skiriasi mergaitės ir berniukai*. Kaunas: Šviesa.
24. Blažaitytė L. (2007). *Didžiausias vaiko priešas – kompiuteris ir televizorius // Laikas*. Gegužės 18–24 d. P. 10.
25. Bordieu P., Passeron J. C. (1997). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London.
26. Brazdeikis V. (1999). *Bendrosios programos ir informacinės technologijos*. Vilnius: Margi raštai.
27. Brim O. G., Orwille G. (1995). *Education for Child Rearing*. New York: The Free Press.
28. Bronfenbrenner U. (1976). *Okologische Socialisationsforschung*. Stuttgart.
29. Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
30. Brook J., Boal I. (1995). *Resisting the virtual life: the culture and politics of information*. San Francisco: City Lights Books.
31. Broom L., Bonjean Ch. M., Broom D. H. (1992). *Sociologija*. Esminiai tekstai ir pavyzdžiai. Kaunas: Littera.
32. Brosnan M. (1998). *Technophobia: the impact of information technology*. London: Routledge.
33. Brown J. S., Duguid P. (2004). *Socialinis informacijos gyvenimas*. Vilnius: Charibė.
34. Bucy E. P. (2005). *Living in the Information Age a New Media Reader*. Australia. Canada. Mexico. Singapore. Spain. United Kingdom. United States. Wadsworth Thomson Learning.
35. Buckingham D. (2000). *After the Death of Childhood: Growing up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity.
36. Buerman U. (2007). *Kompiuteriniai žaidimai // Vaikas ir kompiuteris*. Vilnius: Lietuvos Valdorfo pedagogikos centro leidybos grupė.
37. Butvilas T., Juozapaitytė A. (2007). *Virtuali erdvė puola vaikus // Dialogas*. Nr. 26 (761), birželio 29 d. P. 10.
38. Cairncross F. (2005). *The Roots of Revolution // Living in the Information Age A New Media Reader*. Australia. Canada. Mexico. Singapore. Spain. United Kingdom. United States. Wadsworth Thomson Learning. P. 3–7.
39. Casas F. (2001). *Technophobia: Parents and children's fears about information and communication technologies and the transformation of culture and society // Children, Technology and Culture*. London and New York: Routledge/Falmer.
40. Castells M. (2006). *Informacijos amžius: ekonomika, visuomenė ir kultūra. Tapatumo galia*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.

41. Castells M. (2005). Informacijos amžius: ekonomika, visuomenė ir kultūra. Tinklaveikos visuomenės raida. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
42. Charles C. M. (1999). Pedagoginio tyrimo įvadas. Vilnius: Alma littera.
43. Charp S. (1986). Issues and Trends on the Use of Computers by Children in an Information Age // Children in an information Age. Tomorrow's problems Today. Oxford, New York, Toronto, Sydney, Frankfurt: Pergamon Press.
44. Chenault B. G. (1998). Developing Personal and Emotional Relationships Via Computer-Mediated Communication. Prieiga per internetą www.december.com (žiūrėta 2006 m. gruodžio 5 d.).
45. Chomentauskienė R. (2001). Kompiuteriniai romanai // Psichologija Tau. Nr. 5. P. 31.
46. Cohen L., Manion L. (1994). Research Methods in Education. London and New York.
47. Cole M. (1996). Cultural psychology. A once and future discipline. The Belknap Press of Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts and London, England.
48. Comer J. P., Haynes N. M. (1991). Parent involvement in schools: An ecological approach // The Elementary School Journal 91. P. 271–78.
49. Crane D. (1995). The Sociology of Culture. Oxford UK and Cambridge USA: Blackwell.
50. Čekanavičius V., Murauskas G. (2000). Statistika ir jos taikymai. D.1. Vilnius: TEV.
51. Čekanavičius V., Murauskas G. (2002). Statistika ir jos taikymai. D.2. Vilnius: TEV.
52. Dagienė V. (2005). Informacinių technologijų ugdymo turinio komponentai // Informacijos mokslai. Nr. 34. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
53. Dagienė V. (2003). Informacinių technologijų taikymo švietime konceptualusis pagrindimas // Informacijos mokslai. Nr. 25. P. 127–134.
54. Dagilytė A. (2002). Iliuzinės tikrovės trauka // Darbai ir dienos. Nr. 31. P. 179–189.
55. Dahrendorf R. (1996). Modernusis socialinis konfliktas. Vilnius: Pradai.
56. Daujotytė-Pakerienė V. (2003). Literatūros fenomenologija: problemos kontūrai. Vilnius: Vilniaus Dailės akademijos leidykla.
57. December J. (2005). The World Wide Web Unleashed // Living in the Information Age A New Media Reader. Australia. Canada. Mexico. Singapore. Spain. United Kingdom. United States. Wadsworth Thomson Learning. P. 165–172.
58. Dewey J. (2001). Реконструкция в философии. Москва: Логос.
59. Eberwein H. (1993). Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim and Basel.
60. Eizenberg N. (1990). Children in the Problem of Human Nature. New York: Monthly Review Press.

61. Epstein J. L., Dauber S. L. (1991). What we can learn from federal, state, district, and school initiatives. *Phi Delta Kappan* 72.
62. Facer K., Furlong J., Furlong R., Sutherland R. (2001). Home is where the hardware is: Young people, the domestic environment, and access to new technologies // *Children, Technology and Culture*. London and New York: Routledge/Falmer.
63. Fairclough N. (2003). *Analyzing Discourse*. London, New York: Routledge.
64. Fiske J. (1990). *Įvadas į komunikacijos studijas*. Vilnius: Baltos lankos.
65. Frede E. C. (1995). *Child discourse*. New York: Academic Press.
66. Fromberg D. P., Bergen D. (1998). *Play from birth to twelve and beyond: contexts, perspectives, and meanings*. London: Routledge/Falmer.
67. Gaižutis A. (1989). *Vaikystė ir grožis*. Kaunas: Šviesa.
68. Gauthier L. (2001). *Trečiojo tūkstantmečio vaikai*. Vilnius: Presvika.
69. Geertz C. (2005). *Kultūrų interpretavimas*. Vilnius: Baltos lankos.
70. Giddens A. (2000). *Modernybė ir asmens tapatumas*. Vilnius: Pradai.
71. Giddens A. (2005). *Sociologija*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
72. Gilbert J., Chandler R. (2004). Culture-specific human computer interaction. Prieiga per internetą www.iaaec.com (žiūrėta 2004 m. lapkričio 3 d.).
73. Girmius J. (1998). *Žmogaus problema informacijos amžiuje*. Vilnius: Aidai.
74. Goldman L. R. (1998). *Child's Play: Myth Mimesis and Make-believe*. London: Routledge.
75. Goodman M. E. (1990). *Culture of Childhood*. New York: Teachers College Press.
76. Haddon L. (1992). Explaining ICT consumption: the case of the home computer // *Consuming Technologies: Media and Information in Domestic Space*. London: Routledge.
77. Hansen K. A., Kaufmann R. K., Saifer S. (1997). *Ugdymas ir demokratijos kultūra: ikimokyklinis amžius*. Vilnius: Lietuva.
78. Hapnes T. (1996). Not in their machines: how hackers transform computers into sub-cultural artefacts // *Making Technology Our Own?* Oslo: Scandinavian University Press.
79. Harre H. R. (1984). *Personal Being: A Theory for Individual Psychology*. Oxford.
80. Hegel G. W. F. (1997). *Dvasios fenomenologija*. Vilnius: Pradai.
81. Hemmings T. A., Clarke K. M., Francis D., Marr L., Randall D. (2001). Situated knowledge and virtual education: Some real problems with the concept of learning and interactive technology // *Children, Technology and Culture*. London and New York: Routledge/Falmer.
82. Herring J.E. (1998). *Informacinių įgūdžių ugdymas mokykloje*. Vilnius.
83. Hess D. J. (1995). *Science and Technology in a Multicultural World: The Cultural Politics of Facts and Artifacts*. New York: Columbia University Press.
84. Hofstede G. (2001). *Culture Consequences*. London: Sage.

85. Holloway S. L., Valentine G. (2003). *Cyberkids. Children in the Information Age*. London and New York: Routledge/Falmer.
86. Hughes-Hassell S. (2000). *Changing the computer culture: the school librarian's role in the education of young women*. Prieiga per internetą www.cis.drexel.edu (žiūrėta 2004 m. lapkričio 3 d.).
87. Husserl E. (1982). *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy*. The Hague.
88. Hutchby I., Moran-Ellis J. (2001). *Relating children, technology and culture // Children, Technology and Culture*. London and New York: Routledge/Falmer.
89. James A., Jenks C., Prout A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge, Polity Press.
90. James W. (1995). *Pragmatizmas: naujas kai kurių senų mąstymo būdų pavadinimas*. Vilnius: Pradai.
91. Janiūnaitė B (1999). *Lyginamosios edukologijos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
92. Jarockytė A. (2003). *Informacinė visuomenė Lietuvoje: 1990–2000 m*. Vilnius: Žara.
93. Jenks C. (1996). *Childhood*. London: Routledge/Falmer.
94. Jessen C. (1999). *Children's computer culture: three essays on children and computers*. Odense university.
95. Jones A., Price A. (2001). *Bubble dialogue: Using a computer application to investigate social information processing in children with emotional and behavioral difficulties // Children, Technology and Culture*. Routledge/Falmer.
96. Jonscher Ch. (1999). *Wired Life*. New York: Bantam.
97. Jovaiša L. (2001). *Edukologijos pradmenys*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
98. Juodaitytė A. (2002). *Socializacija ir ugdymas vaikystėje*. Vilnius: Petro Ofsetas.
99. Juodaitytė A. (2003). *Vaikystės fenomenas: socialinis-edukacinis aspektas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
100. Kadmon N. (2001). *Formal pragmatic: semantics, pragmatics, presupposition, and focus*. Oxford: Blackwell.
101. Kardelis K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Judex.
102. Kavolis V. (1996). *Kultūros dirbtuvė*. Vilnius: Baltos lankos.
103. Kenna K. Y. A. Mc., Bargh J. A. (2005). *Plan 9 from Cyberspace: The Implications of the Internet for Personality // Living in the Information Age A New Media Reader*. Australia. Canada. Mexico. Singapore. Spain. United Kingdom. United States. Wadsworth Thomson Learning. P. 193–205.
104. Kupffer H. (1990). *Pedagogik der Postmoderne*. Weinheim: Basel.
105. Kvale S. (1996). *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA.: Sage.

106. Lanahan S. S., Sanderuf G. D. (1991). *Untertain Childhod Uncertains Future*. Harward University Press. Cambridge: Mass.
107. Laužikas J. (1997). *Rinktiniai raštai*. Kaunas: Šviesa.
108. Lee N. (2001). *The extensions of childhood: Technologies, children and independence // Children, Technology and Culture*. London and New York: Routledge/Falmer.
109. Leonavičius V. (2003). *Sociologija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
110. Lewin K. (1951). *Field theory in social science*. New York.
111. Livingstone S., Bovill M. F. (2001). *Children and their Changing Media Environment: A European Comparative Study*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
112. Livingstone S., Bovill M. F. (1999). *Young People, New Media*, London: LSE/ICT.
113. Lyotard J. F. (1987). *Postmoderne fur Kinder*. Wien.
114. Loader B. (1998). *Cyberspace divide: equality, agency and policy in the information society // Cyberspace Divide: Equality, Agency and Policy in the Information Society*. London: Routledge/Falmer.
115. Luobikienė I. (2003). *Kultūros sociologijos skaitiniai*. Kaunas: Technologija.
116. Macionis J. (1997). *Sociology*. New York: Prentice Hall.
117. Mačerauskas N. (1999). *Internetas: kodėl klaidžiojimas po internetą gali veikti kaip narkotikai // Psichologija Tau*. Nr. 6. P. 13.
118. Marcon R. (1990). *Early Learning and Early Identification: Final Report of the Three Year Longitudinal Study*. Washington, D. C.: Eric Reproduction Service.
119. Markauskaitė L. (2003). *Informacijos ir komunikacijos technologijų integravimas į švietimą Europos Sąjungoje: politikos tendencijos, tyrimai ir problemos*. Prieiga per internetą www.vilnius.lt/new/gidas (žiūrėta 2004 m. birželio 11 d.).
120. Markauskaitė L. (1998). *Kompiuterizuotas mokymas ir intelektualios mokymo sistemos // Informatika*. Vilnius. P. 3–19.
121. Marshall D. (1997). *Technophobia: video games, computer hacks and cybernetics // Media International Australia*. Nr. 85. P. 70–78.
122. Marton F. (1994). *Phenomenography // International Encyclopedia of Education*. Second edition. Vol. 8. Pergamon.
123. Maxwell J. A. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach // Applied Social Research Methods Series*. Volume 41. London: Sage
124. McLaughlin T. H. (1997). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija. Demokratiškumas. Vertybės. Įvairovė*. Kaunas: Technologija.
125. Mead M. (1967). *The primitive child // A handbook of child psychology 2d. Ed.* Vol. 2.

126. Meyers C., Jones T. B. (1993). Promoting active Learning: Strategies for College Classrooms. San Francisco: Jossey-Bass.
127. Merkys G. (1995). Pedagoginio tyrimo metodologijos pradmenys. Šiauliai.
128. Merkys G., Urbonaitė D., Kalinauskaitė R., Vaitkevičius S., Balčiūnas S. ir kt. (2005). IKT vystymas Lietuvos mokyklose. Prieiga per internetą www.emokykla.lt (žiūrėta 2007 m. sausio 3 d.).
129. Merkys G., Vaitkevičius S., Šaparnienė D., Misiovič J., Titkov D. (2005). IKT švietime tyrimas, parengiant rodiklius ir stebėsenos tvarką (2002). Prieiga per internetą www.emokykla.lt (žiūrėta 2007 m. sausio 3 d.).
130. Mickūnas A., Stewart D. (1994). Fenomenologinė filosofija. Vilnius: Baltos lankos.
131. Mills S. (2004). Discourse. London: Routledge/Falmer.
132. Mokyklos tobulinimas informacijos amžiuje (projektas) (1998-1999). Darbo grupė: Ališauskas R., Balčytienė A., Brazdeikis V., Dagienė V., Dagys V. ir kt. Prieiga per internetą www.emokykla.lt (žiūrėta 2007 m. sausio 3 d.).
133. Mokomųjų kompiuterinių priemonių naudojimo ir diegimo tyrimas. (2003). Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerija, Vilniaus pedagoginis universitetas. Prieiga per internetą www.emokykla.lt (žiūrėta 2007 m. sausio 3 d.).
134. Molienė-Gražytė O. (2004). Statistika (I). Vilnius: Virtuali leidykla.
135. Montgomery, C. K. (2000). Children's media culture in the new millennium: mapping the digital landscape // The future of children. Children and computer technology. Vol. 10. No. 2-Fall/Winter. Prieiga per internetą www.futureofchildren.org (žiūrėta 2004 m. rugpjūčio 18 d.).
136. Morkūnienė J. (2000). Informacinė visuomenė kaip technologinė revoliucija ir kaip nauja visuomeninė sutartis // Socialiniai mokslai, 4. P. 35–39.
137. Pakalkaitė L. (2001). Internetas: randame ar prarandame? // Psichologija Tau. 2001, Nr. 5. P. 34.
138. Pangonytė R. (2005). Paauglius skandina kompiuterių liūnas. Prieiga per internetą www.delfi.lt (žiūrėta 2005 m. spalio 17 d.).
139. Piaget J. (1983). The child's conception of the world. Totow, New Jersey.
140. Poškienė A. (2004). Kas yra diskursas. Mokomoji knyga. Kaunas: Technologija.
141. Pruskus V. (2004). Sociologija. Vilnius: Vilniaus teisės ir verslo kolegija.
142. Ramanauskaitė E. (2002). Šiuolaikinės kultūros fenomenų tyrinėjimai. Metodinė mokymo priemonė. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
143. Rau J. (2005). Kultūrų dialogas – dialogo kultūra: tolerancija vietoj nureikšminimo. Vilnius: Dialogo kultūros institutas.
144. Rytel T. (2001). Informacinės visuomenės plėtra Japonijoje: Y. Masudos vizija. Vilnius: Mokslo aidai.
145. Robinson I., Delahooke A. (2001). Fabricating friendships: The ordinariness of agency in the social use of an everyday medical technology in the school lives

- of children // *Children, Technology and Culture*. London and New York: Routledge/ Falmer.
146. Rogers C. (1969). *Freedom to learn a view of what education might become*. Columbus.
 147. Roschelle J. M., Pea R. D., Hoadley Ch. M., Gordin D. N., Means B. M. (2000). Changing how and what children learn in school with computer-based technologies// *The future of children. Children and computer technology*. Vol. 10. No. 2. Fall/Winter. Prieiga per internetą www.futureofchildren.org (žiūrėta 2004 m. rugpjūčio 18 d.).
 148. Rubavičius V. (2003). *Postmodernusis diskursas: filosofinė hermeneutika, dekonstrukcija, menas*. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas.
 149. Rudzkienė V. (2005). *Socialinė statistika*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
 150. Sale J. E. M., Lohfled L. H., Brazil K. (2002). Revisiting the Quantitative-Qualitative Debate: Implications for Mixed-Methods Research. *Quality and Quantity* 36, 43–53. Prieiga per internetą: EBSCO duomenų bazė. Šiaulių universitetas.
 151. Sayre S. (2001). *Qualitative methods for marketplace research*. Thousand Oaks: Sage.
 152. Severin W. J., Tankard J. W. (2005). *Uses of the Mass Media // Living in the Information Age A New Media Reader*. Australia: Thomson Learning.
 153. Schofield J. W. (1995). *Computers and Classroom Culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
 154. Schwandt T.A. (1997). *Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks. London; New Delhi: Sage.
 155. Seefeldt C. (1992). *The Early Childhood curriculum. A review of current and research*. New York: Teachers College Press.
 156. Seefeldt C. Barbour N. (1994). *Early childhood education. An introduction 3rd edition*. New York: Macmillan College Publishing Company.
 157. Sendov Bl. (1986). *Children in an Information Age // Children in an information Age. Tomorrow's problems Today*. Oxford, New York, Toronto, Sydney, Frankfurt: Pergamon Press.
 158. Silverman D. (2001). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London. Thousand oaks. New Delhi: Sage.
 159. Silverman D. E. (1997). *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*. London: Sage.
 160. Stankevičienė A. (2005). *Kompiuteris: vienam – draugas, kitam – kalėjimas // Laikas*. Kovo 25–31 d. P. 9.
 161. Stearfeldt E., Mathiasen R. C. (1999). *Pedagogika ir demokratija. Ugdomojo darbo eksperimentai Lietuvos darželiuose*. Vilnius: Aidai.
 162. Subrahmanyam K., Kraut, R. Greenfield, M. P., Gross, F. E. (2000). The impact of home computer use on children's activities and development// *The future of children Children and computer technology*. Vol. 10. No. 2. Fall/Winter. Prieiga

- per internetą www.futureofchildren.org (žiūrėta 2004 m. rugpjūčio 18 d.).
163. Suss D., Souminen A., Garitaonandia C., Juaristi P., Koikkalainen R., Oleaga J. A. (2001). *Media childhood in three European countries // Children, Technology and Culture*. London and New York: Routledge/Falmer.
 164. Šalkauskis S. (1990). *Raštai*. T.1. Vilnius: Mintis.
 165. Šaparnienė D. (2002). *Studentų kompiuterinis raštingumas: ribotų išteklių visuomenės edukacinis ir psichosocialinis aspektas*. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07S). Šiaulių universitetas.
 166. Šaparnis G. (2000). *Kokybinių ir kiekybinių metodų derinimas, diagnozuojant mokyklos vadybą nestandartizuotu atviro tipo klausimynu*. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07S). Šiaulių universitetas.
 167. Šiaurės ir Baltijos šalių komunikacijos ir informacijos technologijos taikymo švietime pagalbos tinklas (projektas) (1999). Koordinatoriai A. Verkienė, E. Linkevičiūtė. Prieiga per internetą www.emokykla.lt (žiūrėta 2007 m. sausio 3 d.).
 168. Šliogeris A. (1996). *Sudužusio pasaulio vaikai*. Mokykla. Nr. 2, p. 1–8.
 169. Štraub G. (2007). *Kompiuteris Valdorfo mokykloje // Vaikas ir kompiuteris*. Vilnius: Lietuvos Valdorfo pedagogikos centro leidybos grupė.
 170. Taylor Ch. (1995). *Philosophical Arguments*. Cambridge. London: Harvard University Press.
 171. Taylor W. (1987). *Universities under Scrutiny*. Paris: OECD.
 172. Telešienė A. (2006). *Environmental discourse in Lithuania 1989–2005*. Daktaro disertacijos santrauka. Kaunas: Technologija.
 173. Tidikis R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas.
 174. Tofler A. (1990). *Powershift: Knowledge, Wealth, and Violence at the Edge of the 21st Century*. New York: Bantam.
 175. Tomlinson J. (2002). *Globalizacija ir kultūra*. Vilnius: Mintis.
 176. Turkle S. (1995). *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*. London: Weidenfeld and Nicolson.
 177. Ūksaitė R. (2006). *Sukompiuteriuri robotadraugystė // Laikas*. Sausio 27–vasario 2 d. P. 18.
 178. Valantiejus A. (2004). *Kritinis sociologijos diskursas: tarp pozityvizmo ar postmodernizmo*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
 179. Valentine G., Holloway S. (2000). *Children's Geographies: playing, living, learning*. London: Routledge/Falmer.
 180. Valentine G., Holloway S. (2001). *Technophobia: Parent's and children's fears about information of culture and society // Children, Technology and Culture* London: Routledge/Falmer.
 181. Valkauskas R. (2005). *Statistika*. Vilnius: VVA.
 182. Vede H. (2007). *Kompiuteris – išskirtinis mūsų laikų reiškinys? // Vaikas ir kompiuteris*. Vilnius: Lietuvos Valdorfo pedagogikos centro leidybos grupė.

183. Valantiejus A. (2004). Kritinis sociologijos diskursas: tarp pozityvizmo ir postmodernizmo. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
184. Valavičius E., Tamošaitytė I., Našlėnienė A. (2000). Interneto labirintai. Kaunas: Smaltija.
185. Waksler F. C. (1991). Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings. London: Falmer Press.
186. Wartella A. E., Jennings, N. (2000). Children and computers: new technology old concerns // The future of children. Children and computer technology. Vol. 10. No. 2-Fall/Winter. Prieiga per internetą www.futureofchildren.org. (žiūrėta 2004 m. rugpjūčio 18 d.).
187. Webster F. (2006). Informacinės visuomenės teorijos. Vilnius: Poligrafija ir informatika.
188. Wetherell M., Taylor S., Yates S. J. (2001). Discourse theory and practice: a reader. London: Sage.
189. Williams R. (1989). Resources of Hope. London: Verso.
190. Wolcott H. F. (1994). Transforming qualitative data: description, analysis, and interpretations. Thousands Oaks, London, New Delhi: Sage.
191. Židžiūnaitė V. (2007). Tyrimo dizainas: struktūra ir strategijos. Kaunas: Technologija.
192. Žvidrauskas D., Adaškevičienė V., Tarnauskas K., Baltutis P., Žvidrauskienė R. (2006). Informacinių ir komunikacinių technologijų naudojimas gerinant mokymo ir mokymosi mokykloje būklę. Prieiga per internetą www.emokykla.lt (žiūrėta 2007 m. sausio 3 d.).
193. Андреева Г. М. (2000). Психология социального познания. Москва: Аспект Пресс.
194. Бабаева Ю. Д. (2000). Одаренные дети и компьютеры (2-ая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12–14 апреля). Prieiga per internetą www.psychology.ru (žiūrėta 2004 m. lapkričio 10 d.).
195. Вирилино П. (2002). Информационная бомба. Стратегия обмана. Москва: Фонд научных исследований.
196. Войскунский А. Е. (2000). Психологические исследования феномена интернет-аддикции. Prieiga per internetą www.psychology.ru (žiūrėta 2004 m. lapkričio 10 d.).
197. Гун Г. Е. (2003). Компьютер: как сохранить здоровье. Рекомендации для детей и взрослых. Санкт-Петербург: Нева.
198. Захарова И. Г. (2003). Информационные технологии в образовании. Москва: Академия.
199. Кон И. (1988). Ребенок и общество. Минск: Наука.
200. Кудрявцев В. Т. (1993). Культурно исторический смысл человеческого детства: к выработке нового понимания. Личность в системе деятельности. Новосибирск.

201. Макаров М. (2003). Основы теории дискурса. Москва: Гнозис.
202. Мамфорд Л. (2001). Миф машины: техника и развитие человечества. Москва: Логос.
203. Мацумото Д. (2002). Психология и культура. Санкт-Петербург: „Прайм-еврознак“.
204. Мид М. (1988). Культура и мир детства. Москва: Наука.
205. Михайлова Л. И. (2004). Социология культуры. Москва: Фаир-пресс.
206. Носов Н. (2000). Виртуальная психология. Москва: Аграф.
207. Смельсер Н. (1994). Социология. Москва: Феникс.
208. Фелдштейн Д. И. (1996). Психология развивающейся личности. Москва: Ин-т практ. психологии.
209. Феннето Э. (2004). Интервью и опросник: формы, процедуры, результаты. Санкт-Петербург: Питер.
210. Чудова Н.В. (2000). Особенности образа Я “жителя” интернета. *Prieiga per internetą www.psychology.ru (žiūrėta 2004 m. lapkričio 10 d.)*.
211. Шустов А. Ф. (2000). Техническая деятельность: социокультурный анализ. Брянск.

Erika Šaparnytė

**VAIKŲ KOMPIUTERINĖS KULTŪROS
EDUKACINIS DISKURSAS SOCIALINĖS
REALYBĖS KONSTRAVIMO KONTEKSTE**

*Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)*

Maketavo Laura Vilkanauskienė

SL 843. 2007-10-12. 20,8 leidyb. apsk. l. Tiražas 20. Užsakymas 103.
Išleido VšĮ Šiaulių universiteto leidykla, Vilniaus g. 88, 76285 Šiauliai.
El. p. leidykla@cr.su.lt, tel. (8 ~ 41) 59 57 90, faks. (8 ~ 41) 52 09 80.
Interneto svetainė <http://leidykla.su.lt/>
Spausdino UAB „Šiaulių knygriškla“, P. Lukšio g. 9A, 76207 Šiauliai.