



University
of Cyprus



ARISTOTLE
UNIVERSITY
OF THESSALONIKI

P.PORTO

HOGESCHOOL
ipabo



VYTAUTAS
MAGNUS
UNIVERSITY
MCMXXII

apei Associação
de Profissionais
de Educação de Infância

EDUPLAY TARPTAUTINĖ POREIKIŲ VERTINIMO ATASKAITA

ECEC veiklos apžvalga remiantis politika,
moksliniais tyrimais ir įžvalgomis

Sara Barros Araújo, Sofia Magalhães,
Sandra Nogueira IR Sílvia Barros,

**e
d
u
p
l
a
y**



2025 m. gruodžio 31 d.



Co-funded by
the European Union

DOKUMENTO INFORMACIJA

Projekto pavadinimas	Kokybiško švietimo skatinimas ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigose: ugdymas ir žaidimas
Projekto akronimas:	EDUPLAY
Kvietimas	Kvietimas: ERASMUS-EDU-2024-PEX-TEACH-ACA Veiklos tipas: ERASMUS vienkartinės dotacijos
Projekto numeris:	101196299
Dokumento pavadinimas:	Eduplay tarptautinė poreikių vertinimo ataskaita: žaidimų ECEC apžvalga remiantis politika, moksliniais tyrimais ir įžvalgomis
Susijęs WP ir veikla:	WP2: T2.7. Tarptautinės poreikių vertinimo ataskaitos konsoliduotas (jungtinis) vertimas
Rezultatas:	Rezultatas D2.3
Dokumento autoriai:	Sara Barros Araújo, Sofia Magalhães, Sandra Nogueira, Sílvia Barros
Prisidėjusieji:	Kipras: Eleni Loizou, Victoria Michaelidou, Sofia Piripitsi Graikija: Maria Birbili, Georgia Natsiou Lietuva: Milda Brėdikytė, Agnė Brandišauskienė, Giedrė Sujetaitė-Volungevičienė Nyderlandai: Annerieke Boland, Marjan Kan, Elizabeth Wynberg Portugalija: Sara Barros Araújo, Sofia Magalhães, Sandra Nogueira, Cristina Mesquita, Luís Ribeiro, Sílvia Barros

Galutinė versija parengta 2025 m. gruodžio 31 d.

© 2025, Porto politechnikos institutas – IPP

Visos teisės saugomos.

Parengė ir sudarė Porto politechnikos institutas – IPP

TURINYS

ĮVADAS	6
I SKYRIUS. TRANSNACIONALINIS TYRIMAS: DABARTINĖS POLITIKOS APŽVALGA IR ANALIZĖ	8
1.1 ĮVADAS.....	8
1.2 ĮVADAS Į TRANSNACIONALINĘ ECEC SISTEMĄ 5 ŠALYSE	8
1.3 TRANSNACIONALINĖS ANKSTYVOJO UGDYMO MOKYTOJŲ KARJERA IR PROFESINIS TOBULĖJIMAS.....	11
1.4 TRANSNACIONALUS VIEŠOSIOS POLITIKOS KŪRIMAS IR ĮGYVENDINIMAS	13
1.4.1 Žaidimo sąvoka ir apibrėžimai.....	13
1.4.2. Žaidimo svarba ir tikslai.....	14
1.4.3. Rekomendacijos / gairės dėl pedagoginės praktikos	16
1.4.4. Nuorodos į žaidimų išteklius ar paramą.....	17
1.4.5. Mokytojo vaidmuo	18
1.4.6. Stebėjimo ir (arba) vertinimo praktika.....	20
1.4.7. Žaidimo svarba dokumento struktūroje.....	21
1.4.8. Terminologija ir vertimo klausimai.....	21
1.4.9. Tarpvalstybiniai aspektai arba unikalios iniciatyvos	24
1.5. TARPVALSTYBINĖS DABARTINĖS POLITIKOS IŠVADOS.....	25
1.6. NUORODOS.....	26
II SKYRIUS. TRANSNACIONALINIS TYRIMAS: LITERATŪROS APŽVALGA IR ANALIZĖ	31
2.1. ĮVADAS.....	31
2.2. IŠŠŪKIAI/KLIŪTYS ĮTRAUKIANT ŽAIDIMUS Į ECEC PRAKTIKĄ.....	32
2.2.1 Mokytojų švietimas ir mokymas.....	32
2.2.2 Sampratos apie suaugusiųjų vaidmenį ir įsitikinimai apie žaidimą	33
2.2.3 Struktūriniai ir sisteminiai apribojimai	35

2.2.4 Įvairovė ir lygybė žaidime	35
2.2.5 Konkrečių šalių rezultatai	36
2.3. PROFESIONALŲ POREIKIAI ĮTRAUKIANT ŽAIDIMĄ.....	36
2.3.1. Pradinio ir tęstinio mokymo, orientuoto į žaidimų pedagogiką, poreikis	37
2.3.2. Nuolatinės refleksijos ir specialistų bendradarbiavimo galimybės poreikis.....	38
2.3.3. Konceptijų ir mokytojų vaidmens aiškinimo poreikis	38
2.3.4. Poreikis turėti tinkamus išteklius ir žaidimui palankią mokymosi aplinką.....	39
2.3.5 Konkrečių šalių rezultatai	39
2.4. PASEKMĖS PRAKTIKAI, POLITIKAI IR ATEITIES KRYPTIMS	39
2.4.1 Pasekmės ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros praktikai	39
2.4.2 Pasekmės švietimo politikai	40
2.4.3 Pasekmės būsimiems tyrimams	41
2.5. IŠSAMUS ŽAIDIMŲ ECEC TYRIMAS.....	42
2.5.1. Žaidimo sąvoka ir apibrėžimai	42
2.5.2. Dokumentais pagrįstas žaidimo poveikis / nauda mokymuisi ir vystymuisi	43
2.5.3. Žaidimą skatinančios praktikos, projektai ar iniciatyvos	43
2.5.4. Specialistų vaidmuo kuriant žaidimo galimybes.....	45
2.5.5. Šeimos dalyvavimas žaidimuose.....	46
2.5.6. Tyrimų spragos	46
2.6. TARP NACIONALINĖS LITERATŪROS APŽVALGOS IŠVADOS	47
2.7. NUORODOS.....	49
III SKYRIUS. TRANSNACIONALINIAI LAUKO TYRIMAI: INTERVIU, FOKUSINĖS GRUPĖS, LAUKO STEBĖJIMAI	56
3.1. ĮVADAS.....	56
3.2. LAUKO TYRIMŲ PROCEDŪROS.....	56

3.3. PAGRINDINĖS IŠVADOS	58
3.3.1. Iššūkiai/kliūtys įtraukiant žaidimus į ikimokyklinį ugdymą.....	58
3.3.2. Specialistų poreikiai integruojant žaidimus	62
3.3.3. Žaidimus skatinančios praktikos, projektai ar iniciatyvos	64
3.4. REIKŠMĖ PRAKTIKAI, POLITIKAI IR ATEITIES KRYPTIMS.....	66
3.5. TARP NACIONALINĖS LAUKO TYRIMŲ IŠVADOS	68
IŠVADOS.....	70
A PRIEDAS – Tyrimų protokolai dokumentų ir lauko tyrimams.....	72
B PRIEDAS – Politikos dokumentai, nustatyti peržiūrėti ir analizuojant dabartinę žaidimų politiką	92
C PRIEDAS – Empiriniai tyrimai, įtraukti į nacionalines sistemines apžvalgas (penkios šalys).....	108
D PRIEDAS – SPIDER įrankis Paieškos terminų apibrėžimai.....	112
E PRIEDAS – Duomenų gavimo šablonas literatūros apžvalgai	113
F PRIEDAS – Tyrimo imtis ir lauko tyrimų dalyviai	114
G PRIEDAS – Duomenų rinkimo duomenų bazės ir kodavimo sistemos	116
PRIEDAS H – Stebėjimo įrankis būsiamiems mokytojams.....	117

ĮVADAS

Ši tarptautinė ataskaita pateikia išsamią žaidimų padėties ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros (ECEC) srityje Kipre, Graikijoje, Lietuvoje, Nyderlanduose ir Portugalijoje analizę, pagrįstą trijų įrodymų šaltinių trianguliacija: dabartinių politikos sistemų apžvalga, nacionalinės mokslinių tyrimų literatūros apžvalga ir lauko tyrimai, apimantys interviu, fokusines grupes ir stebėjimus klasėse. Jos pagrindinis tikslas – informuoti EDUPLAY projektą, nubrėžiant tarptautines sistemines sąlygas, profesinius poreikius ir pedagoginius iššūkius, kurie formuoja žaidimų praktikos integravimą į ECEC, tuo pačiu nustatant tiek konvergencijas, tiek kontekstui būdingas divergencijas, kurios yra svarbios įgyvendinant projektą dideliu mastu. Ataskaita suskirstyta į tris pagrindines dalis.

- **I dalis – Tarptautiniai dokumentų tyrimai: dabartinės politikos apžvalga ir analizė** – nagrinėja pagrindinius teisinius, reguliavimo ir mokymo programų dokumentus penkiose šalyse, siekiant ištirti, kaip žaidimas apibrėžiamas, vertinamas ir pozicionuojamas nacionalinėse politikos sistemose. Joje analizuojama, kaip žaidimas siejamas su mokymo programų tikslais, pedagogų vaidmenimis, įtrauktimi ir lygybe, išteklių ir paramos prieinamumu, stebėsenos ir vertinimo metodais, taip pat atsižvelgiama į terminologiją, vertimo klausimus ir konkrečioms šalims būdingas iniciatyvas, kurios formuoja politikos įgyvendinimą.
- **II dalis – Tarptautinis dokumentų tyrimas: mokslinių tyrimų literatūros apžvalga ir analizė** apibendrina empirinius tyrimus apie žaidimą ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose penkiose šalyse, sutelkiant dėmesį į mokytojų sampratą ir vaidmenį, dokumentais pagrįstą žaidimo naudą, įgyvendinimo kliūtis, profesinius poreikius, pedagogines praktikas ir iniciatyvas, šeimos dalyvavimą ir nustatytus mokslinių tyrimų trūkumus. Šioje dalyje apibendrinamos tarptautinės praktikos ir politikos implikacijos.
- **III skyrius – Tarptautiniai lauko tyrimai: interviu, fokus grupės ir stebėjimai** – pateikia tarptautinius mokyklų direktorių, dirbančių ir būsimų mokytojų tyrimo rezultatus, apibūdina dabartinę praktiką, mokymo spragas ir organizacinius bei kontekstinius veiksnius, kurie daro įtaką žaidimų integravimui į kasdienę ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros aplinką.

Šis tarptautinis pranešimas grindžiamas bendru metodologiniu pagrindu, pateiktu A priede, kurį parengė Porto politechnikos instituto komanda ir kuriam pritarė visi projekto partneriai. Šis pagrindas užtikrino koncepcinį nuoseklumą visose šalyse, tuo pačiu leidžiant atsižvelgti į nacionalinius ypatumus. Kiekvienas partneris atliko tikslinį nacionalinį darbą, įskaitant atrinktų politikos dokumentų peržiūrą, nustatytos mokslinių tyrimų literatūros sintezę ir veiklą vietoje (interviu, fokusines grupes ir stebėjimus klasėse), kurio rezultatas – penkios nacionalinės ataskaitos (Araújo et al., 2025, Portugalijoje; Birbili & Natsiou, 2025, Graikijoje; Boland et al., 2025, Nyderlanduose; Brėdikytė et al., 2025, Lietuvoje; Loizou et al., 2025, Kipre). Atitinkamai, ši tarptautinė sintezė nesiekia atspindėti visos empirinės realybės kiekvienoje šalyje. Ji veikia siūlo sistemingą nacionalinių ataskaitų interpretaciją

ir lyginamąją analizę, siekdama išryškinti tarptautinius modelius, konvergencijas ir divergencijas, susijusias su žaidimais ECEC, tuo pačiu pripažindama kontekstualų ir interpretacinį įrodymų pobūdį.

I SKYRIUS. TARPTAUTINIS DOKUMENTŲ TYRIMAS: POLITIKOS APŽVALGA IR ANALIZĖ

1.1 ĮVADAS

Šiame skyriuje nagrinėjama, kaip žaidimas yra traktuojamas dabartinėse ECEC politikos sistemose Kipre, Graikijoje, Lietuvoje, Nyderlanduose ir Portugalijoje, remiantis temine penkių šalių politikos dokumentų analize (Araújo et al., 2025; Birbili & Natsiou, 2025; Boland et al., 2025; Brėdikytė et al., 2025; Loizou et al., 2025). Analizė apima iš viso 67 pagrindinius dokumentus, įskaitant įstatymus, mokymo programų gaires, konkrečias gaires / brošiūras, remiančias mokymo programų įgyvendinimą, politikos rekomendacijas ir vyriausybės ataskaitas, paskirstytas taip: Kipras ($n = 15$), Graikija ($n = 8$), Lietuva ($n = 10$), Nyderlandai ($n = 10$) ir Portugalija ($n = 23$) (visas dokumentų sąrašas pagal šalis pateikiamas B priede).

Šiame skyriuje pateikiama trumpa kiekvienos šalies ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros sistemų apžvalga, taip pat apibendrinamos pagrindinės ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros pedagogų karjeros ir profesinio tobulėjimo kiekvienoje šalyje ypatybės. Toliau pateikiama tarptautinė dabartinės žaidimų politikos analizė, apimanti pagrindines temas: kaip apibrėžiamas ir suvokiamas žaidimas, kaip nacionalinė politika apibrėžia žaidimą atsižvelgiant į švietimo tikslus, mokytojų vaidmenį, turimą paramą ir išteklius, vertinimo ir stebėsenos praktiką. Siekiant pabrėžti nacionalinių kontekstų unikalias savybes, atsižvelgiama į konkrečioms šalims būdingą terminologiją ir iniciatyvas.

1.2 ĮVADAS Į TARP NACIONALINĘ ECEC SISTEMĄ 5 ŠALYSE

Kipre, Graikijoje, Lietuvoje, Nyderlanduose ir Portugalijoje ECEC atspindi skirtingus valdymo susitarimus, reguliavimo tradicijas ir paslaugų teikėjų aplinką, tačiau visos šalys turi bendrą orientaciją į prieigos plėtrą, kokybės gerinimą ir žaidimu grindžiamą pedagogiką.

Lietuvoje veikia integruota ECEC sistema švietimo sektoriuje, kurią administruoja Švietimo, mokslo ir sporto ministerija, ministerijos lygmeniu neskyriant priežiūros ir švietimo. Teisinį pagrindą sudaro Švietimo įstatymas (Nr. I-1489) ir nacionalinės ikimokyklinio ugdymo (MoESS, 2023) ir priešmokyklinio ugdymo (MoESS, 2022) programos. IŠAM beveik visiškai teikiama centruose ir vykdoma darželiuose, daugiafunkciniuose mokyklų centruose, bendrojo lavinimo mokyklose ir aukštojo ar profesinio mokymo įstaigų padaliniuose. Ikimokyklinis ugdymas apima vaikus nuo gimimo iki įstojimo į vienerių metų privalomą ikimokyklinio ugdymo programą; savivaldybės garantuoja vietą nuo trejų metų amžiaus, o pagal bendrą ministerijų procedūrą ikimokyklinis ugdymas gali tapti privalomas vaikams iš mažas pajamas gaunančių šeimų. Ikimokyklinis ugdymas yra privalomas kalendoriniais metais, kai vaikams sukanka šeši metai (pasirenkamai galima pradėti lankyti nuo penkerių metų), pradinis ugdymas prasideda septynerių metų amžiaus ir privalomas ugdymas tęsiasi

iki šešiolikos metų. Savivaldybės planuoja ir valdo paslaugų teikimą, organizuoja priėmimą ir bendrai finansuoja įstaigas kartu su valstybės dotacijomis. Paslaugos teikiamos daugiausia viešajame sektoriuje, jas papildo augantis privatusis sektorius, kuris gali gauti subsidijas už kiekvieną vaiką; apie 89 % išlaidų ikimokykliniam ugdymui finansuojama iš viešųjų lėšų.

Kipras turi dviejų dalių sistemą, kurią sudaro ikimokyklinio ugdymo subsektorius, kurį prižiūri Socialinės gerovės ministerijos pavduotojo socialinės gerovės tarnyba, ir ikimokyklinio ugdymo subsektorius, kurį prižiūri Švietimo, kultūros, sporto ir jaunimo ministerija. Ikimokyklinio ugdymo sistema apima vaikų darželius ir namuose dirbančius auklėtojus, kurie prižiūri vaikus nuo gimimo iki ketverių metų amžiaus, ir yra reguliuojama tokiomis priemonėmis kaip Vaikų įstatymas, 2011 m. Vaikų darželių reglamentas ir 2019 m. Privatinių mokyklų įstatymas; paslaugų teikėjai neprivalo laikytis oficialios mokymo programos, bet privalo pranešti valdžios institucijoms apie savo kasdienes programas. Veikia viešieji, bendruomeniniai ir privatūs vaikų darželiai, o bendruomeniniai darželiai gali gauti valstybės subsidijas. Ikimokyklinio ugdymo sistema apima 3–6 metų vaikus, lankančius viešuosius, bendruomeninius ir privačius darželius; pagal Įstatymą 30(I)/2024 privalomas lankymas dabar prasideda nuo keturių metų ir aštuonių mėnesių amžiaus vaikams, kurie šį amžių pasiekia iki rugsėjo 1 d., ir iki 2031 m. bus palaipsniui išplėstas iki dviejų privalomų metų. Personalo ir grupių dydžio taisyklės yra išsamios ir pritaikytos pagal amžių, o vietos valdžios institucijos kartu su valstybe ir tėvų asociacijomis aktyviai dalyvauja planuojant ir vykdamas paslaugas.

Graikija taip pat taiko dvigubą sistemą. Paslaugos vaikams iki ketverių metų priklauso Socialinės sanglaudos ir šeimos reikalų ministerijos kompetencijai ir apima savivaldybių kūdikių priežiūros centrus, kūdikių/vaikų priežiūros centrus ir vaikų priežiūros centrus, kurių veiklą reglamentuoja Standartinis veiklos reglamentas (Vyriausybės leidinys FEK B' 4249/05.12.2017, su pakeitimais). Šios įstaigos rengia savo programas pagal reguliavimo gaires, akcentuodamos laisvą žaidimą, grupinę veiklą ir kasdieninę rutiną, ir apima viešuosius, privačiuosius ir ne pelno siekiančius paslaugų teikėjus. Keturių–šešių metų vaikams ikimokyklinis ugdymas („nipiagogio“) yra pradinio ugdymo dalis, priklausanti Švietimo, religijos reikalų ir sporto ministerijai, teikiamas nemokamai viešosiose įstaigose, vykdomas pagal nacionalinę studijų programą ir po neseniai įvykdytų reformų yra privalomas dvejus metus nuo ketverių metų amžiaus. Nacionalinėje ataskaitoje cituojamoje literatūroje pabrėžiamos pasekmės, susijusios su padalintu valdymu, įskaitant silpną reguliavimą ir investicijas į vaikų priežiūrą, darbo jėgos nuvertinimą, nenuoseklumą šeimoms ir tendencijas link *mokyklos*, kurios gali sumažinti žaidimų laiką.

Nyderlandai išlaiko padalytą modelį, pagal kurį vaikų priežiūra nuo 0 iki 4 metų amžiaus yra prižiūrima Socialinių reikalų ir užimtumo ministerijos, o švietimas nuo keturių metų amžiaus – Švietimo, kultūros ir mokslo ministerijos. Centrinės paslaugos teikiamos privačiai valdomuose vaikų priežiūros centruose, kurie siūlo visos dienos priežiūrą ir žaidimų grupes vaikams nuo 2,5 iki 4 metų amžiaus, įskaitant ikimokyklinio ugdymo įstaigas socialiai remtiniams vaikams ir vaikams, turintiems kalbos

vystymosi sutrikimų, kurios dažnai remiamos arba reguliuojamos savivaldybių lygmeniu. Visos paslaugos turi būti akredituotos vyriausybės. Ketverių metų amžiaus vaikai gali stoti į valstybės finansuojamą pradinę mokyklą, kurioje pirmus dvejus metus (darželis) paprastai lanko keturių–šešių metų amžiaus vaikai; privalomasis mokymas prasideda penkerių metų amžiaus, o ketverių metų amžiaus vaikų dalyvavimas yra beveik visuotinis. Apie 94 % vaikų prieš pradėdami lankyti pradinę mokyklą lanko kokios nors formos dienos centrą ar žaidimų grupę. Pedagoginiu požiūriu abi fazės pasižymi holistiniu, žaidimu pagrįstu požiūriu. Nėra nustatytos nacionalinės mokymo programos; vietoj to, plačiai apibrėžti numatomi rezultatai („kerndoelen“) yra apibrėžti nacionaliniu lygiu ir Nyderlandų mokymo programų kūrimo instituto (SLO) verčiami į neprivalomus turinio elementus, plačiai naudojamus ikimokyklinėse įstaigose ir mokyklose, kartu su neprivaloma nacionaline pedagogine vaikų priežiūros sistema.

Portugalija organizuoja ikimokyklinį ugdymą ir priežiūrą kaip padalytą modelį, kuriame vaikų iki trejų metų priežiūra yra prižiūrima Darbo, solidarumo ir socialinės apsaugos ministerijos ir teikiama daugiausia per privačius pelno nesiekiančius ir pelno siekiančius centrus, kurie yra reguliuojami pirmiausia dėl prieinamumo, sveikatos ir saugos. Ikimokyklinis ugdymas vaikams nuo trejų iki šešerių metų priklauso Švietimo, mokslo ir inovacijų ministerijai ir įstatymuose pripažįstamas kaip pirmasis švietimo sistemos etapas, kuriam taikomos ikimokyklinio ugdymo kurso gairės, įtvirtintos Įstatyme Nr. 46/1986 ir vėlesniuose pakeitimuose. Visuotinė prieiga prie ikimokyklinio ugdymo buvo palaipsniui plečiama, viešosios paslaugos integruotos į mokyklų grupes ir teikiamos nemokamai nuo trejų metų amžiaus, jei yra laisvų vietų viešosiose įstaigose. Naujausios priemonės 0–3 metų amžiaus vaikams apima nemokamą prieigą prie dienos priežiūros ir šeimos dienos priežiūros paslaugų bei nacionalinių pedagoginių gairių kūdikiams ir mažiems vaikams įvedimą, kartu su Dekretu-įstatymu Nr. 105/2025, kuriuo atsakomybė už pedagoginę dalį 0–6 metų amžiaus vaikams priskiriama švietimo ministerijai. Dalyvavimo lygis yra aukštas (94,1 % 3–6 metų amžiaus vaikų ir 55,2 % jaunesnių nei 3 metų amžiaus vaikų), o Madeiros autonominis regionas taiko integruotą 0–6 metų amžiaus vaikų sistemą.

Penkiose šalyse ikimokyklinis ugdymas ir priežiūra yra suskirstyti į du plačius etapus, kurie skiriasi ankstesniu, daugiausia priežiūrai skirtu ir paprastai neprivalomu etapu nuo vėlesnio ikimokyklinio ar ikimokyklinio ugdymo etapo, kuris rengia vaikus pradiniam ugdymui. Mokymo programų reguliavimas yra griežčiausias ikimokyklinio ugdymo metais, Kipre, Graikijoje, Lietuvoje ir Portugalijoje taikant nacionalines mokymo programas, o Nyderlanduose – neprivalomas nacionalines sistemas. Vaikams iki trejų metų pedagoginės gairės skiriasi skirtingose sistemose: Graikija neturi nacionalinės mokymo programos, Nyderlandai taiko neprivalomas nacionalines gaires, Portugalija įvedė specialias pedagogines gaires, o Kipras reikalauja pranešti apie kasdienes programas be oficialios mokymo programos, tuo tarpu Lietuvos integruotas modelis abu etapus įtraukia į švietimo sistemą, kurią administruoja viena ministerija. Dalyvavimas ikimokyklinio amžiaus vaikams yra nuolat didelis, o įtraukimas į ugdymo programas vaikams iki trejų metų yra nevienodas. Visoms penkioms sistemoms

būdingas mišrus viešasis, bendruomeninis ir privatus ugdymas, o savivaldybės ir vietos valdžios institucijos atlieka ypač svarbų vaidmenį Lietuvoje, Portugalijoje ir Kipre.

1.3 TARP NACIONALINĖS IŠANKSTINIO VAIKYSTĖS MOKYTOJŲ KARJEROS IR PROFESINIS TOBULĖJIMAS

Ankstyvojo ugdymo pedagogų karjera Kipre, Graikijoje, Lietuvoje, Nyderlanduose ir Portugalijoje organizuojama pagal įvairias kvalifikacijos įgyjimo galimybes, profesinio tobulėjimo tvarką ir karjeros struktūras, atspindinčias nacionalinius ECEC valdymo kontekstus, tačiau susiduriant su panašiais iššūkiais įdarbinimo, išlaikymo ir profesinio pripažinimo srityse.

Kipre ankstyvojo ugdymo karjera skirstoma į vaikų iki trejų metų priežiūros sektorių (vaikų darželiai ir namuose dirbantys auklėtojai) ir vaikų nuo trejų iki šešerių metų darželius, kuriuose taikomi skirtingi kvalifikacijos įgyjimo būdai ir darbo sąlygos. Pradinis profesinis išsilavinimas daugiausia įgyjamas baigus ketverių metų universitetines studijas ikimokyklinio ugdymo arba ankstyvojo ugdymo srityje, o priežiūros įstaigose papildomai įgyjamas dviejų metų vaikų darželio auklėtojo diplomą, kuris yra minimali kvalifikacija. Darbuotojų kvalifikacija visose įstaigose yra reglamentuota teisės aktais. Tęstinis profesinis tobulinimas (CPD) koordinuojamas pirmiausia Kipro pedagogikos instituto ir susideda iš privalomų ir neprivalomų seminarų bei mokymų mokyklose; dalyvavimas yra daugiausia savanoriškas ir dažnai vyksta ne darbo valandomis, o privačiame sektoriuje didesnę įtaką turi darbdaviai. Darbuotojų išlaikymas išlieka sudėtingas dėl mažų atlyginimų, riboto pripažinimo ir ribotų karjeros galimybių, ypač ne viešajame sektoriuje, nors naujai paskirti viešojo sektoriaus vadovai privalo dalyvauti privalomose vadovavimo mokymuose.

Graikijoje darželių auklėtojai įgyja kvalifikaciją baigdami ketverių metų universitetines programas (240 ECTS), kurias siūlo universitetų ankstyvojo ugdymo katedros, ir gali dirbti valstybiniuose ar privačiuose darželiuose arba siekti administracinių pareigų. Jų darbo užmokestis ir darbo sąlygos yra suderintos su pradinių mokyklų mokytojų darbo užmokesčiu ir darbo sąlygomis, o mokymo laikas yra nustatytas 25 valandos per savaitę. Tęstinis profesinis tobulinimas apima privalomus ir savanoriškus komponentus, kuriuos teikia mokyklos, regioninės valdžios institucijos, aukštojo mokslo įstaigos, Švietimo politikos institutas ir mokytojų profsąjungos. Darželių ir vaikų priežiūros pedagogai taip pat turi aukštąjį išsilavinimą ir yra įdarbinti pagal valstybės tarnybos sąlygas socialinės gerovės sektoriuje, o teisės aktai pripažįsta įvadinį mokymą ir tęstinį profesinį tobulinimą kaip teisę. Pagrindiniai iššūkiai yra darbo jėgos senėjimas, gimstamumo mažėjimas, nuolat didelis vaikų ir darbuotojų santykis, didėjantys administraciniai reikalavimai ir ribotos algos bei pensijos.

Lietuva taiko vieningą ir labai profesionalų modelį, pagal kurį visi ikimokyklinio ugdymo pedagogai privalo turėti bent bakalauro laipsnį – šis reikalavimas galioja nuo 2009 m. Pradinis rengimas paprastai apima 3–4 metų trukmės studijų programas (180–210 ECTS), kuriose didelis dėmesys

skiriamas vystymosi psichologijai, įtraukiajam ugdymui ir žaidimų pedagogikai. Mokytojų rengimas yra suformuluotas kaip tęstinis procesas, jungiantis pradinį rengimą ir tęstinį profesinį tobulėjimą, o mokytojai turi teisę ir pareigą reguliariai dalyvauti mokymuose, įskaitant privalomą tęstinį profesinį tobulėjimą kas trejus metus nacionaliniu mastu nustatytose prioritetinėse srityse. Karjeros pažanga priklauso nuo nacionalinės vertinimo, atsakomybės ir atlyginimo priedų sistemos. Nepaisant šios struktūrizuotos sistemos, Lietuva susiduria su mokytojų trūkumu, senstančia darbo jėga ir žemu socialiniu statusu, taip pat palyginti nedideliu atlyginimu, nors vidinė motyvacija ir bendras pasitenkinimas darbu yra vertinami kaip aukšti.

Nyderlanduose kvalifikacijos reikalavimai skiriasi pagal padalintą sistemą: 0–4 metų amžiaus vaikų priežiūros centruose dirba daugiausia profesinio lygio kvalifikaciją turintys specialistai, o pradinio ugdymo, įskaitant darželį, mokytojai privalo turėti bakalauro laipsnį. Specializacija ankstyvojo ugdymo srityje yra neprivaloma, ir daugelis specialistų tobulinasi dirbdami. Darbuotojai, dirbantys žaidimų grupėse socialiai remtiniams vaikams, privalo baigti papildomus programos specifinius mokymus. Vaikų priežiūros ir pradinio ugdymo srityse susiduriama su dideliu darbo jėgos trūkumu, ypač miestuose ir socialiai remtinose vietovėse, tačiau pradinio ugdymo srityje trūkumas yra akivaizdesnis nei vaikų priežiūros srityje.

Portugalijoje ankstyvojo ugdymo mokytojai yra reglamentuojami pagal Mokytojų karjeros statutą ir privalo turėti magistro laipsnį, kad galėtų dirbti šioje profesijoje. Pradinis rengimas vyksta pagal dviejų ciklų modelį, apimantį bakalauro laipsnį ir specializuotą magistro laipsnį, suderintą su nacionaliniu mastu apibrėžtais profesiniais profiliais. Kūdikių kambariuose dažnai dirba kiti vaikų priežiūros specialistai. Karjeros raida priklauso nuo sektoriaus, o viešajame sektoriuje ją lemia patirtis, veiklos vertinimas ir tęstinis profesinis tobulinimas, kuris pagal Pagrindinį švietimo sistemos įstatymą yra tiek teisė, tiek pareiga, nors nacionaliniai prioritetai ne visada atitinka ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros poreikius. Nepaisant aukštų kvalifikacijos reikalavimų, ikimokyklinio ugdymo pedagogai nurodo, kad jų profesinis statusas yra žemesnis nei privalomojo ugdymo pedagogų, be to, jie susiduria su atlyginimų stagnacija, didele darbo apkrova ir nuolatinio darbuotojų trūkumu, dėl ko imamas laikinų įdarbinimo priemonių ir ribojama galimybė dalyvauti tęstiniame profesiniame tobulinime.

Penkiose šalyse pradinio išsilavinimo, tęstinio profesinio tobulinimosi ir karjeros pažangos tvarka atspindi platesnius ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros valdymo modelius bei priežiūros ir ugdymo skirtumą. Integruotos arba švietimu grindžiamos sistemos, kurias aiškiausiai reprezentuoja Lietuva, paprastai nustato vienodus reikalavimus dėl išsilavinimo lygio visam ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros darbuotojų kolektyvui ir įtraukia tęstinį profesinį tobulėjimą į struktūrizuotas karjeros pakopas, susietas su vertinimu ir atlyginimo didinimu. Tuo tarpu atskirtos sistemos rodo didesnę skirtumą tarp darbuotojų, dirbančių su vaikais iki trejų metų, ir dirbančių ikimokyklinio ugdymo įstaigose ar darželiuose, tiek kvalifikacijos lygiu, tiek galimybėmis tęsti profesinį tobulėjimą ir siekti karjeros.

Nepaisant šių struktūrinių skirtumų, iškyla keletas bendrų iššūkių. Visos šalys praneša apie sunkumus pritraukiant ir išlaikant ikimokyklinio ugdymo specialistus, susijusius su palyginti mažu darbo užmokesčiu, dideliu darbo krūviu, ribotomis karjeros galimybėmis ir nevienodu profesiniu pripažinimu, ypač ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros paslaugų srityje, orientuotoje į priežiūrą. Darbo jėgos senėjimas ir trūkumas yra akivaizdūs daugelyje kontekstų, o tęstinis profesinis tobulėjimas yra plačiai pripažįstamas kaip svarbus, tačiau jam skiriami ištekliai yra nevienodi, jo privalomumas yra nevienodas ir ne visada suderintas su konkrečiais ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagoginiais poreikiais. Apskritai, nacionaliniai profiliai rodo bendrą įtampą tarp didėjančių kvalifikacijos lūkesčių ir nuolatinių apribojimų, susijusių su ECEC darbo jėgos statusu, darbo sąlygomis ir ilgalaikiu tvarumu.

1.4 TARPTAUTINIS VIEŠOSIOS POLITIKOS KŪRIMAS IR ĮGYVENDINIMAS

1.4.1 ŽAIDIMO SĄVOKA IR APIBRĖŽIMAI

Atlikus politikos analizę, buvo nustatyta, kad penkiose šalyse žaidimo apibrėžtis ir samprata skiriasi. Lietuvos ir Portugalijos ikimokyklinio ugdymo programų gairėse pateikiamos aiškios žaidimo apibrėžtys. Lietuvos gairėse naudojamos dvi tarpusavyje susijusios sąvokos – žaismingumas ir žaidimas, pirmoji apibrėžiama kaip „vaiko santykis su pasauliu“ ir „visų jo veiklų ir mokymosi bruožas“ (Švietimo, mokslo ir sporto ministerija [ŠMSM], 2023). Be to, žaismingumas yra vienas iš pagrindinių ikimokyklinio ugdymo principų ir neatskiriama tyrinėjimo, eksperimentavimo, vaizduotės ir kūrybiškumo dalis (MoESS, 2023). Lietuvos gairėse vartojami terminai apima „žaidžiamumą“, „sensomotorinį žaidimą“, „režišūrinį žaidimą“, „vaidmenų žaidimą“, „sociodramatinį vaidmenų žaidimą“, „įsivaizduojamą žaidimą“, „pasakojamą žaidimą“, tačiau nėra jokios nuorodos į „laisvą žaidimą“. Portugalijos gairėse taip pat pabrėžiamas žaidimas kaip pagrindinis ankstyvojo ugdymo principas. Šiame dokumente žaidimas apibrėžiamas kaip spontaniška vaiko veikla, kuriai būdingas vidinis susidomėjimas, malonumas, veiksmų laisvė, vaizduotė ir tyrinėjimas (Lopes da Silva et al., 2016). Žaidimas apibūdinamas kaip natūrali ir būtina mokymosi ir vystymosi veikla, pabrėžiant jo vaidmenį ugdant savarankiškumą, kūrybiškumą ir socialinę sąveiką.

Nors Kipro politikos dokumentuose nėra pateikta vienintelė oficiali apibrėžtis, žaidimas apibūdinamas pagal jo formas, tipus ir tikslus, o žaidimas apibūdinamas kaip pagrindinė priemonė holistiniam vystymuisi ir mechanizmas, skatinantis kokybę, įtrauktį ir lygybę (Švietimo, sporto ir jaunimo ministerija [MoESY], 2025). Mokymo programoje skiriami laisvas žaidimas ir struktūruotas žaidimas. Laisvo žaidimo metu vaikai patys pasirenka veiklas, medžiagas, partnerius ir trukmę, o struktūruoto žaidimo metu pagrindinis vaidmuo tenka mokytojui, kuris vadovauja žaidimui ir jį prailgina (MoESY, 2024). Graikijoje atlikta politikos analizė parodė, kad Graikijos mokymo programose ir jas lydinčiuose pedagogų vadovuose nėra stabilaus ar nuoseklaus oficialaus žaidimo apibrėžimo. Nacionalinėje mokymo programoje teigiama, kad „žaidimas lieka pagrindine mokymosi ir vystymosi priemone

darželyje, nes jis yra mokymo programos pagrindas, tiek kaip laisva veikla, tiek kaip pagrindinė struktūruotų veiklų, vykstančių darželyje, dalis“ (Penderi et al., 2022, p. 51).

Galiausiai, išnagrinėjus Nyderlanduose paskelbtus politikos dokumentus, buvo rasta nedaug nuorodų į žaidimą, o abiejų ECEC sistemų teisės aktuose nuorodų į žaidimą nerasta. Išimtis yra dokumentai, kuriuose pateikiami ECEC mokymo programų patarimai (Fukkink, 2017; SLO, 2025) ir įrodymais pagrįstos rekomendacijos, kaip padėti visiems vaikams sėkmingai pradėti pradinę mokyklą 4 metų amžiaus (Jepma & Vander Heyden, 2022). Šiuose dokumentuose žaidimas apibūdinamas kaip svarbus būdas mažiems vaikams tyrinėti ir suprasti pasaulį; kaip spontaniška, savanoriška ir prasminga veikla, skatinanti vaikų mokymąsi ir vystymąsi. Panašiai kaip Kipro mokymo programoje, aiškiai skiriami laisvas žaidimas (vaiko iniciatyva vykstantis atviras tyrinėjimas) ir struktūruotas žaidimas (vadovaujamas ar remiamas suaugusiųjų).

Apibendrinant, politikos analizė atskleidė tarpvalstybinę panoramą, kuriai būdingi skirtumai žaidimo apibrėžimo ir sampratos atžvilgiu, pabrėžiant aiškumo, nuoseklumo, žaidimo formų ir tipų skirtumus.

1.4.2. ŽAIDIMO SVARBA IR TIKSLAI

Remiantis ankstesniu skyriumi, politikos analizė rodo, kad žaidimas yra laikomas pagrindine veikla mažų vaikų gyvenime visose penkiose šalyse, nors ir yra skirtumų apibrėžime, akcentuose ir koncepciniame rėme. Kipro, Graikijos, Lietuvos ir Portugalijos nacionalinės mokymo programos, taip pat Nyderlandų mokymo programų rekomendacijos sutaria, kad žaidimas yra pagrindinis vaikų mokymosi ir vystymosi „būdas“. Be to, Kipro ir Portugalijos ikimokyklinio ugdymo programų gairėse žaidimas pripažįstamas pagrindine teise, įtvirtinta Jungtinių Tautų vaiko teisių konvencijoje (31 straipsnis) ir glaudžiai susijusia su vaikų gerove. Graikijos mokymo programų gairėse žaismingumas pabrėžiamas kaip pedagoginė orientacija, o Nyderlandų politikoje žaidimas apibūdinamas kaip „pagrindinis būdas, kuriuo maži vaikai tyrinėja ir supranta pasaulį“ (Boland et al, 2025, p. 11). Lietuvos nacionalinėse gairėse pabrėžiama, kad vaikų poreikis žaisti turi būti patenkintas, nurodant, kad šis poreikis yra susijęs su vaikų laisve, pakankamu laiku, erdve, žaidimų draugais ir galimybe kurti vaikų kultūrą per bendrus žaidimus.

Penkiose nacionalinėse ataskaitose nuosekliai pabrėžiamas žaidimo pagrindinis vaidmuo remiant visapusišką vaikų vystymąsi. Kipro ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros kurso programoje pabrėžiamos savybės ir kompetencijos, kurios ugdomos turtingoje žaidimų aplinkoje, pvz., smalsumas, kūrybiškumas, atkaklumas, problemų sprendimas, rizikos prisiėmimas ir gebėjimas susidoroti su klaidomis (MoESY, 2024). Portugalijos politika numato, kad žaidimai yra neatsiejama prasmingo mokymosi, tapatybės formavimo, savarankiškumo, kritinio mąstymo ir demokratinio dalyvavimo dalis. Lietuvos politika pabrėžia, kad vaikai mokosi žaisdami ir kad vaikų įsitraukimas į įvairias žaidimų formas (pvz., sensorinius motorinius tyrinėjimo žaidimus, vaizduotės socialinius dramos vaidmenų žaidimus, didaktinius žaidimus) yra būtinas bendram vystymuisi ir konkrečių įgūdžių įgijimui. Be to, Lietuvos nacionalinė mokymo programa yra unikali konsorciume, nes joje pabrėžiama, kaip svarbu remti vaikus ugdant žaidimo įgūdžius. Graikijos dabartinėje mokymo programoje žaidimas

suvokiamas kaip mokymosi tikslas ir kaip priemonė pasiekti švietimo rezultatų, nesvarbu, ar tai būtų laisvas žaidimas, ar struktūruotų veiklų neatskiriama dalis. Nyderlandų nacionalinėje ataskaitoje pripažįstama, kad žaidimas stipriai veikia vaikų bendrą vystymąsi ir mokymąsi kognityvinėje, socialinėje-emocinėje ir psichomotorinėje srityse. Olandijos politikos dokumentuose nurodomos pagrindinės vystymosi sritys, kurias remia žaidimas, įskaitant motorinį vystymąsi, ankstyvas skaičiavimo įgūdžius, besiformuojantį matematinį mąstymą, kalbą, socialinę sąveiką ir meninį išraišką. Žaisdami vaikai susipažįsta su pagrindinėmis sistemomis (biologinėmis, fizinėmis, žemės-kosmoso, techninėmis, matematinėmis) ir mokosi apie jas.

Penkios nacionalinės ataskaitos sutaria, kad žaidimas yra veiksminga pedagoginė strategija. Graikijos mokymo programa, grindžiama teoriniu *žaismingumo* modeliu, pateikia dvejopą žaidimo sampratą – kaip tikslą ir kaip priemonę mokymosi situacijoms kurti. Be to, Graikijos dokumente pateikiama išskirtinė perspektyva, žaidimą pozicionuojant kaip „vertinimo kontekstą“, leidžiantį gauti informacijos apie tai, kaip vaikai naudoja turimus daiktus, plėtoja savo idėjas ir bendrauja. Kipro politikos dokumentuose pripažįstama žaidimų pedagogikos ir turtingos žaidimų mokymosi aplinkos kūrimo svarba, kuri „(a) suteikia galimybes dalyvauti visų rūšių žaidimuose (pvz., simboliniuose, sociodraminiuose ar vaizduotės, kūrybiniuose, konstruktyviuose, tiramuosiuose-eksperimentiniuose, kinestetinio arba taisyklių pagrinduose); (b) sieja mokymąsi su vaikų kasdienėmis patirtimis, interesais ir poreikiais; (c) suteikia galimybę mokytis tarpdalykinio ir tarpdisciplininio mokymosi būdu; (d) leidžia kiekvienam vaikui daryti savo pasirinkimus, sekant savo tempu; ir (e) yra derinamas su tinkama suaugusiųjų parama, vadovavimu ir skatinimu.“ (Loizou et al., 2025, p. 15). Lietuvos ataskaitoje žaidimas taip pat apibrėžiamas kaip mokymosi kontekstas ir kaip įgūdis, kurį reikia sąmoningai praktikuoti ir ugdyti. Abiem atvejais suaugusiųjų vaidmuo yra gana svarbus, nes jie turi atidžiai stebėti ir jautriai įsitraukti į žaidimą. Portugalijos ataskaitoje taip pat pripažįstamas ikimokyklinio ugdymo pedagogo pagrindinis vaidmuo kuriant įtraukią aplinką, kurioje žaidimai sudaro sąlygas lygiateisiam dalyvavimui, o Olandijos ataskaitoje pabrėžiami praktiniai, patirtiniai metodai, leidžiantys vaikams žaisdami tyrinėti, eksperimentuoti ir mokytis apie įvairias pasaulio sistemas.

Kipro ir Portugalijos ataskaitose dar labiau pabrėžiamas žaidimo indėlis skatinant socialinę įtrauktį, lygybę ir dalyvavimą. Iš tiesų, Kipro ministerijos politikos dokumentuose žaidimu grindžiamos ikimokyklinio ugdymo patirtys aiškiai siejamos su socialine įtrauktimi ir laikomos prevencine priemone prieš švietimo skirtumus. Panašiai ir Portugalijos ataskaitoje įtrauktis ir lygybė yra iškeliamos į pirmą vietą, o žaidimai remia įvairių kultūrinių, kalbinių ir socialinių bei ekonominių sluoksnių vaikų tarpusavio sąveiką. Šiuo požiūriu žaidimai yra traktuojami kaip demokratinė socialinė erdvė, kurioje vaikai derasi dėl vaidmenų, atsakomybės ir santykių. Plačiau žaidimai yra pripažįstami kaip esminis vaikystės pilietiškumo aspektas, atliekantis svarbų vaidmenį tapatybės formavimosi ir demokratinio dalyvavimo procesuose, nes vaikai derasi dėl taisyklių, dalijasi atsakomybe ir kuria socialinę priklausomybę per žaidimus.

1.4.3. REKOMENDACIJOS / PEDAGOGINĖS PRAKTIKOS GAIRĖŽĖS

Penkių nacionalinių ataskaitų apie politikos dokumentus analizė parodė, kad žaidimas yra pripažįstamas kaip pagrindinis ankstyvojo ugdymo ir holistinio vystymosi elementas; tačiau jos skiriasi tuo, kaip aiškiai šis raštu išdėstytas principas yra įgyvendinamas pedagoginėje praktikoje. Kipre nacionalinė politika numato gaires, pagrįstas žaidimu orientuota pedagogika, kuri apima projekcinį darbą, žaidimu grindžiamus metodus, mokymosi centrus (pvz., dirbtuvės, lėlės namelis, teminės žaidimų zonos) ir pusiausvyrą tarp laisvų ir struktūruotų veiklų. Žaidimų laikas yra įtvirtintas nacionalinėse gairėse: ryte laisviems ir struktūrizuotiems žaidimams skiriama ne mažiau kaip 80 minučių, 40 minučių – žaidimams lauke, o vidurdienį – 40 minučių laisviems ir struktūrizuotiems žaidimams, tuo pačiu laikantis lankstaus požiūrio, kuris atsižvelgia į vaikų interesus.

Lietuva pateikia išsamų žaidimų įgūdžių ugdymo etapų aprašymą viename iš ikimokyklinio ugdymo pasiekimų sąrašo (PAI) skyrių (MoESS, 2023). Akcentuojamas mokytojų indėlis į žaidimų įgūdžių ugdymą, jautriai įsitraukiant į vaikų žaidimus, kai tai yra tinkama, nuolat stebint ir dokumentuojant vaikų žaidimus, ypač žaidimų dinamiką ir pedagogines strategijas, skatinančias žaidimų įgūdžių augimą. Portugalijos politikos dokumentuose taip pat pripažįstama pedagoginio atramos vaidmens žaidime svarba, pabrėžiant mokytojų atsakomybę už tinkamų laiko, erdvės ir išteklių sąlygų, remiančių laisvą žaidimą, sukūrimą, taip pat integruojant vadovaujamą ir struktūruotą žaidimą, siekiant praturtinti mokymąsi (Lopes da Silva et al., 2016). Mokytojai yra laikomi pagalbininkais, kurie stebi, planuoja ir apgalvotai įsikiša, siekdami užtikrinti, kad žaidimai reikšmingai prisidėtų prie kiekvieno vaiko vystymosi. Dokumentai, parengti siekiant paremti mokymo programos gairių įgyvendinimą, pabrėžia žaidimų tiriamąjį, kūrybinį ir tyrinėjamąjį pobūdį, skatindami žaismingą tyrinėjimą, problemų sprendimą ir holistinį vystymąsi visose švietimo aplinkose (Cardona et al., 2021; Conde et al., 2017).

Nyderlandų ataskaitoje pateikiamos rekomendacijos dėl pedagoginės praktikos ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros srityje daugumoje analizuotų politikos dokumentų, tačiau pripažįstama, kad ne visada yra aiškiai nurodoma žaidimų svarba. Rekomendacijos apima: būtinybę naudoti žaidimus ir mokymosi medžiagą, pritaikytą mažų vaikų vystymosi etapui; sukurti patrauklias ir tinkamai sudėtingas grupių kambarius ir mokymosi / žaidimų aplinką; organizuoti tiek laisvus, tiek vadovaujamus žaidimus su tinkamomis užduotimis ir aiškiais paaškinimais (Inspectie van het onderwijs, 2025b); svarbą subalansuotam pedagoginiam požiūriui, kuris derina mokytojo vadovaujamą žaidimą su laisvo žaidimo galimybėmis, kai vaikai patys daro savo pasirinkimus (Fukkink et al., 2017); būtinybę mokytojams jautriai vadovauti sąveikoms ir skatinti bendraamžių įsitraukimą.

Nepaisant skirtingų šalių rekomendacijų, Kipro ataskaita pateikia vertingų įžvalgų apie įtampą ir neatitikimus tarp oficialaus žaidimo pripažinimo ECEC viešosios politikos srityje ir jo įgyvendinimo praktikoje. Ataskaitoje pabrėžiama: „nėra sistemingų praktinių gairių, kaip remti žaidimą siekiant konkrečių mokymosi rezultatų, taip pat nėra institucinės sistemos ar politikos dokumento, kuris aiškiai reglamentuotų, kaip žaidimas turėtų būti įgyvendinamas ikimokyklinėse įstaigose“ (Loizou et al. 2025, p. 16). Dėl to atsakomybė už žaidimo praktikos įgyvendinimą pirmiausia tenka atskiriems

pedagogams, o tai prisideda prie žaidimų grindžiamų patirčių kokybės skirtumų ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros srityje. Nyderlandų ataskaitoje taip pat pripažįstami trūkumai perkeltant politikos principus į pedagoginę praktiką, pažymint, kad mokymo praktika dažnai neatitinka mažų vaikų vystymosi poreikių (Inspectie van het onderwijs, 2025a), be to, yra struktūrinių apribojimų, pvz., didelės grupės, nepakankamas profesinis pasirengimas ikimokyklinio ugdymo srityje, ypač daugiakalbystės srityje (Onderwijsraad, 2023).

Graikijos ataskaitoje išryškinti politikos iniciatyvų neatitikimai, ypač įtampa tarp Graikijos mokymo programoje akcentuojamo žaidimo ir ministerijos direktyvų, pavyzdžiui, darželių darbo tvarkaraščio, kuriame numatytas griežtas žaidimų laikas (Eurydice Unit Greece, 2022), arba fragmentuoto požiūrio į vaikų su specialiais poreikiais rėmimą, dėl kurio pedagogams nesuteikiamas būtinas kontekstas įtraukioms žaidimų galimybėms ir erdvėms (Lenakakis et al., 2018).

Šis analitinis tyrimas rodo, kad, nepaisant retorinio žaidimų grindžiamos pedagogikos palaikymo politikos dokumentuose, reikia atidžiai sutelkti dėmesį į pedagoginių gairių ir profesinės paramos sistemų aiškumą, nuoseklumą ir tvarumą, siekiant užtikrinti prasmingas ir lygiateises žaidimų grindžiamas praktikas ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose.

1.4.4. NUORODOS Į ŽAIDIMŲ IŠTEKLIUS AR PARAMĄ

Nuorodos į išteklius, skirtus žaidimams remti, atitinka ankstesniame skyriuje nustatytą tendenciją. Apskritai, nacionalinėse ataskaitose pripažįstamas išteklių, skirtų žaidimams remti kasdienėje praktikoje, trūkumas, atspindintis nuolatinį atotrūkį tarp politikos diskursų ir konkrečių sąlygų, kuriomis specialistai ir įstaigos gali įgyvendinti žaidimų praktikas.

Kipro ataskaitoje teigiama, kad, nepaisant to, jog nacionalinėje mokymo programoje pateikiamos bendrosios gairės, pavyzdžiai ir siūlomi žaidimų organizavimo formatai, trūksta viešai prieinamų išteklių, kuriuose būtų pateiktos konkrečios ir praktinės žaidimų pedagogikos įgyvendinimo strategijos (MoESY, 2024). Be to, nors Kipro pedagogikos institutas teikia profesinio tobulinimosi iniciatyvas, įskaitant mokymo modulius ir seminarus, skirtus žaidimams, taip pat ES finansuojamus projektus ir Erasmus+ iniciatyvas, skatinančias mokytojus naudoti novatoriškas žaidimų metodikas, šios galimybės tebėra ribotos ir nevienodai paskirstytos tarp regionų ir sektorių (Loizou, 2024). Panaši kritinė pozicija išreikšta Graikijos ataskaitoje, kurioje nurodoma, kad esamos politikos kryptys (pvz., susijusios su mokyklų kiemais ir žaidimų aikštelėmis, su vaikais susijusiais klausimais ir Nacionaliniu veiksmų planu dėl vaikų teisių) nėra suderintos pagal vieningą viziją ir gaires, apibrėžiančias jų vaidmenį ir atsakomybę remiant vaikų žaidimus (Birbili & Natsiou, 2025). Šis nesuderinamumas taip pat akivaizdus dėl žaidimų politikos trūkumo vietos lygmeniu, taip pat dėl nepakankamo finansavimo žaidimų aikštelių kūrimui ir priežiūrai Graikijos kontekste.

Lietuvos ataskaitoje apibūdinamos investicijos į išteklių kūrimą, pvz., Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos švietimo portalą ir stebėjimo priemonę. Tačiau joje aiškiai nurodoma, kad tikslinės profesinio tobulinimo mokymo iniciatyvos mokytojams žaidimų srityje yra sporadiškos arba jų visai

nėra. Profesinio tobulinimo galimybių, skirtų žaidimų įtraukimui į kasdienę praktiką, trūkumas taip pat nustatytas Portugalijoje. Portugalijos politika ir teisės aktai pabrėžia, kad žaidimų rėmimas reikalauja nuolatinių investicijų į mokytojų rengimą, profesinį tobulinimą ir tinkamus išteklius. Nors nacionaliniai profesinio tobulinimo prioritetai apima priežiūrą, įtrauktį ir novatorišką žaidimų naudojimą (DGAE, 2024), konkrečių profesinio tobulinimo iniciatyvų vis dar labai mažai. Nyderlandų ataskaitoje taip pat pripažįstamas konkrečių išteklių nuorodų trūkumas politikos dokumentuose. Išimtis yra SLO interneto svetainė, kurioje pateikiama įvairių išteklių, skirtų žaidimams ir ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros paslaugoms remti, apžvalga.

Apibendrinant, nacionalinėse ataskaitose nurodoma, kad yra prieštaravimų tarp nacionalinės politikos žaidimų srityje ir konkrečių priemonių, skirtų užtikrinti jos įgyvendinimą. Taigi Kipro, Graikijos, Lietuvos ir Portugalijos ataskaitose pripažįstamas profesinio tobulinimosi iniciatyvų žaidimų praktikos srityje trūkumas, o Kipro ir Nyderlandų ataskaitose pabrėžiamas atviros prieigos plačiai prieinamų pedagoginių išteklių trūkumas.

1.4.5. MOKYTOJO VAIDMUO

Visose nacionalinėse ataskaitose mokytojas pripažįstamas kaip pagrindinis vaikų žaidimų rėmėjas ir skatintojas. Tačiau šios vaidmens skirtingi aspektai aiškiai apibūdinami pagal intencionalumą, orientaciją ir pedagoginį kontekstą.

Vienas iš pagrindinių pedagogo vaidmens aspektų yra atsakomybė už pedagoginės aplinkos, palengvinančios vaikų žaidimus, kūrimą. Kipro ECEC mokymo programoje teigiama, kad mokytojai turi kurti stimuliuojančią ir vystymuisi tinkamą mokymosi aplinką, puoselėti teigiamą socialinę atmosferą, taip pat pritaikyti kasdieninę veiklą prie vaikų individualių ypatumų (MoESY, 2024). 2003 m. Graikijos mokymo programos „Pedagogų vadovas“ (Dafermou et al., 2006) taip pat nurodo mokytojo atsakomybę „planuoti lanksčias žaidimų erdves“ ir „užtikrinti pakankamai laiko vaikų žaidimams“ (p. 71). Panašiai ir Portugalijos ikimokyklinio ugdymo programos gairėse (Lopes da Silva et al., 2016) pabrėžiama, kaip svarbu sukurti stimuliuojančią aplinką, praturtintą įvairiomis medžiagomis. Portugalijos ataskaitoje pateikiamos unikalios rekomendacijos dėl mokytojų vaidmens remiant žaidimus lauke ir rizikingus žaidimus saugiomis sąlygomis, skatinant savarankiškumą, tyrinėjimus ir įtrauktį (UNICEF Portugal, 2020). Nyderlandų ataskaitoje pabrėžiama, kad mokytojo vaidmuo pirmiausia yra sukurti pedagoginę aplinką, kurioje būtų suderinta priežiūra ir į vystymąsi orientuota sąveika, įtraukiant sąmoningą aplinkos dizainą, suteikiant erdvę laisvam tyrinėjimui ir vadovaujamoms veikloms, kurios skatina vaikų vystymąsi (Fukkink et al., 2017). Lietuvos ataskaitoje pateikiamas bendresnis požiūris į šį vaidmenį, pabrėžiant, kad mokytojai laikosi ikimokyklinio ugdymo programos gairių (PCG) ir ikimokyklinio ugdymo pasiekimų sąrašo (PAI), kuriuose pabrėžiama būtinybė sudaryti sąlygas vaikams žaisti ir ugdyti jų žaidimo įgūdžius.

Daugumoje ataskaitų pripažįstama mokytojų vaidmens svarba žaidimo metu, pabrėžiant sąveikos kokybę kaip žaidimu grindžiamų praktikų pagrindą. Penkios nacionalinės ataskaitos sutampa dėl būtinybės mobilizuoti įvairias ir sudėtingas pedagogines kompetencijas vaikų žaidimo metu. Tačiau nacionalinėse politikose yra skirtumų, kiek išsamiai jose nagrinėjamas mokytojų vaidmuo žaidimų metu, o Kipro ir Nyderlandų ataskaitose šiam aspektui skiriamas aiškesnis ir nuoseklesnis dėmesys. Taigi Kipro ataskaitoje teigiama, kad mokytojai „stebi, organizuoja, tarpininkauja, vadovauja ir prireikus dalyvauja, naudodami šiuos bendravimus gebėjimams vertinti, teikti grįžtamąjį ryšį ir gerinti mokymosi patirtį“ (Loizou et al., 2025, p. 18). (Loizou et al., 2025, p. 18). Nyderlandų ataskaitoje taip pat pateikiamos aiškios rekomendacijos dėl mokytojų vaidmens žaidimų metu, nurodant, kad reikia sukurti kritinę pusiausvyrą tarp vaikų autonomijos ir suaugusiųjų indėlio bei paramos (Boland et al., 2025). Nyderlandų politika akcentuoja „vadovaujamo dalyvavimo“ koncepciją, kuri reiškia aktyvų suaugusiųjų įsitraukimą į reikšmingas vaikų veiklas, sudarančias sąlygas vaikų mokymuisi per socialinę sąveiką ir bendras žaidimo patirtis (Fukkink, 2017). Šiuose politikos dokumentuose taip pat pripažįstama, kad žaidimų turtinga pedagogika reikalauja, kad mokytojai teiktų atitinkamą grįžtamąjį ryšį apie vaikų žaidimus ir mokymosi procesus.

Graikijos, Lietuvos ir Portugalijos ataskaitose pateikiamos mažiau aiškios gairės dėl mokytojų vaidmens žaidimuose, palyginti su kitomis šalimis. Graikijos mokymo programa aptaria pedagogo vaidmenį ir netgi siūlo kelis vaidmenis, pvz., instruktoriaus, žaidimų kūrėjo, vadovo ir vertintojo (Penderi et al., 2022, p. 132). Portugalijos ataskaitoje pripažįstama, kad mokytojai stebi, planuoja ir įsikiša, kad paremtų žaidimus. Panašiai ir Lietuvos ataskaitoje daugiausia dėmesio skiriama mokytojų atsakomybei planuoti ir kurti sąlygas žaidimams. Tačiau šiose ataskaitose pateikiamos mažiau išsamios gairės dėl mokytojų vaidmens žaidimų metu.

Nacionalinėse ataskaitose pabrėžiama mokytojų atsakomybė už atidų ir sistemingą vaikų žaidimų stebėjimą. Kipro ataskaitoje pabrėžiama, kaip svarbu „klausytis“ vaikų ir interpretuoti jų išraiškas kaip dalį platesnio sistemingo duomenų rinkimo ir analizės proceso, kuris padeda planuoti mokymo programas. Tuo pačiu principu Portugalijos ataskaitoje teigiama, kad mokytojo intencionalumas apibrėžiamas atidžiu stebėjimu ir planavimu, o stebėjimas yra pagrindinis procesas, siekiant susieti žaidimus su mokymo programos tikslais (Lopes da Silva et al., 2016). Be to, žaidimų stebėjimas pripažįstamas kaip priemonė mokymuisi dokumentuoti ir pedagoginiams sprendimams priimti. Nyderlandų ataskaitoje taip pat teigiama, kad atidus stebėjimas ir formuojamasis vertinimas yra labai svarbūs tiek 2–4 metų, tiek 4–6 metų vaikams, nes tai yra privilegijuota priemonė, leidžianti suderinti žaidimu grindžiamą mokymąsi su tikslingu mokymu, vengiant „mokyklos tipo“ požiūrio (Boland et al., 2025). Kaip minėta anksčiau, Graikijos mokymo programa pripažįsta žaidimą kaip vertinimo kontekstą, kaip ir Lietuvos gairės, kuriose pabrėžiama būtinybė nuolat stebėti vaikų žaidimus. Iš tiesų, Lietuva yra vienintelė konsorciumo šalis, kurioje naudojamas specialus vertinimo instrumentas – ikimokyklinio ugdymo pasiekimų inventorių (PAI), skirtas, be kita ko, stebėti vaikų žaidimo įgūdžių ugdymą.

Svarbu pažymėti, kad kai kuriose ataskaitose, apibūdinant mokytojo vaidmenį, iškyla profesinio tobulėjimo klausimai. Kipro ataskaitoje mokytojai pozicionuojami kaip pedagogai-tyrėjai, kurie dokumentacijos, refleksijos ir bendradarbiavimo pagalba prisideda prie žinių plėtros ir švietimo tyrimų profesinėje bendruomenėje. Portugalijos ataskaitoje taip pat pabrėžiama refleksyvi praktika *kaip* profesinio tikslingumo ir profesinio tobulėjimo pagrindas, o Nyderlandų politikos sistemoje pabrėžiamas dvejopas procesas, jungiantis formuojamąjį vertinimą su tikrinimo standartais. Šiame skyriuje Graikijos ir Lietuvos ataskaitose paminėti bendri mokytojų profesinio tobulėjimo aspektai, tačiau nepateikiamos konkrečios gairės ar rekomendacijos dėl profesinio tobulėjimo, tiesiogiai susijusio su jų vaidmeniu žaidimų rėmime.

1.4.6. STEBĖJIMO IR (ARBA) VERTINIMO PRAKTIKA

Nacionalinių ataskaitų apie stebėsenos ir vertinimo praktikas analizė atskleidžia įvairią panoramą, nuo šalių politikos, kurioje aiškiai rekomenduojama formuojamasis vertinimas ir vertinimo praktikos, iki politikos, kurioje pateikiamos ribotos gairės dėl šių procesų.

Kipro ir Portugalijos ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros politikos sistemose labai skatinamas formuojamasis vertinimas ir įvertinimas. Abiejose šalyse vaikų pažanga, pedagoginė praktika ir bendra programos plėtra stebimi daugiausia remiantis stebėjimais ir dokumentais. Kipro ataskaitoje išsamiai aprašomi kai kurie formuojamojo vertinimo rėmimo būdai, pavyzdžiui, portfolio, nuotraukos, individualios pažangos ataskaitos ir nuolatiniai neformalūs stebėjimai per visus metus. Pavyzdžiui, Portugalijos ataskaitoje nurodoma, kad „stebėjimas yra refleksyvaus stebėjimo, planavimo, veikimo ir vertinimo ciklo dalis, kurioje dokumentavimas padeda suprasti ir priimti sąmoningus sprendimus. Šiuo požiūriu žaidimų stebėjimas tampa refleksyviu veiksmu, kuris spontanišką veiklą sieja su mokymo programos tikslais, pripažįstant vaiką kaip aktyvų ir kompetentingą mokinį“ (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10–11, 13–14). Be to, dokumente „*Planavimas ir vertinimas ikimokyklinio ugdymo srityje*“ (Cardona et al., 2021), kuris skirtas remti Portugalijos ikimokyklinio ugdymo programos gairių įgyvendinimą, aiškiai rekomenduojama įtraukti žaidimą į formuojamąjį vertinimą ir skatinama mokytojus dokumentuoti žaidimo epizodus kaip kūrybiškumo, savireguliacijos ir socialinės dalyvavimo įrodymus. Graikijos ataskaitoje žaidimas nagrinėjamas kaip vertinimo kontekstas, leidžiantis rinkti informaciją apie vaikų vystymąsi, bendravimą, daiktų naudojimą ir idėjų plėtojimą (Dafermou et al., 2006; Penderi et al., 2022).

Lietuvos ir Nyderlandų ataskaitose pateiktos stebėjimo ir vertinimo praktikos pabrėžia struktūrizuotų stebėjimo priemonių naudojimą. Pirmojoje ataskaitoje ikimokyklinio ugdymo pasiekimų inventorių (PAI) padeda mokytojams sistemingai stebėti, dokumentuoti ir registruoti kiekvieno vaiko ir vaikų grupės ugdymo pasiekimus ir pažangą, naudojant juos tolesnių kiekvieno vaiko ugdymo etapų planavimui. PAI apibrėžia gebėjimą žaisti kaip (1) gebėjimą laikytis žaidime prisiimto vaidmens; (2) gebėjimą koordinuoti žaidimo veiksmus su kitais žaidėjais; (3) gebėjimą organizuoti žaidimo erdvę; (4) gebėjimą sukurti žaidimo siužetą (MoESS, 2023). Mokytojas nuolat stebi ir dokumentuoja vaikų gebėjimą žaisti, o PAI paprastai pildomas du kartus per metus (spalio ir gegužės mėnesiais).

Nyderlanduose Švietimo inspekcija (Inspectie van het onderwijs, 2025b) numato, kad vaikų vystymosi stebėjimas ikimokyklinėse įstaigose yra ciklinio kokybės gerinimo proceso pagrindas. Kaip minėta anksčiau, SLO (2025) pateikia apžvalgą apie turimus stebėjimo instrumentus, skirtus vystymosi vertinimui atlikti. Priešingai nei Lietuvos PAI, olandų priemonės neapima vaikų žaidimų vystymosi arba jį apima tik labai ribotai. Apskritai, nepaisant esamų gairių dėl stebėjimo ir vertinimo ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros kontekste, nacionalinių ataskaitų analizė rodo, kad konkrečių gairių yra nedaug ir trūksta išsamių nacionalinių politikos priemonių, skirtų žaidimų stebėjimui ir vertinimui ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros kontekste.

1.4.7. ŽAIDIMO SVARBA DOKUMENTO STRUKTŪROJE

Penkiose šalyse atliktas dokumentų tyrimas rodo, kad pastaraisiais metais žaidimas tapo labiau akcentuojamas politikos dokumentuose. Tačiau ši tendencija daugiausia apsiriboja nacionalinėmis mokymo programų gairėmis, o kitose viešosios politikos sistemose žaidimui skiriama ribota arba visai neskiriama dėmesio. Taigi Kipre, Graikijoje, Lietuvoje ir Portugalijoje žaidimui skiriama derama reikšmė konkrečiose ir išsamiose nacionalinių mokymo programų gairių dalyse ir (arba) visame dokumente. Konkrečiau tariant, Kipro mokymo programoje žaidimas yra tvirtai įtvirtintas struktūriškai, pripažįstamas kaip pagrindinis organizacinis principas, o tam tikros dalys yra aiškiai skirtos žaidimui (pvz., „Žaidimas“, „Mokymosi centrai“, „Laisvas žaidimas“ ir „Struktūruotas žaidimas“) (MoESY, 2024, 2025). Naujoji Graikijos mokymo programa seka panašia tendencija, žaidimui skiriant didesnę dėmesį, kaip matyti iš dažnų nuorodų į žaidimą ir žaismingą mokymąsi, taip pat iš išsamių diskusijų apie tai, kas yra žaismingas mokymasis (pvz., skyrius „Žaismingas mokymasis“, ką žaidimas reiškia mažiems vaikams, kaip pedagogai gali skatinti žaismingą mokymąsi, ką reiškia „gebėjimas žaisti“, kas yra „žaidimo scenarijus“ (Penderi et al., 2022). Portugalijos mokymo programos gairėse (Lopes da Silva et al., 2016) taip pat yra skyriai, kuriuose išsamiai aptariamas žaidimas, įskaitant jo vaidmenį mokymosi, stebėjimo, planavimo ir vertinimo procesuose. Žaidimas yra laikomas pagrindiniu ECEC organizavimo principu, kuris formuoja bendrą pedagoginį požiūrį. Be to, Dekretuose Nr. 240/2001 ir 241/2001 žaidimas minimas pedagoginės praktikos ir ECEC mokytojų profesinio profilio kontekste, tačiau žaidimas neužima struktūriškai centrinio vaidmens šių dokumentų struktūroje. Lietuvos politikos dokumentuose žaidimas yra mažiau akcentuojamas, tik trijuose šaltiniuose aiškiai nurodoma žaidimo sąvoka. Ikimokyklinio ugdymo programoje (Švietimo ir mokslo ministerija, 2022) žaidimas laikomas išskirtinai ugdymo priemone, t. y. didaktine žaidimo forma. Nyderlanduose trijuose 1.4.1 dalyje nurodytuose dokumentuose žaidimas minimas visame dokumente, aiškiai pripažįstant jo svarbą ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros srityje.

1.4.8. TERMINOLOGIJOS IR VERTIMO KLAUSIMAI

Nacionalinėse ataskaitose nurodoma, kad egzistuoja kultūriškai ribota terminija, todėl reikėtų atsargiai versti terminus, susijusius su „žaidimo“ semantine sritimi. Analizuojant kai kurias iš šių

ataskaitų taip pat nustatyta, kad pačiose šalyse terminija skiriasi, todėl konkrečios terminijos vertimas tampa sudėtingu ir jautriu procesu. Kadangi šis skyrius yra glaudžiai susijęs su nacionaliniais ypatumais, nusprendėme įtraukti išsamesnius ištraukas iš nacionalinių ataskaitų.

Taigi, Kipro ataskaitoje (Loizou et al., 2025, p. 19–20) teigiama: „Kipro politikos tekstai daugiausia rengiami graikų kalba; oficialūs vertimai į anglų kalbą ar santraukos yra prieinami, tačiau kartais žaidimų sąvokoms apibūdinti naudojama skirtinga terminija (pvz., „laisvas žaidimas“, „struktūruotas žaidimas“, „žaidimu grindžiamas mokymasis“). Šie vertimo niuansai gali turėti įtakos tarptautinei auditorijai lyginant ir interpretuojant tekstus. Graikų kalba suformuluota mokymo programos frazė, kad vaikai „mokosi tyrinėdami, žaisdami ir bendraudami“, turi teisių, proceso ir pedagogikos konotacijų, kurios turėtų būti kruopščiai išlaikytos vertimuose, siekiant išsaugoti integruotą žaidimo kaip teisės ir metodo sampratą (MoESY, 2024)“.

Nors graikų ataskaitoje (Birbili & Natsiou, 2025) nekalbama apie vertimo klausimus, joje pateikiami pagrindiniai terminai, vartojami Graikijos mokymo programoje, kurie yra svarbūs siekiant suprasti šalies viešosiose mokymo programos dokumentuose pateiktą koncepciją. Autorius ypač pabrėžia „išsamias diskusijas apie tai, kas yra žaismingas mokymasis (...), ką reiškia „gebėjimas žaisti“ (...), kas yra „žaidimo scenarijus“. (...) Palyginti nauja sąvoka yra „žaidimo scenarijus“, kuris plačiai naudojamas norint nurodyti, kad scenarijus gali „veikti kaip tiltas tarp laisvo žaidimo ir organizuoto žaidimo bei vaikų tyrimų mokymosi centruose ir žaidimų zonose klasėje“ (Penderi et al. 2022b, p. 202)“.

Lietuvos ataskaitoje (Brėdikytė et al., 2025, p. 16–17) pateikiamas ypač aktualus socialinis ir istorinis kontekstas, padedantis suprasti Lietuvos žaidimų terminijos ypatumus:

„Kai kurie lietuvių kalboje naudojami terminai, apibūdinantys žaidimą ir žaidimų rūšis, skiriasi nuo terminų, naudojamų daugelyje kitų šalių ir anglų kalboje. Vygotsky terminais, tai yra glaudžiai susiję su šalies istorijos pokyčiais, kurie iki šiol yra akivaizdūs tam tikrų sąvokų, suvokimų ir kasdienės praktikos naudojime. Žaidimas yra vienas iš tokių reiškinių. Po 1944 m. Lietuvos vaikų darželiai ir visa švietimo sistema vadovavosi Maskvoje parengtomis mokymo programomis, todėl žaidimo sąvoka ir žaidimų rūšys buvo pagrįstos rusiškais formulotėmis ir išverstos iš rusų kalbos. Buvo teigiama, kad žaidimas yra pirmoji savarankiškos veiklos forma, ugdanti vaiko nepriklausomybę. Tuo pačiu metu buvo teigiama, kad suaugusieji turėtų vadovauti vaikams per vystymosi etapus. Praktikoje daugelis mokytojų pradėjo „mokyti“ vaikus, skirdami jiems vaidmenis ir reikalaujant, kad jie laikytųsi nustatytų žaidimo scenarijų. Pasak Shchedrovitsky (1995), tokia žaidimų veikla primena „gryną pedagoginį ugdymą“.

Atgavusi nepriklausomybę 1991 m., Lietuva vaikų žaidimams ėmė taikyti įvairių teorinių perspektyvų, pedagoginių sistemų ir švietimo praktikų derinį, ir ši tendencija tęsiasi iki šiol. Tai ypač akivaizdu „laisvo žaidimo“ traktavime. Iš tiesų, laisvo žaidimo sąvoka sovietinėje ikimokyklinio ugdymo pedagogikoje neegzistavo ir nebuvo įtraukta į vaikų grupių kasdienius tvarkaraščius. Vaikams buvo leidžiama žaisti 10–15 minučių tarp organizuotų veiklų ar kasdieninių užsiėmimų. Galbūt dėl šios

istorinės tradicijos Lietuvoje vis dar vyrauja kultūra, kai žaidimų metu vaikus tiesiogiai vadovauja suaugusieji. Dažniausiai grupėse stebimas žaidimų tipas yra ugdomasis, didaktinis žaidimas, kuris yra struktūruota veikla. Laisvas žaidimas kelia susirūpinimą mokytojams, kurie nuolat pabrėžia, kad „vaikai nemoka žaisti savarankiškai“.

Žaidimų tipams apibūdinti naudojami terminai: „režisūrinis žaidimas“; „vaidmenų žaidimas“; „siužetinis vaidmenų žaidimas“; „kolektyvinis režisūrinis žaidimas“; „naratyvinis žaidimas“.

Įvairių žaidimų tipų kokybės vertinimo kriterijai taip pat gali šiek tiek skirtis. Pavyzdžiui, pažengusių vaidmenų žaidimo gebėjimai vertinami pagal keturis svarbius kriterijus: (1) gebėjimas laikytis žaidime prisiimto vaidmens („gebėjimas žaidime laikytis prisiimto vaidmens“); (2) gebėjimas koordinuoti žaidimo veiksmus su kitais žaidėjais („gebėjimas koordinuoti žaidimo veiksmus su kitais žaidėjais“); (3) gebėjimas organizuoti žaidimo erdvę („gebėjimas įvaldyti ir organizuoti žaidimo erdvę“); (4) gebėjimas kurti žaidimo siužetą („gebėjimas kurti žaidimo siužetą“).

Portugalijos ataskaitoje (Araújo et al., 2025, p. 13–14) pripažįstami tam tikri terminologiniai skirtumai šalyje, taip pat būtinybė išsaugoti kultūrinės ypatybės verčiant:

„Portugalijos švietimo dokumentuose vartojami terminai „brincar“ (žaisti) ir „jogo“ (žaisti/žaidimas) su skirtingu sąvokų aiškumu, kiekvienam iš jų priskiriant skirtingą pedagoginę reikšmę. Šis skirtumas dažnai yra neaiškus arba taikomas nenuosekliai, nes abu terminai dažnai vartojami kaip sinonimai politikos ir mokymo programų tekstuose. Išimtis yra ikimokyklinio ugdymo programos gairės (Lopes da Silva et al., 2016), kuriose „brincar“ aiškiai apibrėžiamas kaip spontaniška, simbolinė ir vaizduotės veikla, kuri yra natūrali vaikams ir svarbi jų vystymuisi, o „jogo“ reiškia struktūrizuotas, taisyklėmis pagrįstas veiklas su konkrečiais tikslais (Lopes da Silva et al., 2016). Tačiau šis konceptualus skirtumas nėra nuosekliai atspindėtas kituose oficialiuose švietimo dokumentuose. Dekreto-įstatymo Nr. 241/2001 ir Švietimo sistemos pagrindinio įstatymo (Įstatymo Nr. 46/1986) nuorodose terminas „jogo“ vartojamas bendresne prasme, apimantis tiek struktūrizuotas veiklas, tiek spontanišką žaidimą. Šis terminologijos netikslumas neryškina sąvokų ribų ir gali susilpninti pedagoginį „brincar“ pripažinimą kaip pagrindinį vaikų mokymosi ir holistinio vystymosi kontekstą, kaip pabrėžiama ikimokyklinio ugdymo programos gairėse (Lopes da Silva et al., 2016). Dekretas-įstatymas Nr. 241/2001 ir Švietimo sistemos pagrindų įstatymas (Įstatymas Nr. 46/1986) nurodo „jogo“ ir „atividade lúdica“ (žaidybinė veikla) kaip pedagogines priemones, bet neaptaria platesnės „brincar“ sąvokos. Pedagoginis įtraukties ir gerovės skatinimo vadovas (Cardona et al., 2021) ir Pedagoginės gairės dėl ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymo centruose (Marques et al., 2024) išplečia „brincar“ sąvoką, priskirdami ją ankstyviems tapatybės ir bendravimo patyrimams, taip sustiprindami jos svarbą nuo gimimo. Lyties ir pilietiško gairėse ikimokyklinio ugdymo įstaigoms (Cardona et al., 2015) pabrėžiamos socialinės ir interpretacinės žaidimo dimensijos, įskaitant tai, kaip jis atspindi lyčių vaidmenis ir įtraukties dinamiką. Vertimo požiūriu, siekiant išsaugoti pedagoginį ir kultūrinį portugalų ikimokyklinio ugdymo specifiškumą, svarbu išlaikyti „brincar/jogo“ skirtumą. „Brincar“ sąvoka atspindi holistinį požiūrį, kuris apima vaizduotę, išraišką ir mokymąsi.

Galiausiai, olandų ataskaitoje (Boland et al., 2025, p. 14–15) pateikiamas aiškus žaidimų terminologijos, vartojamos Nyderlanduose, aprašymas:

„Olandų kalboje žaidimui apibūdinti naudojama skirtinga terminologija, priklausomai nuo vaiko ir mokytojo iniciatyvos pusiausvyros. Jei vaikai žaidžia savo iniciatyva ir vadovaujasi savo pasirinkimu, naudojamas terminas „laisvas žaidimas“ („vrij spel“). Kai mokytojai „veda pamoką“, bet įtraukia žaislus, taisyklėmis pagrįstus žaidimus ar vaizduotės elementus, tai dažnai vadinama žaismingu mokymusi („speels leren“). Nyderlanduose kyla painiava dėl dažnai vartojamos frazės „spelend leren“ (kurią galima išversti kaip „žaisdami mokytis“ arba „mokydamiesi žaisti“). Ji gali būti interpretuojama kaip „tikras žaidimas“, kurio metu vaikai taip pat mokosi, arba kaip žaidimas, kurį mokytojas sąmoningai struktūrizuoja, kad pasiektų mokymosi tikslus. Kai kurie žmonės vietoj to naudoja terminą „lerend spelen“, kad nurodytų pirmąją interpretaciją. Olandų kalbos gramatikoje galima abu semantinius aiškinimus. Šis skirtumas yra svarbus, nes mokytojai gali dvejoti, ar vadovauti žaidimui, bijodami sutrikdyti vaikų žaidimą. Atvirkščiai, mokytojai gali dvejoti, ar apskritai sutelkti dėmesį į žaidimą, bijodami, kad nesugebės pasiekti mokymosi tikslų, jei skirs per daug laiko žaidimui.

1.4.9. TRANSNACIONALINIAI ASPEKTAI ARBA UNIKALIOS INICIATYVOS

Penkiose šalyse atlikta politikos analizė pateikia konkrečioms šalims būdingus aspektus ir iniciatyvas. Kipro ataskaitoje pabrėžiamos šiai šaliai būdingos ypatybės: 1) aiškus teisinis ir mokymo programos ryšys su vaikų teisėmis (JT vaiko teisių konvencijos 31 straipsnis), pagal kurį žaidimas yra ne tik pedagoginis, bet ir viešasis įsipareigojimas (Επίτροπος Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού, 2018); 2) centrinės mokymo programos reikalavimų ir didelės mokytojų autonomijos derinys, kuris sukuria politikos aplinką, kurioje žaidimas yra privalomas ir interpretuojamas vietos lygmeniu (Loizou, 2024), sudarant sąlygas vietos ir institucinėms inovacijoms, bet taip pat sukuriant praktikos įvairovę, priklausančią nuo mokytojų kompetencijos, prieigos prie tęstinio profesinio tobulinimosi ir išteklių prieinamumo; 3) politikos lūkesčių ir žaidimų rėmimo (medžiagų, nuoseklių tęstinio profesinio tobulėjimo galimybių ir sistemingo stebėjimo, orientuoto į žaidimų rezultatus) neatitikimas, kuris išlieka nevienodas ir priklauso nuo mokyklų vadovų ir vietos valdžios institucijų įsitraukimo.

Graikijos ataskaitoje teigiama, kad „nuorodos ir diskusijos mokymo programų dokumentuose nesudaro nacionalinės „vizijos“. Jos pirmiausia yra gairės, kaip žaidimai turėtų būti integruojami į pedagogiką, kaip nusprendė kiekvienos mokymo programos autoriai (...). Nesant nacionalinės vizijos, skirtingi autoriai akcentuos skirtingus žaidimų aspektus, vertindami juos iš savo perspektyvos, filosofijos ir patirties. Tai taip pat pabrėžia būtinybę sukurti nuoseklią visos šalies politiką ankstyvojo ugdymo ir priežiūros srityje: kaip žaidimus galima atskirti nuo šalies vizijos ar siekių savo vaikams?“ (Birbili & Natsiou, 2025, p. 14). Be to, Graikijos ataskaitoje atkreipiamas dėmesys į neatitikimus tarp nacionalinėje mokymo programoje nustatytų nuostatų dėl žaidimų ir vyriausybės gairių, kurios prieštarauja arba riboja tų gairių praktinį įgyvendinimą.

Iš Lietuvos pripažįstama Vilniaus miesto savivaldybės finansuojama iniciatyva, vykdoma bendradarbiaujant su EDU Vilnius, susijusi su naratyvinių žaidimų įgyvendinimu Vilniaus darželiuose. Projektas teikia mokymus ir konsultacijas ikimokyklinio ugdymo pedagogams apie naratyvinius žaidimus ir mokymosi metodą. Nuo 2019 iki 2021 m. mokymuose dalyvavo 114 pedagogų iš 25 Vilniaus miesto savivaldybės ikimokyklinio ugdymo įstaigų, įtraukiant daugiau nei 1 300 vaikų. Nuo

2023 iki 2025 m. projekte dalyvavo 17 naujų ikimokyklinio ugdymo įstaigų, o projektas tęsiasi 2025–2026 m.

Portugalijos ataskaitoje pabrėžiami naujausi nacionalinės politikos dokumentai, atspindintys nacionalinius prioritetus ir kultūrinius ypatumus žaidimų skatinimo srityje. Taigi kai kurios mokymo programos žaidimus integruoja į platesnius švietimo tikslus. *Tvarumo aplinkos švietimo programa* (Camara et al., 2018) žaidimą traktuoja kaip patirtinio mokymosi ir aplinkos sąmoningumo strategiją. *Pedagoginės gairės dėl vaikų darželiuose teikiamo kūdikių ir mažų vaikų ugdymo* (Marques et al., 2024) žaidimą pateikia kaip priemonę, skatinančią bendravimą, dalyvavimą ir socialinį bei emocinį vystymąsi nuo kūdikystės. Ypač kontekstui pritaikyta iniciatyva yra *Pedagoginis vadovas romų bendruomenių įtraukčiai ir skatinimui ikimokyklinio ugdymo srityje* (ME, 2021), kuriame žaidimas apibrėžiamas kaip kultūrinės raiškos ir tarpkultūrinio dialogo priemonė. Jame skatinama bendra romų vaikų, šeimų ir pedagogų žaidimų patirtis, siekiant stiprinti priklausomybės jausmą ir tarpusavio supratimą. Kitos programos, pavyzdžiui, „*Mokymasis su mokyklos biblioteka*“ (Conde et al., 2017) ir „*Fizinio lavinimo gairės ikimokyklinio ugdymo įstaigoms*“ (Quitério et al., 2024), skatina žaidimą per tiriamąjį mokymąsi, judėjimą ir kūrybinę raišką. Šios iniciatyvos iliustruoja Portugalijos įsipareigojimą taikyti įtraukius ir holistinius pedagoginius metodus, kur žaidimas naudojamas ne tik kaip mokymosi strategija, bet ir kaip priemonė, skatinanti dalyvavimą, kultūrinį jautrumą ir socialinę sanglaudą.

Nyderlandų nacionalinėje ataskaitoje aiškiai pabrėžiamas dėmesys perėjimams ir susirūpinimas dėl žaidimų išsaugojimo visoje ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros sistemoje. Boland ir bendradarbiai (2025) teigia: „*Pastaraisiais metais vis daugiau dėmesio skiriama sklandesniam perėjimui nuo ikimokyklinio ugdymo iki 4 metų iki ikimokyklinio ugdymo po 4 metų. Tas pats taikoma perėjimui iš 2 klasės į 3 klasę, kuris paprastai žymi staigų perėjimą nuo žaidimų orientuotos mokymo programos prie akademiškesnio mokymosi metodo. Siekiant palaikyti tęstinumą ir užtikrinti nuolatinį vystymąsi, ikimokyklinis ugdymas vaikams iki 4 metų vis dažniau integruojamas į pradinių mokyklų pastatus, taip sukuriant „integruotus vaikų centrus“. Kai kuriais atvejais sudaromos mišrios 3 ir 4 metų amžiaus vaikų grupės arba organizuojamos bendros veiklos, kad šios amžiaus grupės galėtų žaisti kartu. Mokyklos taip pat siekia įtraukti daugiau žaidimų į 3 klasę ir kartais sudaro jungtines 2 ir 3 klasių (5–7 metų amžiaus) grupes.*“ (p. 15).

Taigi, dalis nacionalinių ataskaitų aiškiai apibūdina makrosisteminės galimybės ir apribojimus nacionalinės politikos lygmeniu, siekiant įgyvendinti žaidimu grindžiamas praktikas ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros srityje. Tuo pačiu metu pateikiamos kai kurios nacionalinės iniciatyvos, kurios gali įkvėpti ir paveikti kitus nacionalinius kontekstus.

1.5. TRANSNACIONALINĖS DABARTINĖS POLITIKOS IŠVADOS

Penkiose šalyse atliktas dokumentų tyrimas, skirtas žaidimų politikai, leido padaryti pirmines išvadas dėl atrinktų dokumentų skaičiaus ir paskelbimo datos. Buvo nustatyti skirtumai tarp kiekvienoje šalyje atrinktų dokumentų skaičiaus, kuris svyravo nuo 8 iki 23 dokumentų, o tai, atrodo, rodo skirtumus tarp šalių rengiant politikos dokumentus, kuriuose aiškiai aptariami žaidimai. Tarpvalstybinė analizė taip

pat rodo, kad pagrindinės nacionalinės politikos sistemos, kuriose žaidimams skiriama daugiau dėmesio, yra palyginti naujos, o tai rodo, kad per pastaruosius kelerius metus nacionalinėje politikoje žaidimams skiriamas vis didesnis dėmesys. Ši tendencija ypač akivaizdi nacionalinėse ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros programų gairėse, o kitose viešosios politikos sistemose žaidimams skiriamas mažesnis dėmesys arba jų visai nėra. Iš tiesų, Kipro, Graikijos, Lietuvos ir Portugalijos nacionalinės mokymo programos bei Nyderlandų mokymo programų rekomendacijos žaidimą laiko pagrindine veikla mažų vaikų gyvenime ir pagrindine „priemone“ vaikų gerovei, mokymuisi ir visapusiškam vystymuisi užtikrinti. Vadovaujantis JT Vaiko teisių konvencijos 31 straipsniu, daugumoje nacionalinių ataskaitų žaidimas aiškiai pripažįstamas kaip vaiko teisė. Tuo pačiu metu buvo nustatyti žymūs skirtumai tarp penkių šalių žaidimo apibrėžimų ir sampratų, ypač dėl aiškumo, nuoseklumo ir pabrėžiamų žaidimo tipų ar formų.

Nacionalinėse politikos kryptyse žaidimas pripažįstamas kaip stipri pedagoginė strategija, o ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros pedagogai – kaip pagrindiniai vaikų žaidimų rėmėjai ir skatintojai. Pedagogų vaidmuo labai pabrėžiamas kuriant pedagoginę aplinką, palengvinančią vaikų žaidimus, taip pat atidžiai stebint ir dokumentuojant vaikų žaidimus. Taip pat pripažįstamas mokytojų vaidmuo žaidimo metu, o sąveikos kokybė pripažįstama kaip veiksmingų žaidimo praktikų pagrindas. Tačiau nacionalinėse politikose pastebimi skirtumai vertinant mokytojo vaidmenį žaidimo metu.

Panašiai, nors nacionalinė politika paprastai numato gaires dėl stebėsenos ir vertinimo ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros kontekste, atliktos analizės rodo, kad konkrečių gairių yra nedaug ir trūksta išsamių nacionalinių politikos priemonių, skirtų žaidimų stebėsenai ir vertinimui ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros kontekste.

Apskritai, penkių šalių politikos dokumentų analizė rodo aiškų retorinį pritarimą žaidimu grindžiamai pedagogikai, tačiau pabrėžia, kad reikia atidžiai sutelkti dėmesį į pedagoginių gairių ir išteklių, skirtų žaidimui įtraukti į kasdienę praktiką, aiškumą, nuoseklumą ir tvarumą. Pavyzdžiui, Kipro, Graikijos, Lietuvos ir Portugalijos ataskaitose pripažįstamas profesinio tobulėjimo iniciatyvų, skirtų konkrečiai žaidimų praktikai, trūkumas, o Kipro ir Nyderlandų ataskaitose pabrėžiamas atviros prieigos, plačiai prieinamų pedagoginių išteklių trūkumas. Politikos analizė taip pat rodo, kad nesant sistemingų praktinių gairių, kaip remti žaidimus ikimokyklinėse įstaigose, žaidimų pagrindu sukurtų praktikų įgyvendinimas yra individualių mokytojų ir direktorių atsakomybė ir didžiąja dalimi priklauso nuo šių specialistų požiūrio į žaidimus, profesinio pasirengimo ir išteklių, kuriais jie gali remti savo pedagoginę praktiką.

1.6. NUORODOS

Araújo, S. B., Magalhães, S., Nogueira, S., Mesquita, C., Ribeiro, L., & Barros, S. (2025). Portugalijos nacionalinių poreikių vertinimo ataskaita: žaidimų ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose apžvalga per politiką, mokslinius tyrimus ir perspektyvas. Švietimo mokykla, Porto politechnikos institutas.

- Birbili, M., & Natsiou, G. (2025). Graikijos nacionalinių poreikių vertinimo ataskaita: žaidimų ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose apžvalga per politiką, mokslinius tyrimus ir perspektyvas. Aristotelio universitetas, Salonikai.
- Boland, A., Kan, M., & Wynberg, E. (2025). Nyderlandų nacionalinių poreikių vertinimo ataskaita: žaidimų ECEC apžvalga per politiką, mokslinius tyrimus ir perspektyvas. Hogeschool IPABO.
- Brėdikytė, M., Brandišauskienė, A., & Sujetaitė-Volungevičienė, G. (2025). Lietuvos nacionalinių poreikių vertinimo ataskaita: žaidimų ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose apžvalga per politiką, mokslinius tyrimus ir perspektyvas. Vytauto Didžiojo universitetas.
- Câmara, A. C., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H. I., Vieira, I., Pinto, J. R., Soares, L., Gomes, M., Gomes, M., Amaral, M. L., & Tavares de Castro, S. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário [Aplinkos švietimo sistema tvarumui ikimokyklinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo įstaigose]*. J. V. Pedroso (koordinavimas). Švietimo ministerija / Švietimo generalinis direktoratas.
- Cardona, M. J. (koordinavimas), Lopes da Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planavimas ir vertinimas ikimokyklinio ugdymo srityje [Pedagoginis vadovas įtraukčiai ir gerovei skatinti]*. Švietimo ministerija / Švietimo generalinis direktoratas. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>.
- Conde, E., Mendinhos, I., & Correia, P. (red.). (2017). *Mokymasis su mokyklos biblioteka: Mokymosi rezultaty, susijusių su mokyklų bibliotekų darbu ikimokyklinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo įstaigose, sistema (2-asis leidimas, peržiūrėtas ir papildytas)*. Mokyklų bibliotekų tinklas. [https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=99&fileName=referencial_2017_impres.pdf](https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=99&fileName=referencial_2017_impres.pdf)
- Dafermou, Ch., Koulouri, P., & Bassagianni, E. (2006). *Pedagogų vadovas: Švietimo planavimas – Kūrybinė mokymosi aplinka*. O.E.D.B. [graikų kalba]
- Dekretas-įstatymas Nr. 240/2001. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário [Patvirtina bendrąjį ikimokyklinio ugdymo pedagogų ir pagrindinio bei vidurinio ugdymo mokytojų profesinio veiklos profilį]. *Diário da República*, série I-A, 201, 5532–5537. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-373095>
- Įstatyminis dekretas Nr. 241/2001. Regulamenta a formação inicial de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário [Reglamentuoja ikimokyklinio ugdymo pedagogų

ir pradinių bei vidurinių mokyklų mokytojų pradinį rengimą]. *Diário da República*, série I-A, 201, 5538–5543. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-373096>

DGAE (Direção-Geral da Administração Escolar). (2024). *Nacionaliniai prioritetai nuolatiniam profesiniam tobulėjimui [Prioridades nacionais de formação contínua de docentes]*. <https://www.dgae.medu.pt/download/recrutamento-2/notas-informativas/202425-ni-recrutamento/ni-manif-cirr24.pdf>.

Eurydice Unit Greece (2022). *Graikija: 21-ojo amžiaus įgūdžių laboratorijos (Ergastiria Dexiotiton)*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/greece-21st-century-skills-labs-ergastiria-dexiotiton>

Fukkink, R. (red.) (2017). *Pedagoginis ugdymo planas mažiesiems vaikams vaikų darželiuose. Vaikų darželių kokybės biuras.*

Inspectie van het onderwijs. (2025a). *De staat van het onderwijs 2025*. Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap.

Švietimo inspekcija (2025b). 2021 m. ikimokyklinio ugdymo ir pradinio ugdymo priežiūros tyrimų sistema. 2025 m. rugpjūčio 1 d. versija. Švietimo, kultūros ir mokslo ministerija.

Jepma, IJ., & Vander Heyden, K. (2022). *Pradžios pagerinimas pradiniame ugdyme. Mokslinis pagrindas*. Sardes.

Lenakakis, A., Howard, J. L., & Felekidou, K. (2018). Žaidimas ir įtraukusis ugdymas: Graikijos mokytojų požiūris. *Europos specialiojo ugdymo tyrimų žurnalas*, 3(3), 129–163. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.1243040>

Loizou, E. (2024). *Kipras – ECEC darbo jėgos profilis*. P. Oberhuemer & I. Schreyer (red.), *Ankstyvojo ugdymo darbo jėgos profiliai Europoje: 33 šalių ataskaitos su pagrindiniais kontekstiniais duomenimis*. Miunchenas: Valstybinis ankstyvojo ugdymo tyrimų ir žiniasklaidos raštingumo institutas.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Ikimokyklinio ugdymo programos gairės [Orientações curriculares para a educação pré-escolar]*. Švietimo ministerija. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf.

Loizou, E., Michaelidou, V., & Piripitsi, S. (2025). *Kipro nacionalinių poreikių vertinimo ataskaita: žaidimų ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose apžvalga per politiką, mokslinius tyrimus ir perspektyvas*. Kipro universitetas.

Onderwijsraad. (2023). Adviesbrief over voorzieningen voor het jonge kind. 2023 m. rugsėjo 21 d. [Švietimo taryba. Patarimų laiškai apie įrenginius mažiems vaikams].

Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Pedagógicas gairės vaikų darželiams [Orientações pedagógicas para creche]*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EInfancia/orientacoes pedagogicas para creche para consulta online.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EInfancia/orientacoes_pedagogicas_para_creche_para_consulta_online.pdf).

ME (Švietimo ministerija). (2021). *Pedagógicas vadovas romų bendruomenių įtraukčiai ir skatinimui ikimokyklinio ugdymo srityje [Guião Pedagógico para a Inclusão e Promoção das Comunidades Ciganas na Educação Pré-Escolar]*. Švietimo generalinis direktoratas. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/RecursosEducativos/guiao pedagogico comunida des ciganas pre-escolar.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/RecursosEducativos/guiao_pedagogico_comunidades_ciganas_pre-escolar.pdf).

Švietimo, mokslo ir sporto ministras [MoESS]. (2022). *Priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrosios programos [Bendrosios ikimokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programos]*. Švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas Nr. V-1269, 2022 m. rugpjūčio 24 d. <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/1a764050239511edb4cae1b158f98ea5/asr>

Švietimo, mokslo ir sporto ministras [MoESS]. (2023). *Ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymosi pasiekimų aprašas [Ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymo pasiekimų aprašas]* (2024). Įsakymas dėl Švietimo, mokslo ir sporto ministro 2023 m. rugsėjo 4 d. įsakymo Nr. V-1142 „Dėl ikimokyklinio ugdymo programos gairių patvirtinimo“ pakeitimo. 2024 m. vasario 5 d., Nr. V-131. <https://www.nsa.smsm.lt/projektai/wp-content/uploads/2024/02/Ikimokyklinio-amziaus-vaiku-ugdymosi-pasiekimu-aprasas.pdf>

Švietimo, mokslo ir sporto ministras [MoESS]. (2023). *Ikimokyklinio ugdymo programos gairės [Ikimokyklinio ugdymo programos gairės]*. Švietimo, mokslo ir sporto ministro 2023 m. rugsėjo 4 d. įsakymas Nr. V-1142. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/76bb8f404b5911ee8185e4f3ad07094a/asr>

Švietimo, sporto ir jaunimo ministerija [MoESY]. (2024). *Ikimokyklinio ugdymo programa [Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης]*. Nikosija: Švietimo, sporto ir jaunimo ministerija.

Švietimo, sporto ir jaunimo ministerija [MoESY]. (2025). *Bendroji informacija apie ikimokyklinį ugdymą. Atsižvelgta 2025 m. rugsėjo 15 d. iš* https://www.moec.gov.cy/dde/en/infoserv_preprimary_general_information.html?utm_source

Penderi, E., Chlapana, E., Melliou, K., Fillipidi, A., & Marinatou, Th. (2022). *Odigos nipiagogou, Ypostirictiko yliko, Pixida: Theoritiko kai methodologico plaisio, Didaktiki shediasmoi* (Darželio

auklėtojo vadovas. Pagalbinė medžiaga. Kompasas: teorinis ir metodologinis pagrindas. Mokymo planai) (2nd ed.). Švietimo politikos institutas.

Quitério, A., Ferro, N., & Alexandre, R. (2024). *Kūno kultūra ikimokyklinio ugdymo įstaigose*. Švietimo ministerija, Švietimo generalinis direktoratas (DGE) ir Ankstyvojo ugdymo specialistų asociacija (APEI).
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/a_educacao_fisica_na_educacao_pre-escolar.pdf.

SLO. (2025). Het jonge kind. <https://www.slo.nl/thema/meer/jonge-kind/>

UNICEF Portugalija. (2020). *Vietos veiksmų priemonės [Medidas para a Ação Local]*. https://www.unicef.pt/media/2976/unicef_medidas-para-a-acao-local.pdf Pedagoginis vadovas dėl įtraukties ir gerovės skatinimo f.

II SKYRIUS. TRANSNACIONALINIS TYRIMAS: LITERATŪROS APŽVALGA IR ANALIZĖ

2.1. ĮVADAS

Ši ataskaitos dalis yra integruotos literatūros apžvalgos, atliktos kiekvienoje dalyvaujančioje šalyje (Kipre, Graikijoje, Lietuvoje, Nyderlanduose ir Portugalijoje), rezultatas, kurioje nagrinėjama žaidimų padėtis ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose nacionaliniame kontekste, ypatingą dėmesį skiriant iššūkiams, kliūtims ir profesiniams poreikiams, susijusiems su žaidimų integravimu į pedagoginę praktiką. Tarptautinė sintezė remiasi nacionalinėmis literatūros apžvalgomis, parengtomis projekto partnerių (Araújo et al., 2025; Birbili & Natsiou, 2025; Boland et al., 2025; Brédikytė et al., 2025; Loizou et al., 2025) ir buvo atlikta EDUPLAY projekto rėmuose, siekiant informuoti apie profesinį tobulėjimą, institucinę praktiką ir švietimo politiką tiek nacionaliniu, tiek Europos lygiu.

Penkiose šalyse buvo nustatyta ir į nacionalines sistemingas literatūros apžvalgas įtraukta iš viso 58 empiriniai tyrimai (C priedas). Šie tyrimai apima žurnalų straipsnius, knygų skyrius, monografijas ir daktaro disertacijas, atspindinčias tiek žaidimų ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros srityje tyrimų įvairovę, tiek nevienodą jų plėtrą. Empirinių tyrimų skaičius skiriasi priklausomai nuo nacionalinio konteksto: Kipras ($n = 13$), Graikija ($n = 15$), Lietuva ($n = 7$), Nyderlandai ($n = 11$) ir Portugalija ($n = 12$).

Siekiant užtikrinti nacionalinių apžvalgų nuoseklumą ir palyginamumą, visi partneriai susitarė dėl bendros metodologinės sistemos, grindžiamos SPIDER protokolu (D priedas). Partneriai susitarė ieškoti pirmiausia per pastaruosius dešimt metų paskelbtų publikacijų. Tačiau dėl riboto empirinių tyrimų apie žaidimus ECEC prieinamumo kai kuriose šalyse, prireikus buvo įtrauktos ir ankstesnės publikacijos, siekiant užtikrinti tinkamą šio srities aprėptį. Įtraukimo kriterijai buvo sutelkti į tyrimus, kuriuose nagrinėjami žaidimai konkrečių šalių ECEC kontekste, susiję su mokytojų praktika, profesinėmis koncepcijomis ir sisteminėmis ar institucinėmis sąlygomis, turinčiomis įtakos žaidimų integravimui į pedagogiką.

Duomenys buvo renkami pagal bendrą analitinį šabloną, kuriame buvo užfiksuota pagrindinė informacija apie kiekvieną tyrimą, įskaitant dokumento tipą, tyrimo tikslus, teorinius pagrindus, dalyvius, metodus ir priemones, pagrindinius rezultatus ir reikšmę praktikai, politikai ir būsimiems tyrimams (E priedas). Šis struktūrizuotas požiūris leido skaidriai ir sistemingai apibendrinti rezultatus iš skirtingų nacionalinių kontekstų.

Nors įrodymų bazė tebėra palyginti nedidelė, ji suteikia vertingų įžvalgų apie įvairius žaidimo ECEC aspektus. 57 identifikuotos publikacijos apima nuo nedidelio masto kokybinių ir stebėjimo tyrimų iki

intervencinių programų, veikslių tyrimų ir skerspjūvio tyrimų. Ši įvairovė praturtina analizę, bet taip pat parodo šio srities fragmentiškumą, nes yra ribotas ilgalaikių, didelio masto ar lyginamųjų empirinių tyrimų skaičius.

Toliau pateikiami pagrindiniai šio tarptautinio apibendrinimo rezultatai. Analizė prasideda visoms penkioms šalims bendromis temomis, būtent iššūkiais ir kliūtimis, su kuriais susiduria specialistai, įtraukdami žaidimą į ECEC praktiką, ir nustatytais poreikiais, susijusiais su mokymu, refleksija ir sisteminė parama. Toliau aptariamos pasekmės praktikai, politikai ir būsimiems tyrimams.

2.2. IŠŠŪKIAI/KLIŪTYS ĮTRAUKIANT ŽAIDIMĄ Į IKIMOKYKLINĮ UGDYMĄ

Lyginamoji nacionalinių ataskaitų analizė (Araújo et al., 2025, Portugalija; Birbili & Natsiou, 2025, Graikija; Boland et al., 2025, Nyderlanduose; Brėdikytė et al., 2025, Lietuvoje; Loizou et al., 2025, Kipre) rodo bendrus iššūkius, kurie gali trukdyti integruoti žaidimą kaip svarbią pedagoginę praktiką ECEC penkiose šalyse. Nors žaidimo vertė pripažįstama visose šalyse, išlieka iššūkiai, susiję su mokytojų švietimu ir mokymu, profesiniais įgūdžiais, struktūrinėmis sąlygomis, pedagoginėmis koncepcijomis, žaidimo įvairove ir lygybe. Šiame skyriuje apibendrinami pagrindiniai tarptautiniai panašumai ir nurodomos kai kurios konkrečios kliūtys ir iššūkiai, pastebėti kiekvienos šalies tyrimuose.

2.2.1 MOKYTOJŲ ŠVIETIMAS IR MOKYMAS

Nacionalinės literatūros analizė rodo, kad penkiose šalyse pagrindinis iššūkis, susijęs su žaidimo kaip pagrindinės praktikos ECEC įgyvendinimu, yra mokytojų kompetencijos ugdymas, kad jie galėtų remti žaidimą sąmoningai ir pedagogiškai nuosekliai, atsižvelgdami į vaikų interesus ir poreikius. Šis iššūkis, atrodo, kyla tiek pradiniam mokytojų rengime ir mokyme, tiek nuolatinio profesinio tobulėjimo galimybėse.

Kipre atlikti tyrimai parodė, kad profesinio tobulėjimo galimybės, susijusios su žaidimų pedagogika, yra ribotos, o būsimų ir dirbančių mokytojų pedagoginiai įgūdžiai, ypač susiję su sociodraminių ir konstruktyvių žaidimų metodų taikymu, yra riboti (Loizou, 2017; Loizou & Loizou, 2022; Loizou & Olymbiou, 2023; Michaelides & Loizou, 2024). Mokytojų rengimas, atrodo, nesiūlo pakankamai nuoseklių intervencijos modelių, todėl prisideda prie praktikos, kuri, kaip rodo patirtis, yra pernelyg priklausoma nuo struktūruotų veiklų. Be to, tyrimai parodė, kad sunku teorines žinias pritaikyti praktikoje (Loizou & Michaelides, 2020).

Nors Graikijos nacionalinėje ataskaitoje aiškiai neminima ši tema, galima nustatyti aiškų ryšį, nes klaidingos nuomonės atsiranda jau universitetiniame mokyme, kur daugelis studentų žaidimą suvokia kaip atskirą nuo vaikų mokymosi (Kambeza et al., 2020; Vellopoulou & Georgopoulou, 2022). Ribotas

supratimas apie suaugusiųjų vaidmenį laisvuose žaidimuose taip pat atspindi mokymo trūkumus, kurie išlieka pereinant prie profesinės praktikos (Vellopoulou et al., 2024).

Lietuvos literatūros apžvalga rodo spragas tiek pradiniam, tiek tęstiniame mokyme. Apžvalgoje pateikti tyrimai rodo, kad būsimi mokytojai nepakankamai įsisavina bendro žaidimo strategijas, nenaudoja tinkamų emocinių signalų ir perduoda klaidingas nuostatas apie žaidimo vertę mokymuisi (Bredikyte et al., 2015; Bredikyte & Brandisauskienė, 2023; Juodaityte et al., 2015; Sujetaitė-Volungevičienė, 2022). Tačiau taip pat pažymima, kad kai kurie pokyčiai aukštojo mokslo įstaigose per pastarąjį dešimtmetį gali turėti įtakos pasirengimui integruoti ir derinti vaikų žaidimus ir skaitmenines technologijas (Brandisauskiene et al., 2025).

Nyderlanduose tyrimai parodė, kad daugelis mokytojų buvo neapsisprendę dėl savo vaidmens žaidimų metu arba jautėsi nepakankamai kvalifikuoti jį atlikti (Prins et al., 2025; Tajik & Singer, 2021; Van Rossum, et al., 2025). Be to, pažymima, kad žaidimu grindžiamos pedagogikos įgyvendinimas reikalauja tvirtų, ilgalaikių mokymo procesų, kurie ne visada yra prieinami (Aalsvoort et al., 2015; Van Oers & Duijkers, 2013). Mokytojai teigia, kad jiems trūksta laiko ugdyti įgūdžius, reikalingus žaidimo reikšmingų momentų atpažinimui, interpretavimui ir palaikymui (Aalsvoort et al., 2015; Van Oers & Duijkers, 2013).

Portugalijoje keliuose tyrimuose taip pat nurodoma, kad mokytojų išsilavinimas yra ribotas. Mokytojai teigia, kad jiems sunku valdyti savo vaidmenį žaidimo metu, įskaitant žinojimą, kada reikia įsikišti, kaip suderinti savo lyderystę su vaiko savarankiškumu ir kaip suderinti žaidimą su mokymo programos tikslais (Coelho et al., 2023). Be to, tyrimai atskleidžia iššūkius, susijusius su mokytojų rengimu dalyvauti praktikoje, įtraukiam žaidimų naudojimui ir skaitmeninių technologijų pedagoginei integracijai (Barros et al., 2024; Monteiro et al., 2022). Taip pat pranešama apie struktūrinius apribojimus, pvz., darbo krūvį, biurokratiją ir ribotus biudžetus. Tęstinis mokymas apibūdinamas kaip nepakankamas ir nepakankamai suderintas su realiais konteksto poreikiais.

Nepakankamas mokymas žaidimų pedagogikos srityje yra dažna kliūtis, kuri riboja mokytojų gebėjimą veiksmingai planuoti, tarpininkauti, dalyvauti ir vertinti žaidimus įtraukioje švietimo aplinkoje.

2.2.2 SAMPRATOS APIE SUAUGUSIŲJŲ VAIDMENĮ IR ĮSITIKINIMAI APIE ŽAIDIMĄ

Nacionalinėse ataskaitose pabrėžiamos sunkumai apibrėžiant suaugusiųjų vaidmenį žaidimuose ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose bei nuosekliai siekiant žaidimų pedagogikos. Ši tema atsiranda kaip savarankiška tema, nurodyta literatūroje, arba kaip tema, susijusi su mokytojų mokymu. Toliau pateikiami kai kurie kiekvienos šalies ataskaitose pateikti įrodymai, kurie prisideda prie šio išvados.

Kipre atlikti tyrimai rodo, kad daugelis mokytojų svyruoja tarp pernelyg direktyvių ir pernelyg pasyvių intervencijų, nežinodami, kada ir kaip įsikišti (Loizou, 2017; Loizou ir Michaelides, 2020). Tyrimas su būsimaisiais mokytojais parodė, kad jie dažnai įsitraukdavo į žaidimus taip, kad tai pakenkdavo vaikų savarankiškumui (Loizou & Michaelides, 2020). Graikijoje vyrauja žaidimo ir mokymosi dichotomija (Kambeza et al., 2020; Vellopoulou & Georgopoulou, 2022), kuri labiau akcentuojama tarp būsimųjų mokytojų. Ši samprata gali prisidėti prie praktikos, orientuotos į struktūruotą žaidimą, nes dirbantys mokytojai šį žaidimo tipą sieja su kognityviniais ir fiziniiais privalumais kaip mokymo priemone, o laisvam žaidimui teikia mažai vertės (Lenakakis et al., 2016). Taigi, suprasti laisvo žaidimo potencialą ir mokytojo vaidmenį laisvame žaidime yra iššūkis (Vellopoulou et al., 2024). Įtraukios perspektyvos yra ribotos, mokytojai retai atsižvelgia į vaikus su negalia apibrėždami žaidimą, o lyties stereotipai daro įtaką žaislų pasirinkimui (Lenakakis et al., 2018; Gonitsioti & Magos, 2016).

Lietuvoje nacionalinėje ataskaitoje pabrėžiamas tyrimas, rodantis, kad mokytojai linkę struktūrizuoti žaidimus švietimo tikslais ir kad jie gina nuomonę, jog (a) vaikai labiau domisi mokymusi, kai žaidimas yra susijęs su apdovanojimais; (b) vaikai yra orientuoti į rezultatus; (c) suaugusiųjų struktūrizuotas ir orientuotas žaidimas yra veiksmingesnis; (d) žaidimas gali būti malonus vaikams, bet turi mažai švietimo vertės (Juodaityte et al., 2015). Be to, buvo pastebėtas bendradarbiavimo su vaikais žaidimų metu trūkumas ir sunkumai įtraukiant vaikus į mokytojų veiklą (Bredikyte ir Brandisauskienė, 2022).

Nyderlanduose keliuose tyrimuose buvo pastebėta neaiškumas dėl to, kada ir kaip įsikišti žaidimo metu (Prins et al., 2025; Tajik & Singer, 2021; Van Rossum, et al., 2025). Be to, klausimai apie žaidimą ir mokytojų vaidmenį žaidime verčia teikti pirmenybę administraciniams ar budriems veiksmams, o ne dalyvavimui žaidime, todėl mažai bendraujama, o tai skatina mokymąsi (Leseman ir kt., 2001; Van Rossum ir kt., 2025). Pavyzdžiui, mokytojai teigia, kad jiems sunku sėdėti su vaikais, kai jie žaidžia. Šias sunkumus patvirtina stebėjimo rezultatai, kuriuose pažymima, kad mokytojų verbalinis (63 %) ir neverbalinis (82 %) elgesys žaidimo metu buvo klasifikuojamas kaip išsiblaškęs arba procedūrinis (Leseman ir kt., 2001).

Portugalijoje mokytojai teigia, kad jiems sunku išlaikyti pusiausvyrą tarp suaugusiųjų vadovavimo ir vaikų savarankiškumo, vyrauja struktūruotos, suaugusiųjų vadovaujamos veiklos (Coelho et al., 2018) ir žaidimas yra nepakankamai vertinamas (viename tyrime; da Silva Pinto, 2025). Kai kuriose šalyse projekto veiklai įdomūs konkretūs rezultatai susiję su rizikingais ir (arba) lauko žaidimais. Graikijos nacionalinė apžvalga parodė, kad tiek būsimi, tiek dirbantys mokytojai susiduria su sunkumais įtraukdami įvairių tipų žaidimus į savo praktiką, vyraujant nuomonei, kad lauko erdvės yra tik „pertraukų erdvės“, o ne svarbios žaidimų grindžiamo mokymosi aplinkos (Kalpogianni, 2019). Mokytojai, atrodo, riboja žaidimų galimybes, siekdami išvengti rizikos (rizikingų žaidimų) (Birbili & Kyriakidou, 2024; Kalpogianni, 2019). Nyderlanduose mokytojai apibūdino sunkumus, susijusius su tuo, kad vaikams suteikiama visiška laisvė žaisti lauke gamtoje, nes jie linkę apsaugoti vaikus nuo

blogų oro sąlygų ir rizikingų žaidimų (Prins et al., 2025). Portugalijoje buvo pabrėžtas investicijų į lauko erdves mažėjimas ir kultūrinis pasipriešinimas rizikingiems žaidimams (da Silva Pinto, 2025).

2.2.3 STRUKTŪRINIAI IR SISTEMINIAI APRIBOJIMAI

Remiantis nacionalinėmis ataskaitomis apie literatūros apžvalgą, keletas struktūrinių ypatybių, pavyzdžiui, ribotos medžiagos ir erdvės, laiko apribojimai ir instituciniai sprendimai ar politika, riboja žaidimų kokybę ir dažnumą. Lietuvos ataskaita buvo išimtis, nes literatūros apžvalgoje nebuvo nurodyti konkretūs išteklių / medžiagos, reikalingos žaidimams įgyvendinti.

Visose kitose keturiose šalyse laiko apribojimai buvo viena iš kliūčių. Nors nacionalinėse ataskaitose buvo nurodyti įvairūs šių konkrečių apribojimų motyvai, bendra tendencija atrodo esanti konkurencija tarp pedagoginio laiko, skirto žaidimams, ir laiko, skirto funkcinėms veikloms, pvz., administravimui, higienai, susitikimų rengimui (Nyderlandai: Prins et al., 2025; Tajik & Singer, 2021; Van Rossum et al., 2025; Portugalija: Coelho et al., 2023; Kipras: Rentzou et al., 2019).

Kitas svarbus klausimas susijęs su akademiniais rezultatais, ypač susijusių su kognityviniais įgūdžiais, svarba, kai kuriuose sluoksniuose vadinama ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros *mokyklizacija*. Ši tendencija yra susijusi su tokiais veiksniais kaip šeimos lūkesčiai, administraciniai prioritetai ar kiti spaudimai (Kipras: Rentzou ir kt., 2019; Shiakou ir Belsky, 2013; Lietuva: Juodaitytė ir kt., 2015; Nyderlandai: Aalsvoort ir kt., 2015; Portugalija: Coelho ir kt., 2023).

Dažna problema yra ir ribotos medžiagos bei erdvės. Erdvių ir specializuotų medžiagų trūkumas ar nepakankamumas (Graikija: Birbili ir Kyriakidou, 2024; Kalpogianni, 2019; Gessiou, 2019; Sakellariou ir Banou, 2020c; Zafeiroudi, 2021; Nyderlandai: Aalsvoort ir kt., 2015; Portugalija: Afonso ir Mamede, 2018; da Silva Pinto, 2025; Gomes ir kt., 2024; Monteiro ir kt., 2022) riboja žaidimų tipus ir kontekstus. Graikija ir Portugalija praneša apie apribojimus, susijusius su lauko erdvėmis.

Šeimų lūkesčiai ar sunkumai dalyvauti taip pat pateikiami kaip iššūkis, nes šeimos vertina skirtingus vaiko vystymosi aspektus arba turi skirtingą požiūrį į žaidimus (pvz., Kipras: Shiakou ir Belsky, 2013; Nyderlandai: Aalsvoort ir kt., 2015), nes jos jaučiasi nepatogiai dėl rizikingų žaidimų lauke (Graikija: Gessiou, 2019) arba dėl platesnio kultūrinio pasipriešinimo rizikingiems žaidimams (Portugalija: da Silva Pinto, 2025).

2.2.4 ĮVAIROVĖ IR LYGYBĖ ŽAIDIMUOSE

Literatūros apžvalgos parodė, kad ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigos susiduria su iššūkiais, susijusiais su įvairove, lygybe ir įtrauktimi. Ši konkreči tema nebuvo aptarta tik Lietuvos literatūros apžvalgoje.

Graikijos nacionalinėje ataskaitoje kaip pagrindinė išvada apibendrinta, kad vaikai su negalia lieka pasyvūs arba atlieka antraeilį vaidmenį (Lenakakis ir kt., 2018). Be to, atrodo, kad mokytojai mažiau vertina žaidimų svarbą tiems vaikams (Lenakakis ir kt., 2018). Būsimieji mokytojai taip pat, atrodo, neturi įtraukios perspektyvos (Vellopoulou ir kt., 2024). Nyderlandų ataskaitoje pabrėžiamos didelės sunkumai integruojant daugiakalbius vaikus, nes kalbos barjerai mažina jų dalyvavimą ir žaidimų sudėtingumą (Thieme ir kt., 2025). Portugalija pabrėžia kliūtis, trukdančias dalyvauti vaikams, turintiems sensorinių ar emocinių poreikių (Coelho ir kt., 2018; Mira ir kt., 2019). Su lytimi susiję įsitikinimai ir stereotipai apie žaidimą buvo nustatyti Portugalijoje (Oliveira ir Mendes, 2017) ir taip pat pabrėžti Graikijos tyrime (Gonitsioti ir Magos, 2016).

2.2.5 KONKREČIŲ ŠALIŲ REZULTATAI

Nepaisant panašumų, kiekvienos šalies literatūros apžvalgoje pateikiami konkretūs iššūkiai.

Kipro literatūros apžvalgoje išryškėjo unikalūs aspektai, įskaitant stiprų pasitikėjimą ribotomis žaidimo technikomis ir dažnesnį dėmesį socialiniam dramos ir **konstruktyviam** žaidimui (Loizou et al., 2017), taip pat nuolatines problemas praktiškai taikant mokytojų rengimo turinį (Loizou & Michaelides, 2020). Pastaroji problema buvo pastebima tyrimuose su būsimaisiais mokytojais.

Graikijoje unikaliu indėliu buvo dirbančių ir būsimų mokytojų nenoras vertinti žaidimus ir jų ryšį su vaikų mokymusi (Sakellariou & Banou 2020b, 2021). Lietuvoje ataskaitoje aiškiai nurodoma, kad trūksta tyrimų apie erdves, medžiagas ir šeimos įtrauktį (Brandisauskiene et al., 2025).

Nors tai buvo įtraukta į iššūkius, susijusius su įtrauktimi, įdomu pažymėti, kad Nyderlandų tyrimai pabrėžė specifinius aspektus, susijusius su daugiakalbyste ikimokyklinio ugdymo klasėse (Thieme et al., 2025). Nors migracijos rodikliai daugelyje šalių didėja, tai nebuvo paminėta kitose nacionalinėse literatūros apžvalgose.

Portugalijoje literatūros apžvalgoje pabrėžiamas sunkumas įvertinti vaikų dalyvavimą (Barros et al., 2024), taip pat nelygybė prieigos prie skaitmeninių išteklių, kurie gali padėti žaidimų pagrindu grindžiamai praktikai, srityje (Monteiro et al., 2022).

2.3. PROFESIONALŲ POREIKIAI ĮTRAUKIANT ŽAIDIMĄ

Penkių nacionalinių ataskaitų (Kipro, Graikijos, Lietuvos, Nyderlandų ir Portugalijos) lyginamoji analizė atskleidžia bendrus struktūrinius ir profesinius poreikius. Prieš pateikiant poreikių sistematizaciją, svarbu pažymėti, kad literatūros apžvalgoje pateikti tyrimai buvo labiau sutelkti į problemas ir kliūtis nei į poreikių formulavimą, nors iššūkių/kliūčių tyrimas leidžia mums daryti išvadas apie tobulintinus aspektus. Graikijoje į šį skyrių buvo įtrauktas tik vienas tyrimas, Lietuvoje – trys,

Nyderlanduose – penki, Portugalijoje – šeši, o Kipre – aštuoni, nors daugumą jų atliko ta pati komanda.

Nors žaidimo vertė vaiko vystymuisi yra pripažįstama, buvo nustatyti bendri ir konkretūs poreikiai, susiję su pradinio ir tęstinio mokymu bei švietimu (nuolatinis profesinis tobulėjimas), galimybėmis reflektuoti ir bendradarbiauti tarp specialistų, pedagoginėmis koncepcijomis ir įsitikinimais.

2.3.1 PRADINIO IR TĘSTINIO MOKYMO, ORIENTUOTO Į ŽAIDIMO PEDAGOGIKĄ, POREIKIS

Analizuotoje nacionalinėje literatūroje nuosekliai pabrėžiama būtinybė tobulinti arba pritaikyti pradinį ir tęstinį mokymą, siekiant padėti pedagogams ir būsimiems pedagogams įtraukti žaidimą į pedagoginę praktiką. Kai kuriose šalyse netgi buvo nustatyti konkretūs, tačiau vienas kitą papildantys mokymo ir švietimo temos ir (arba) strategijos, kaip nurodyta toliau.

Kipre tiek būsiami, tiek dirbantys mokytojai išreiškia poreikį profesinio tobulėjimo programoms, kurios susietų žaidimo teorinius pagrindus su praktinėmis pedagoginėmis intervencijos strategijomis, įskaitant kūrybinį dramos meną (Loizou et al., 2017), atramines priemones, žaidimo palengvinimo įgūdžius ir kūrybinius metodus (Loizou et al., 2017; Loizou & Loizou, 2022; Loizou & Olymbiou, 2023; Loizou & Michaelides, 2020; Michaelides & Loizou, 2024) ir įvairių žaidimų tipų (Loizou & Olymbiou, 2023).

Graikijoje tyrimai pabrėžia mokymų, kurie gilintų supratimą apie žaidimo sudėtingumą, poreikį, peržengiant supaprastintas dichotomijas tarp žaidimo ir mokymosi bei tarp laisvo ir struktūruoto žaidimo (Papadopoulou ir kt., 2024). Lietuvoje literatūros apžvalga rodo, kad reikalingi išsamesni mokymai apie žaidimus, įskaitant naratyvinius žaidimus ir aktyvų mokytojo dalyvavimą žaidimuose (Bredikytė ir kt., 2015; Hakkarainen ir kt., 2015).

Nyderlanduose keliuose tyrimuose nurodoma, kad reikia modernizuoti mokytojų mokymą, stiprinant įgūdžius ir žinias, susijusias su pedagogine sąveika ir vaiko vystymusi, būtent sąvokomis, kalba ir kalbinės įvairovės valdymu (Prins et al., 2025; Thieme et al., 2025; Van Schaik et al., 2018).

Portugalijoje tęstinio mokymo poreikis siejamas su žaidimu grindžiama pedagogika (Coelho ir kt., 2023), santykių kompetencijomis (Barros ir kt., 2024; Coelho et al., 2023), įtraukties strategijomis (Oliveira & Mendes, 2017) ir emocinio vystymosi palaikymu (Coelho et al., 2018; Coelho et al., 2023). Taip pat raginama rengti specializuotus mokymus švietimo technologijų srityje, ypač siekiant tinkamai integruoti skaitmenines priemones į žaidimų pagrįstą mokymąsi (Monteiro et al., 2022).

Apskritai pabrėžiama, kad pradinis išsilavinimas ir tęstinis profesinis tobulinimas turėtų būti grindžiamas teoriniu požiūriu pagrįstomis perspektyvomis ir tyrimais, užtikrinant mokytojų įsitikinimų ir kompetencijų, klasės praktikos ir mokymo programos nuoseklumą (Rentzou et al., 2019).

2.3.2. NUOLATINĖS REFLEKSIJOS IR BENDRADARBIAVIMO TARP SPECIALISTŲ GALIMYBĖS

Penkių šalių literatūroje sutariama, kad reikia praktika pagrįstų refleksijos erdvių, galimybių ir priemonių.

Kipro ir Lietuvos ataskaitose vaizdo analizės, sistemingo stebėjimo ir vadovaujamos refleksijos strategijos buvo pateiktos kaip strategijos, skatinančios refleksiją ir padedančios suprasti suaugusiųjų vaidmenį žaidime (Loizou ir kt., 2017; Loizou ir Olymbiou, 2023; Bredikytė ir Brandisauskienė, 2025). Be to, Kipre buvo pabrėžta, kad dramos ar žaidimų pedagogikos sričių ekspertų įtraukimas į refleksiją su mokytojais padeda sujungti teoriją ir praktiką (Loizou, 2017; Michaelides & Loizou, 2024). Lietuvos mokytojai taip pat pabrėžė konsultacijų poreikį, siekiant įvaldyti naratyvinį žaidimą (Bredikytė & Brandisauskiene, 2025).

Nyderlanduose tyrimai rodo, kad reikia struktūrizuotų galimybių profesinei refleksijai, pagrįstai realiais pedagoginės praktikos epizodais (Aalsvoort et al., 2010; Tajik & Singer, 2021). Panašiai kaip ir ankstesnėse šalyse, literatūros apžvalgoje Nyderlanduose vaizdo įrašų naudojimas taip pat pasirodė esąs teigiama refleksijos strategija.

Portugalijoje literatūros apžvalga pabrėžė bendradarbiavimo tinklų, pedagoginio lyderystės ir institucinių erdvių, skirtų kritinei refleksijai, kuri suderina vertybes, diskursus ir praktikas, poreikį (Barros et al., 2024; Coelho et al., 2023; Oliveira & Mendes, 2017).

2.3.3 KONCEPCIJŲ IR MOKYTOJŲ VAIDMENS AIŠKINIMO POREIKIS

Penkiuose kontekstuose buvo pabrėžta būtinybė aiškinti sąvokas ir bendrai suprasti žaidimą, remti sąmoningas ir nuoseklias pedagogines praktikas, kurios pripažįsta žaidimo vertę mokymuisi ir suaugusiųjų vaidmenį. Kipre tyrimai pabrėžia būtinybę remti pedagogus priimant reikšmingus pedagoginius sprendimus žaidimo metu, ypač siekiant pusiausvyros tarp suaugusiųjų paramos ir vaikų savarankiškumo (Loizou, 2017; Loizou & Loizou, 2022; Loizou & Michaelides, 2020). Graikijos ataskaitoje pabrėžiama būtinybė persvarstyti žaidimo sampratas, kurios vis dar griežtai atskiria jį nuo mokymosi, ypač laisvo žaidimo atveju (Papadopoulou et al., 2024). Olandijos ataskaitoje pažymima, kad būtina keisti mokytojų požiūrį į rizikingą žaidimą (Prins et al., 2025). Portugalijoje keliuose tyrimuose pabrėžiama, kad reikia institucinių sistemų, kurios pripažintų žaidimą kaip pagrindinę pedagoginę praktiką ir vaiko teisę (Pinto, 2022; Oliveira ir Mendes, 2017).

2.3.4. PAKANKAMŲ IŠTEKLIŲ IR ŽAIDIMAMS PALANKIOS MOKYMO SI APLINKOS POREIKIS

Tarptautinė analizė rodo, kad, nors šis poreikis nėra aiškiai nurodytas visose šalyse, keliose nacionalinėse aplinkybėse pabrėžiama, kad svarbu turėti tinkamesnius materialinius išteklius, fizinę erdvę ir mokymosi aplinką, kad žaidimai būtų tinkamai integruoti į pedagoginę praktiką. Kipre, nors literatūroje daugiausia dėmesio skiriama mokytojų rengimui ir nuolatiniam profesiniam tobulėjimui, kai kuriuose tyrimuose pabrėžiama, kad reikia pedagoginių išteklių ir struktūrizuotų priemonių, kurios padėtų suaugusiesiems dalyvauti žaidimuose ir teoriją paversti praktika (Loizou, 2017; Loizou & Olymbiou, 2023). Šiame kontekste ištekliai suprantami ne tik kaip fizinės medžiagos, bet ir kaip kultūriniai bei pedagoginiai instrumentai, kurie struktūruoja mokytojų tarpininkavimą ir skatina kūrybiškumą (Loizou & Loizou, 2022). Portugalijoje literatūroje nurodoma, kad reikalingi tinkami mokymo ištekliai ir lankstesnė žaidimų mokymosi aplinka, ypatingą dėmesį skiriant lauko erdvėms (da Silva Pinto, 2025; Monteiro et al., 2022). Tyrimai rodo, kad svarbu investuoti į lauko aplinką, kurioje yra gamtos elementų, laisvų dalių ir galimybių reikšmingoms žaidimų patirtims.

2.3.5 KONKREČIŲ ŠALIŲ REZULTATAI

Nors visose šalyse buvo bendras poreikis daugiau mokymų ir švietimo, Portugalijos ataskaitoje buvo nurodyta būtinybė taikyti įtraukias strategijas, susijusias su lytimi, funkcinio įvairiapusiškumu, emociniais profiliais ir komunikacijos poreikiais (Oliveira & Mendes, 2017; Coelho et al., 2018), o Olandijos ataskaitoje buvo nurodyta būtinybė specialiai pasirengti spręsti kalbinio įvairiapusiškumo klausimus (Thieme et al., 2025). Kipre aiškiai paminėta būtinybė suderinti žaidimus su mokymo programų reikalavimais ir sociokultūriniais lūkesčiais (Rentzou et al., 2019). Graikijoje tyrimai rodo, kad reikia stiprinti bendradarbiavimą su šeimomis žaidimų vertės ir vaidmens klausimais (Papadopoulou et al., 2024).

2.4. REIKŠMĖ PRAKTIKAI, POLITIKAI IR ATEITIES KRYPTIMS

Penkių nacionalinių ataskaitų analizė atskleidžia nuoseklius padarinius pedagoginei praktikai, švietimo politikai ir ateities tyrimams. Šios ataskaitos sutampa keliais pagrindiniais punktais: (i) stiprinti žaidimu grindžiamą pedagogiką, gerinant mokytojų rengimą ir profesinį tobulėjimą, siekiant skatinti mokytojų profesinius įgūdžius, reikalingus sąmoningam ir įtraukiam žaidimui; (ii) suderinti švietimo politiką ir institucines sistemas, siekiant užtikrinti pakankamą laiką, erdvę, išteklius ir institucinę paramą žaidimu grindžiamiems metodams; ir (iii) plėtoti tyrimus, sutelkiant dėmesį į nepakankamai ištirtus žaidimo aspektus ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros srityje.

2.4.1 PASEKMĖS IKIMOKYKLINIO UGDYMO IR PRIEŽIŪROS PRAKTIKAI

Kalbant apie ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros praktikas, ataskaitose pabrėžiamas lemiamas mokytojų rengimo ir profesinio tobulėjimo vaidmuo, kuris padeda ugdyti profesinius gebėjimus skatinti žaidimus ir juose dalyvauti. Literatūros apžvalgoje pabrėžiama būtinybė pereiti nuo spontaniško ar riboto žaidimų naudojimo ir akcentuoti mokytojo, kaip bendražaidėjo, planuotojo ir reflektuojančio praktiko, gebančio kurti žaidimų struktūrą, stebėti ir saugoti vaikų autonomiją, vaidmenį (Brandisauskienė ir kt., 2025; Coelho ir kt., 2023; Kyriakou, 2018; Loizou, 2017; Loizou ir Loizou, 2022).

Ankstesni tyrimai rodo, kad nors daugelis specialistų pripažįsta žaidimo vertę, jo įgyvendinimas ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose susiduria su iššūkiais. Viena iš pagrindinių priežasčių yra implicitiškos sampratos, kurios žaidimą priešina mokymuisi, žaidimą sieja tik su laisvalaikiu arba žaidimo galimybes riboja tam tikriems vaikams, kontekstams ar žaidimo tipams (pvz., Pinto, 2022; Shiakou & Belsky, 2013). Apskritai, didelis dėmesys skiriamas suaugusiųjų vaidmens žaidime aiškinimui, užtikrinant sąmoningas pedagogines intervencijas, kurios gerbia vaiko veiklą ir įtrauktis praktikų poreikį (Bredikyte & Brandisauskiene, 2022; Coelho et al., 2023; Kyriakou, 2018; Loizou, 2017). Nacionalinėse ataskaitose taip pat pabrėžiama, kaip svarbu pripažinti žaidimą kaip visuotinę ir įtraukią praktiką, prieinamą visiems vaikams, nepriklausomai nuo jų negalios, lyties, kultūrinės kilmės ar kalbinio profilio. Tam reikia remti ne tik mokytojus, bet ir šeimas bei visuomenę apskritai, kad žaidimas būtų laikomas svarbiausiu dalyku ankstyvuojamam amžiumi ir būtų skatinamos praktikos, vertinančios įvairovę žaislingomis ir išraiškingomis formomis (Mira et al., 2019; Gomes et al., 2024; Lee et al., 2024). Mokytojų švietimo ir profesinio tobulėjimo plėtra atrodo esanti pagrindinė strategija, siekiant sukurti sudėtingą, refleksyvą ir kontekstualizuotą žaidimo supratimą, kuris padėtų planuoti, taikyti tikslingas pedagogines praktikas ir priimti kasdienius sprendimus.

Nacionalinėse ataskaitose taip pat nurodoma, kad reikia erdvės, laiko ir medžiagų, kurios atspindėtų žaidimo kaip sudėtingo ir ilgalaikio proceso, apimančio žaidimus lauke, rizikingus žaidimus ir daugelį kitų žaidimų formų, sampratą. Keletoje šalių šios praktikos tebėra ribojamos dėl susirūpinimo saugumu, elgesio valdymu ar spaudimo pasiekti matomų/akademinių rezultatų (da Silva Pinto, 2025; Rentzou, 2013; Tajik & Singer, 2021). Konkrečiau tariant, **skaitmeninimas** tampa šiuolaikine visapusiška problema, pabrėžianti poreikį integruoti skaitmenines priemones taip, kad jos skatintų vaizduotę ir simbolinius žaidimus, o ne juos pakeistų, nes skaitmeninimas yra visur paplitęs reiškinys (Brandisauskienė et al., 2025; Monteiro et al., 2022). Literatūros apžvalgoje taip pat buvo nustatytos kelios strategijos, susijusios su žaidimų skatinimu, pavyzdžiui, programos, orientuotos į kūrybiškumą (Loizou, 2023) ir dramos / dramos technikas (Georgiou, 2022; Michaelidou, 2022).

2.4.2 PASEKMĖS ŠVIETIMO POLITIKAI

Švietimo politikos požiūriu, nacionalinėse ataskaitose pateikti įrodymai rodo, kad reikia reguliavimo sistemų, kurios aiškiai patvirtintų žaidimo, kaip pagrindinės teisės ir ECEC pagrindinio elemento,

svarbą ne tik mokymo programų dokumentuose, bet ir simbolinėse žinutėse, perduodamose institucijoms, specialistams ir šeimoms.

Tyrimai rodo, kad net ir tais atvejais, kai žaidimas yra įtvirtintas mokymo programų gairėse, jo įgyvendinimas dažnai susilpnėja dėl socialinių sampratų, kuriose prioritetą teikiamas ankstyvam akademiniam pasirengimui (Oliveira & Mendes, 2017; da Silva Pinto, 2025; Loizou & Michaelides, 2020). Todėl visose šalyse vis dar reikia vertinti žaidimą viešajame diskurse ir reguliavime. Todėl politika turi reaguoti į poreikį sukurti bendrą žaidimo kaip socialinę vertę turinčios praktikos viziją, pripažįstant jį kaip esminį vaikų vystymosi, gerovės ir dalyvavimo komponentą. Šis aspektas yra ypač svarbus šeimoms, užtikrinant šeimų ir mokytojų požiūrių suderinamumą (pvz., Rentzou, 2013; Shiakou & Belsky, 2013). Švietimo politika taip pat turėtų užtikrinti nuoseklumą visoje mokytojų rengimo sistemoje, skatindama tiek pradines, tiek tęsines profesinio tobulėjimo programas (pvz., Aalsvoort et al., 2010; Lee et al., 2024). Tai apima žaidimo apibrėžimų paaikškinimą, žaidimu grindžiamų pedagogikos metodų (pvz., įskaitant edukacinę dramą meną ir kūrybinį žaidimą) integravimą ir refleksyvių praktikų rėmimą (Barros et al., 2024; Georgiou, 2022; Loizou ir kt., 2017). Be to, nacionalinėse ataskaitose nurodoma, kad žaidimu grindžiamos pedagogikos sąlygos turi būti užtikrinamos teisės aktais, įskaitant tinkamą laiko, erdvės ir išteklių skyrimą žaidimams (pvz., Aalsvoort ir kt., 2015; Leseman ir kt., 2001).

2.4.3 IMPLIKACIJOS BŪSIMIEMS TYRIMAMS

Ateities tyrimų reikšmės srityje ataskaitose sisteminami tyrimai, kuriuose nurodoma būtinybė gilinti supratimą apie žaidimo sampratas ir naudojimą. Pabrėžiama, kaip svarbu tirti pedagogų, šeimų ir politikos formuotojų įsitikinimus, taip pat įvairių sampratų prieštaravimus (Birbili & Christodoulou, 2018; Rentzou, 2013). Kitas prioritetas – poreikis atlikti ilgalaikius tyrimus, analizuojančius, kaip žaidimo sampratos pokyčiai veikia pedagoginę praktiką, vaikų dalyvavimą ir vystymosi trajektorijas (Coelho ir kt., 2023; Veiga ir kt., 2017). Apibendrinant, ataskaitose pabrėžiama būtinybė tirti žaidimus lauke, rizikingus žaidimus, įtraukius žaidimus, daugiakalbystę ir kritinę skaitmeninių technologijų integraciją, kuri taip pat yra pripažinta prioritetu, visada siejama su žaidimo reikšme, kurią jam priskiria vaikai ir suaugusieji (Brandisauskienė et al., 2025; Monteiro et al., 2022; Pinto, 2022). Galiausiai pabrėžiama bendradarbiavimo tarp mokslininkų ir praktikų svarba, siekiant sudaryti sąlygas bendrai kurti žinias ir remti tvarius pokyčius bei problemų sprendimą, ypač kontekstuose, kuriuose vyrauja švietimo pasiskolinimas ar stiprus normatyvinis spaudimas (pvz., Birbili & Christodoulou, 2018; Lee et al., 2024).

Per pastaruosius 10 metų šalyse vis dar trūksta recenzuojamų leidinių. Todėl akivaizdu, kad reikia daugiau dėmesio skirti šiai temai. Be to, verta paminėti, kad daugelis leidinių neatitinka empirinių tyrimų, todėl dar labiau pabrėžiamas investavimo į griežtus tyrimus šioje srityje svarbumas.

2.5. IŠSAMUS ŽAIDIMO TYRIMAS ECEC

Partneriai iš Kipro, Nyderlandų ir Portugalijos atliko išsamią analizę, kuri buvo neprivailoma EDUPLAY projekte, siekdami nustatyti naujausioje mokslinėje literatūroje: (a) žaidimo sąvokas ir apibrėžimus, (b) dokumentais pagrįstą žaidimo poveikį / naudą mokymuisi ir vystymuisi, (c) praktikas, projektus ar iniciatyvas, skatinančias žaidimą, (d) specialistų vaidmenį kuriant žaidimo galimybes, (e) šeimos dalyvavimą žaidime ir (f) mokslinių tyrimų spragas.

2.5.1. ŽAIDIMO SĄVOKA IR APIBRĖŽIMAI

Nors daugelyje Kipro, Nyderlandų ir Portugalijos literatūros apžvalgoje įtrauktų tyrimų nebuvo pateikta aiški žaidimo apibrėžtis, tuose tyrimuose, kuriuose ji buvo pateikta (septyniuose Kipro ir Nyderlandų tyrimuose, šešiuose Portugalijos tyrimuose), buvo atskleistas bendras supratimas apie žaidimą kaip pagrindinę ECEC sudedamąją dalį. Trijų šalių literatūros apžvalgoje žaidimas nuosekliai apibrėžiamas kaip į vaiką orientuota, vidinėmis paskatomis grindžiama, savanoriška ir maloni veikla, kuriai būdinga pasirinkimo laisvė ir aktyvus dalyvavimas (Aalsvoort et al., 2015; Antunes & Luís, 2018; Leseman et al., 2001; Loizou, 2021; Singer et al., 2014). Žaidimas suprantamas kaip procesas, atliekantis esminį vaidmenį vaiko vystymuisi. Jis taip pat suprantamas kaip socialiai ir kultūriškai situota veikla, apimanti bendraamžių sąveiką, simbolinį medžiagų naudojimą, bendrų reikšmių kūrimą ir lanksčias taisykles (Leseman et al., 2001; Oliveira & Mendes, 2017; Van Oers & Duijkers, 2013). Žaidimas pripažįstamas kaip vaizduotės, pasakojimo, simbolinio vaizdavimo, savireguliacijos ir tapatybės kūrimo kontekstas (pvz., Oliveira ir Mendes, 2017; Van Oers ir Duijkers, 2013; Van Rossum ir kt., 2025). Trijose ataskaitose pabrėžiama, kad leidiniuose žaidimas pripažįstamas kaip pedagoginis procesas, kurį gali remti ir praturtinti mokytojų veiksmai, su sąlyga, kad mokytojų dalyvavimas gerbia vaikų autonomiją ir veiklumą (Coelho et al., 2023; Loizou, 2017; Van Schaik et al., 2018).

Kiekvienos šalies literatūros apžvalga taip pat pateikia konkrečių įžvalgų, padedančių geriau suprasti žaidimą ir jo sampratą, pabrėžiant kai kuriuos konkrečius aspektus. Kipro literatūros apžvalgos ataskaitoje pateikiami konstruktyvaus, sociodraminio ir kūrybinio žaidimo skirtumai (Loizou & Olymbiou, 2023; Loizou & Michaelides, 2020; Loizou & Loizou, 2022). Žaidimas apibūdinamas kaip evoliucinis kontinuumas, nuo paprasto iki brandaus žaidimo (Loizou, 2017; Rentzou et al., 2019; Loizou, 2025). Olandijos ataskaitoje nurodomos įvairios žaidimo formos, įskaitant simbolinį, konstruktyvų, vaizduojamąjį ir taisyklėmis pagrįstą žaidimą (Leseman et al., 2001; Van Rossum et al., 2025). Žaidimas yra įtrauktas į sociokultūrinę praktiką, skatinančią bendradarbiavimu pagrįstą mokymąsi ir savireguliaciją (pvz., Singer et al., 2014; Van Oers & Duijkers, 2013). Portugalijoje ši sąvoka atspindi teorinę įvairovę, apimanti vystymosi psichologiją, vaikystės sociologiją, lyčių studijas ir vaikų teises. Literatūroje ji laikoma sąmoningu pedagoginiu procesu (Coelho et al., 2023), vystymosi veikla (Coelho et al., 2018; Veiga ir kt., 2017), piliečių dalyvavimo teise ir forma (Pinto, 2022; da Silva

Pinto, 2025) bei kultūrinio derybų erdve (Oliveira ir Mendes, 2017). Taip pat išskiriamas socialinis ir nesocialinis žaidimas (Coelho et al., 2018; Veiga et al., 2017), o žaidimo elgesio potipiai identifikuojami kaip uždaras, vienišas-pasyvus ir vienišas-aktyvus, susiję su emociniu žinojimu ir socialine kompetencija.

2.5.2. DOKUMENTUOTAS ŽAIDIMO POVEIKIS / NAUDA MOKYMUISI IR VYSTYMUISI

Visų trijų šalių ataskaitose galima pastebėti, kad literatūroje dažnai minimas žaidimo poveikis ar nauda, nors tik keletas publikacijų iš tiesų atitinka empirinius modelius, naudojamus žaidimo poveikiui mokymuisi ir vystymuisi matuoti. Nepaisant to, kai kurie įrodymai rodo, kad žaidimas turi daugialypį teigiamą poveikį vaiko vystymuisi, apimančią kognityvinę, socialinę ir emocinę sritis. Apibendrinant, Kipro, Nyderlandų ir Portugalijos tyrimai sutampa, nurodydami, kad žaidimas prisideda prie socialinių įgūdžių, savikontrolės, kalbos, užduočių atkaklumo ir mokymosi pagrindinėse srityse vystymosi (pvz., Afonso & Mamede, 2018; Coelho et al., 2018; Loizou, 2017; Loizou et al., 2017; Michaelides & Loizou, 2024; Van Oers & Duijkers, 2013; Veiga et al., 2017).

Nepaisant skirtumų tarp kiekvienos šalies ataskaitoje (devynios Kipre, viena Nyderlanduose, šešios Portugalijoje) paminėtų empirinių įrodymų apimties ir tipo, visos trys sutaria, kad žaidimas yra pagrindinis veiksnys, lemiantis prasmingą mokymąsi ir vaiko vystymąsi, ir patvirtina jo svarbą kaip esminę pedagoginę praktiką ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose. Be to, empirinių tyrimų, kuriais būtų nustatytas žaidimo poveikis, trūkumas šią temą daro prioritetine ateities tyrimuose.

2.5.3. PRAKTIKOS, PROJEKTAI AR INICIATYVOS, SKATINANČIOS ŽAIDIMĄ

Šioje ataskaitos dalyje nusprendėme įtraukti visą kiekvienos nacionalinės ataskaitos turinį, nes jose dalijamasi konkrečia patirtimi ir programomis, kurios gali praturtinti tolesnę EDUPLAY projekto veiklą ir švietimo praktiką įvairiose šalyse. Taigi, tekstai cituojami nurodant autorių, nurodytą šio tarptautinio pranešimo techniniuose duomenyse (žr. „Dokumento informacija“).

Kipras (Loizou ir kt., 2025)

„Kūrybinės dramos technikos, įskaitant mokytojo vaidmenį, improvizaciją, eksperto mantiją, minčių sekimą ir pokalbius telefonu, buvo plačiai naudojamos siekiant pagerinti vaikų socialinį dramos ir vaizduotės žaidimą, remti vaidmenų atlikimą, scenarijų kūrimą ir kūrybinį problemų sprendimą (Loizou, Michaelides ir Georgiou, 2017; Loizou ir Michaelides, 2020; Loizou, 2017). Struktūrizuotos pedagoginės priemonės, tokios kaip „Mokytojo žaidimų vadovas“ ir „Konstruktyvaus žaidimo mokytojo vadovas“, buvo taikomos mokytojų rengimo ir mokyklos patirties programose, kartu su seminarais, dirbtuvėmis ir refleksijos veiklomis, siekiant sustiprinti mokytojų įsitraukimą ir praktinius įgūdžius (Loizou ir Olymbiou, 2023; Loizou, 2017). Be to, programinės iniciatyvos, įskaitant kelias savaites trunkančias kūrybinio žaidimo programas ir dramos pagrįstas profesinio tobulėjimo programas (DPDP), integruoja laisvą ir struktūrizuotą žaidimą, kultūrinės priemonės, meną ir kūrybinės dramos technikas, vadovaujantis tokiomis strategijomis kaip

„Išspręsk, apmąstyk, pasidalink ir susiek“, siekiant skatinti vaikų kūrybiškumą ir remti žaidimo patirtis (Loizou ir Loizou, 2022; Michaelides ir Loizou, 2024). Už Kipro ribų tarptautiniai lyginamieji projektai tyrė, kaip kultūriniai veiksniai įtakoja žaidimų praktiką, pabrėždami žaidimų sampratos ir mokytojų įsitraukimo įvairovę skirtingose šalyse (Rentzou et al., 2019).

Nyderlandai (Boland et al., 2025)

„Keturi tyrimai pateikė išvadas, pabrėžiančias, kad mokytojų fizinis ir santykių buvimas yra svarbiausias veiksnys kokybiškam žaidimui (Leseman, et al., 2001; Singer et al., 2014; Tajik & Singer, 2021; Van Rossum et al., 2025). Kai mokytojai likdavo šalia ir nuolat būdavo pasiekiami, vaikai buvo tris kartus labiau linkę aktyviai įsitraukti į žaidimus (Singer et al., 2014). Dvipusis bendravimas, kai prisideda ir mokytojas, ir vaikas, buvo ypač susijęs su giliu ir prasmingu žaidimu (Leseman, et al., 2001; Van Rossum et al., 2025). Žaidimų erdvių pertvarkymas, siekiant skatinti „tiesiog būti ir sėdėti“ su vaikais, skatino pasitikėjimą, saugumą, artumą ir autentišką bendravimą (Tajik & Singer, 2021; Van Rossum et al., 2025). Prins et al. (2025) tyrime pažymėta, kad mokytojams naudinga prisiimti atsakomybę už savo pedagoginį požiūrį, ypač kalbos ugdymo srityje. Mokymosi veiklos perkėlimas į lauką skatino mokytojus sekti vaikų smalsumą ir užmegzti spontanišką dialogą apie gamtos reiškinius. Šie neplanuoti susitikimai suteikė mokytojams galimybę naudoti interakcinius kalbos įgūdžius ir remti sąvokų formavimą per įkūnytą patirtį. Taip pat paaiškėjo, kad svarbi yra kultūriškai ir lingvistiškai jautri praktika. Mokytojai, kurie priėmė namų kalbas ir įtraukė kultūriškai pažįstamas žaidimų formas, padėjo daugiakalbiams vaikams jaustis saugiai ir įtrauktiems (Thieme ir kt., 2025). Tokios strategijos skatino bendraamžių sąveiką ir prisidėjo prie lygesnių žaidimo galimybių. Konkretios pedagoginės priemonės buvo pripažintos perspektyviomis. Van Oers ir Duijkers (2013) tyrime pristatyta „Impulse“ sistema mokytojams pasiūlė struktūrizuotus būdus, kaip vaikų žaidimus paversti prasmingomis mokymosi patirtimis, orientuojant, struktūrizuojant ir gilinant, plečiant, prisidedant ir reflektuojant. Panašiai, vaizdo įrašais pagrįsti refleksijos pratimai padėjo mokytojų stažuotojams atskleisti pasąmoningus įsitikinimus apie žaidimą, atpažinti tobulėjimo sritis ir sukurti tvirtesnį žinių pagrindą būsimai praktikai (Aalsvoort et al., 2015).

Portugalija (Araújo ir kt., 2025)

„Keturiuose tyrimuose aprašomos konkrečios praktikos ar iniciatyvos, skatinančios žaidimus. Coelho ir kt. (2023) įvertino „Playing-2-Gether“ profesinio tobulėjimo modelį, pagal kurį mokytojai mokomi santykių žaidimų strategijų. Gomes ir kt. (2024) įgyvendino 8 savaičių motorinių žaidimų programą (*Jogamos Tudo, Brincamos Todos*), skirtą skatinti vaikų savarankiškumą, įtrauktį ir bendradarbiavimą. Pinto (2022) sukūrė interneto svetainę „*Vamos Lá Para Fora?*“, skirtą skleisti žaidimų lauke praktiką Portugalijoje. Afonso ir Mamede (2018) sukūrė žaismingas matematinės užduotis, naudojant manipuliacinę ir natūralią medžiagą, skatinančią tyrinėjimą, modelių atpažinimą ir bendradarbiavimą. Kituose tyrimuose, pvz., Barros ir kt. (2024), Oliveira ir Mendes (2017) bei Mira ir kt. (2019), nėra pateikiama konkrečių iniciatyvų, kurios būtų aiškiai orientuotos į žaidimus. Vis dėlto juose pateikiama įžvalgų apie pedagogines praktikas, refleksyvinius metodus ir dalyvavimo strategijas, kurios galėtų remti žaismingą mokymąsi, įtrauktį ir vaikų įsitraukimą.

Apskritai, nacionalinėse ataskaitose pateikiamos įvairios praktikos ir iniciatyvos, įgyvendinamos siekiant skatinti ir praturtinti žaidimus ECEC, įskaitant struktūrizuotas intervencijas/programas ir refleksyviuos pedagoginius pokyčius. Tačiau taip pat galima pastebėti, kad šie projektai ar iniciatyvos tebėra palyginti riboti ir (arba) retai skelbiami mokslinėje literatūroje, o tai sustiprina poreikį kurti daugiau programų, plėsti jų įgyvendinimą ir atlikti sistemingus vertinimus, siekiant sustiprinti žaidimais grindžiamą pedagogiką ECEC aplinkoje.

2.5.4. SPECIALISTŲ VAIDMUO KURIANT ŽAIDIMŲ GALIMYBES

Kipro, Nyderlandų ir Portugalijos nacionalinės literatūros apžvalgos ataskaitos sutampa pripažindamos ECEC specialistų sąmoningą ir pagrindinį vaidmenį kuriant, palaikant ir praturtinant žaidimų galimybes. Mokytojai laikomi pedagoginiais veikėjais, kurių veiksmai daro įtaką žaidimų kokybei ir sudėtingumui. Trijose šalyse apžvelgtose publikacijose – aštuoniose Kipre, septyniose Nyderlanduose ir devyniose Portugalijoje – specialistai apibūdinami kaip atliekantys įvairias ir lanksčias funkcijas, įskaitant stebėjimą, palengvinimą, tarpininkavimą, planavimą, aplinkos organizavimą, dalyvavimą kaip bendražaidžiai ir kritišką savo praktikos refleksiją (pvz., Aalsvoort et al., 2015; Antunes & Luís, 2018; Loizou, 2017; Loizou et al., 2017). Vaikų žaidimų skatinimas ir dalyvavimas juose reikalauja pedagoginio jautrumo, kad būtų galima nuspręsti, kada įsikišti, kada remti iš tolo ir kada pasitraukti, tuo pačiu užtikrinant vaikų veiklą, praturtinant žaidimus ir reaguojant į vaikų interesus ir poreikius (Loizou & Olymbiou, 2023; Pinto, 2022; Tajik & Singer, 2021).

Trijose ataskaitose kartu nurodoma, kad jautrus, neinvazinis ir nuolatinis suaugusiųjų įsitraukimas sudaro saugų pagrindą, remiančią vaikų įsitraukimą ir skatinančią žaidimų vystymąsi nuo paprastų iki sudėtingesnių žaidimų formų (pvz., Leseman et al., 2001; Loizou, 2021; Singer et al., 2014; Tajik & Singer, 2021). Todėl mokytojai laikomi žaidimų konteksto bendrakūrėjais, kurie sukuria laiko, erdvės, emocinio saugumo ir santykių sąlygas, leidžiančias žaidimams vystytis išsamiai ir prasmingai (Van Oers & Duijkers, 2013; da Silva Pinto, 2025). Pabrėžiamas pedagoginio tikslingumo poreikis, laikant žaidimą procesu, kuriam naudingas lankstus planavimas, sistemingas stebėjimas ir nuolatinis reagavimas į vaikų poreikius ir interesus (Afonso & Mamede, 2018; Loizou & Olymbiou, 2023). Visose šalyse tyrimai taip pat pabrėžia profesinės refleksijos ir nuolatinio santykių, stebėjimo ir interpretavimo įgūdžių tobulinimo svarbą siekiant išlaikyti šį sudėtingą vaidmenį (Barros et al., 2024; Michaelidou, 2025).

Kalbant apie nacionalinius ypatumus, Kipro ataskaitoje aiškiai pabrėžiama dramos ir kūrybiškumo kaip pedagoginių priemonių svarba (Loizou & Michaelides, 2020; Loizou & Loizou, 2022). Nyderlandų ataskaitoje pabrėžiama jautraus ir stabilaus profesionalaus buvimo svarba, taip pat bendras mokymo programos kūrimas su vaikais, ypač simbolinių, kalbos ir lauko žaidimų kontekste (Van Oers & Duijkers, 2013; Prins et al., 2025). Portugalijoje tyrimuose didelis dėmesys skiriamas mokytojų

vaidmeniui kuriant atvirą aplinką, ypač lauke, ir kritiškai reflektuojant apie įtrauktį, įvairovę ir lyčių stereotipus (Oliveira & Mendes, 2017; Pinto, 2022).

2.5.5. ŠEIMOS DALYVAVIMAS ŽAIDIMUOSE

Dauguma apžvelgtų tyrimų nesikoncentruoja į šeimos dalyvavimą žaidimuose. Kipre Shiakou ir Belsky (2013) pažymi, kad tėvai pripažįsta savo vaidmenį remiant mokymąsi per žaidimus; tačiau struktūruotos popamokinės veiklos dažnai yra prioritetinės, todėl laisvam žaidimui lieka ribotas laikas.

Portugalijoje šeimos dalyvavimas buvo daugiausia procedūrinis, kaip aprašyta Veiga ir kt. (2017) straipsnyje, kuriame tėvai buvo informuoti apie projektą, davė sutikimą savo vaikams dalyvauti ir užpildė anketas apie savo šeimą. Be šių formalių užduočių, šeimos aktyviai nedalyvavo stebėdamos, vertindamos ar skatindamos vaikų žaidimus. Nepaisant to, kai kuriuose tyrimuose pripažįstamas potencialus šeimų vaidmuo skatinant žaismingas ir įtraukias praktikas, skatinant jų dalyvavimą formuojant normas ir elgesį arba nustatant tai kaip ateities tyrimų sritį.

Nors tiesioginis dalyvavimas retai dokumentuojamas, šios refleksijos rodo, kad šeimos įtrauktis laikoma svarbia žaidimu grindžiamos pedagogikos palaikymui. Nacionalinėse ataskaitose pabrėžiama, kad yra didelis supratimo apie tai, kaip šeimos gali veiksmingai prisidėti prie žaidimu grindžiamo mokymosi, trūkumas, ir pabrėžiama būtinybė toliau tirti šią sritį.

2.5.6. TYRIMŲ SPRAGOS

Kaip jau minėta, pagrindinė penkių šalių literatūros apžvalgos išvada buvo tai, kad skiriasi paskelbtų tyrimų apie žaidimus ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose skaičius ir tirti žaidimų aspektai. Iš dalyvaujančių šalių tik Kipras ir Portugalija į savo nacionalines ataskaitas įtraukė neprivalomą skyrių, skirtą būtent tyrimų spragoms. Vis dėlto tarptautinėje ataskaitoje (2.4 skyrius) pateikta švietimo praktikos ir politikos pasekmių analizė leidžia mums nustatyti papildomas literatūros spragas, o tai sustiprina nuoseklesnės ir koordinuotesnės tyrimų darbotvarkės svarbą Europos lygiu.

Kipro ir Portugalijos nacionalinės ataskaitos apie literatūros apžvalgą rodo, kad mokslinių tyrimų darbotvarkėse pirmenybė turėtų būti teikiama ilgalaikiams ir daugiamatėms metodikoms, stiprinant žaidimo pripažinimą ne tik kaip veiksmingą pedagoginę praktiką, bet ir kaip pagrindinę vaikų teisę bei struktūrinį prioritetą ankstyvojo ugdymo srityje. Be to, reikalingi patikimi empiriniai tyrimai.

Naujausi Kipro tyrimai rodo, kad žaidimų tyrimuose vis dar vyrauja konceptualus ir metodologinis susiskaidymas, nes žaidimai dažnai nagrinėjami atskirai, o jų platesnis poveikis mokymuisi ir vystymuisi yra nepakankamai įvertinamas (Michaelidou, 2025). Ateityje reikėtų taikyti daugiamatės sistemas, derinančias kokybinius ir kiekybinius metodus, siekiant įvertinti įgyvendinimo procesus, sąveikos kokybę ir vystymosi rezultatus (Michaelidou, 2025), ir tirti ryšius tarp tėvų įsitikinimų, namų praktikos ir vaikų žaidimų patirties (Shiakou & Belsky, 2013). Kipro ataskaitoje pabrėžiama būtinybė

sukurti koordinuotą požiūrį, integruojantį profesinį tobulėjimą, mokymo programų paramą, išteklius ir moksliniais tyrimais pagrįstą politiką, siekiant žaidimą prasmingai įtraukti į ikimokyklinį ugdymą ir priežiūrą.

Portugalijoje pagrindiniai trūkumai yra susiję su išilginiais tyrimais apie poveikį vystymuisi (Coelho et al., 2023; Veiga et al., 2017), gilesniu lauko ir rizikingų žaidimų, susijusių su tvarumu ir pilietiškumu, tyrimu (Pinto, 2022; da Silva Pinto, 2025), sistemingą žaidimų ir lyčių lygybės analizę (Oliveira & Mendes, 2017), ekrano laiko poveikio tyrimą (Monteiro et al., 2022) ir įtraukį žaidimų strategijų vaikams su specialiais poreikiais kūrimą (Mira et al., 2019; Gomes et al., 2024).

2.6. TRANSNACIONALINĖS LITERATŪROS APŽVALGOS IŠVADOS

Tarptautinė literatūros apžvalga patvirtina, kad žaidimas yra plačiai pripažįstamas kaip pagrindinis ECEC aspektas Kipre, Graikijoje, Lietuvoje, Nyderlanduose ir Portugalijoje. Visose penkiose šalyse žaidimas yra pripažįstamas kaip esminis vaikų holistinio vystymosi ir mokymosi elementas. Tačiau apžvalga taip pat rodo, kad jo veiksmingas ir tvarus integravimas į pedagoginę praktiką tebėra nevienodas ir ribojamas koncepcinių, struktūrinių ir profesinių iššūkių. Nuolatinė įtampa tarp žaidimo ir mokymosi, kartu su sisteminiu spaudimu siekti akademinių pasiekimų ankstyvoje vaikystėje, toliau riboja žaidimu grindžiamos įgyvendinimą, ypač kai žaidimas yra laikomas antraeilium palyginti su struktūruotomis ar rezultatais grindžiamomis veiklomis.

Visose šalyse pasikartojanti problema yra susijusi su mokytojų samprata apie žaidimą ir suaugusiųjų vaidmeniu jame. Nerašytiniai įsitikinimai, kad žaidimas yra atskirtas nuo mokymosi, kad pirmenybė teikiama suaugusiųjų vadovaujamos arba instrumentalizuoti žaidimo formoms, o laisvas, vaikų inicijuotas žaidimas yra nuvertinamas, tebėra įtakingi tiek prieš pradėdami dirbti, tiek dirbant. Šias konceptualias problemas dar labiau apsunkina struktūriniai apribojimai, įskaitant ribotą laiką, netinkamas patalpas ir medžiagas, ypač lauke, bei institucinius prioritetus, kurie riboja galimybes ilgai, prasmingai ir įtraukiai žaisti. Apžvalgoje taip pat pabrėžiamos nuolatinės lygybės problemos, kliūtys įtraukiam žaidimui vaikams su negalia, daugiakalbiam mokiniams ir tiems, kuriuos veikia lyčių stereotipai, o tai sustiprina pedagoginių strategijų, skatinančių visų dalyvavimą, poreikį. Be to, veiksmingas mokytojų įsitraukimas į žaidimus tampa bendru iššūkiu visose aplinkybėse, o tai rodo, kad reikia aiškiau apibrėžti ir mobilizuoti teigiamas, kontekstą atitinkančias strategijas, kurios remia sąmoningą, bet reaguojantį suaugusiųjų dalyvavimą vaikų žaidimuose. Bendros koncepcinės sistemos, apibrėžiančios suaugusiųjų vaidmenį žaidimuose, trūkumas yra akivaizdus visose dalyvaujančiose šalyse, ir šios sunkumai, atrodo, nėra būdingi tik būsimiems mokytojams, o tai pabrėžia šio klausimo svarbą tiek pradiniam, tiek tęstiniame mokytojų rengime.

Tuo pačiu metu apžvalga atskleidžia didelę teminę įvairovę, kaip žaidimai tiriama skirtingose nacionalinėse aplinkybėse. Kipro tyrimai daugiausia sutelkti į socialinius dramas ir konstruktyvius

žaidimus, mokytojų įsitraukimą ir profesinį tobulėjimą, dažnai taikant intervencinius metodus. Graikijos tyrimai labiau akcentuoja žaidimus lauke ir rizikingus žaidimus, kurso integraciją, mokytojų sampratas, vaikų perspektyvas ir su lytimi susijusius klausimus. Lietuvoje literatūra daugiausia sutelkta į vaizduote paremtą žaidimą, naratyvinius žaidimų pasaulius ir savireguliacijos bei emocinės reguliacijos procesus sociokultūriniam kontekste. Nyderlandų tyrimai apima platų tyrimų spektrą, susijusį su mokytojų vaidmenimis ir sąveikos kokybe, žaidimu grindžiamomis mokymo programomis, daugiakalbėmis bendraamžių sąveikomis, žaidimais lauke ir gamtoje bei refleksyviomis pedagoginėmis praktikomis. Portugalijoje empiriniai tyrimai nagrinėja žaidimų elgesį, emocinį ir socialinį vystymąsi, dalyvavimo ir įtraukties praktikas, lytį, žaidimus lauke ir skaitmeninių technologijų kontekstualų poveikį. Nors šis temų įvairumas praturtina tarptautinį supratimą ir atspindi skirtingus kultūrinius, mokymo programų ir politikos prioritetus, jis taip pat prisideda prie šios srities fragmentacijos ir riboja apibendrintų žinių kaupimą.

Pagrindinė šio tyrimo išvada yra ta, kad esama tyrimų bazė yra ribota ir fragmentuota. Visose dalyvaujančiose šalyse vis dar trūksta recenzuojamų empirinių tyrimų apie žaidimus ikimokyklinio ugdymo ir priešmokyklinio švietimo įstaigose, o daugelis turimų publikacijų remiasi neempiriniais arba **metodologiškai ribotais** modeliais. Ši situacija pabrėžia poreikį kurti tvirtesnę, nuoseklesnę ir koordinuotesnę tyrimų darbotvarkę tiek nacionaliniu, tiek Europos lygiu. Be ilgalaikių ir daugiamačių studijų, kuriose nagrinėjamas žaidimo poveikis mokymuisi ir vystymuisi, būsimieji tyrimai turėtų būti aiškiai sutelkti į žaidimu grindžiamos pedagogikos mokytojų rengimo ir profesinio tobulėjimo modelių kūrimą, įgyvendinimą ir vertinimą. Tai apima **intervencinius** tyrimus, kuriuose nagrinėjama, kaip įvairios pradinio mokymo, tęstinio mokymo, konsultavimo, mentorystės ir refleksijos praktikos (pvz., refleksija remiantis vaizdo įrašais, bendradarbiavimu pagrįstas tyrimas) formos prisideda prie pokyčių mokytojų įsitikinimuose, pedagoginiuose sprendimuose ir kasdienėje praktikoje, susijusioje su žaidimais.

Nepaisant šių apribojimų, tarptautinė analizė rodo didelę **konvergenciją profesinių ir sisteminių poreikių atžvilgiu**. Mokytojų rengimas, tiek pradinis, tiek tęstinis, tampa svarbiu pokyčių svertu, reikalaujančiu nuoseklių programų, kurios sujungtų teoriją ir praktiką, paaiškintų suaugusiųjų pedagoginį vaidmenį žaidime ir remtų sąmoningą, įtraukią ir refleksyvią praktiką. Nuolatinės profesinės refleksijos ir bendradarbiavimo galimybės, remiamos tokiomis strategijomis kaip vaizdo įrašų analizė, vadovaujamas stebėjimas ir pedagoginis dialogas, nuosekliai įvardijamos kaip esminės mokytojų kompetencijos ir pasitikėjimo žaidimu grindžiamais metodais ugdymui.

Sisteminio lygmens tyrimų rezultatai pabrėžia švietimo politikos ir institucinių sistemų, kurios aiškiai pozicionuoja žaidimą kaip pagrindinį pedagoginį principą ir pagrindinę vaiko teisę, svarbą. Tokia politika turi užtikrinti pakankamą laiką, erdvę, materialinius išteklius ir organizacines sąlygas žaidimui, kartu atsižvelgiant į platesnes visuomenės lūkesčius, kurie teikia pirmenybę ankstyviems akademiniais rezultatams, o ne vaikų gerovei, veiklai ir dalyvavimui.

Apibendrinant, literatūros apžvalga pabrėžia integruotų ir nuoseklių strategijų, jungiančių mokslinius tyrimus, profesinį tobulėjimą ir institucinę bei politinę paramą, skubumą. Tik tokiu suderinimu žaidimas gali būti veiksmingai perorientuotas ne kaip pasirinktinė ar antraeilė veikla, bet kaip pagrindinė, tikslinga ir įtraukianti pedagoginė praktika, kuri remia vaikų mokymąsi, gerovę, dalyvavimą ir pilietiškumą ankstyvojo ugdymo procese.

2.7. NUORODOS

Toliau pateikiamas išsamus empirinių tyrimų, įtrauktų į nacionalines sistemingas literatūros apžvalgas (Araújo et al., 2025; Birbili & Natsiou, 2025; Boland et al., 2025; Brėdikytė et al., 2025; Loizou et al., 2025), sąrašas:

2.7.1 KIPRAS

Georgiou, A. E. (2022). *Εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικού δράματος για την ενίσχυση δεξιοτήτων κοινωνικοδραματικού και φανταστικού παιχνιδιού παιδιών προδημοτικής ηλικίας* [Švietimo dramos programos įgyvendinimas siekiant ugdyti ikimokyklinio amžiaus vaikų socialinio dramos ir vaizduotės žaidimų įgūdžius] (daktaro disertacija). Kipro universitetas.

Kyriakou, M. A. (2018). *Μια έρευνα δράσης για την υποστήριξη της παιδαγωγικής του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο: Δράσεις νηπιαγωγού και ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού σε παιδιά 3–6 ετών* [Veiklos tyrimas, skirtas žaidimų pedagogikos palaikymui darželyje: auklėtojų veiksmai ir žaidimų įgūdžių ugdymas 3–6 metų vaikams] (daktaro disertacija). Kipro universitetas.

Loizou, E. (2017a). Žaidimų pedagogikos link: mokytojų žaidimų praktikos rėmimas mokytojų vadovu apie socialinius dramos ir vaizduotės žaidimus. *Europos ankstyvojo ugdymo tyrimų žurnalas*, 25(5), 784–795. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1356574>

Loizou, E. (2017b). Vaikų socialiai dramatiško žaidimo tipologijos ir mokytojų dalyvavimas žaidimuose artimiausios raidos zonoje. T. Bruce, P. Hakkarainen, & M. Bredikyte (red.), *The Routledge international handbook of early childhood play* (pp. 151–166). Routledge.

Loizou, E., & Loizou, E. K. (2022). Kūrybinis žaidimas ir mokytojo vaidmuo kultūrinės-istorinės veiklos teorijos kontekste. *International Journal of Early Years Education*, 30(3), 527–541. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2065248>

Loizou, E., & Michaelides, A. (2020). Socialinis dramos žaidimas: scenarijaus ir vaidmenų kūrimas, kurį įgyvendina vaikai ir kurį palengvina būsimi ikimokyklinio ugdymo mokytojai per dramą. Z. Kingdon (red.), *Vygotskio analizė vaikų žaidimų elgesio: už namų kampo ribų* (pp. 93–110). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429027369>

Loizou, E., Michaelides, A., & Georgiou, A. (2017). Ankstyvojo ugdymo pedagogų įsitraukimas į vaikų socialinius dramos žaidimus: kūrybinė drama kaip pagalbinė priemonė. *Ankstyvasis vaikų vystymasis ir priežiūra*, 189(4), 600–612. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1336165>

Loizou, E., & Olymbiou, M. (2023). Konstruktyvūs žaidimai: ankstyvojo ugdymo pedagogų, besirengiančių dirbti, dalyvavimo žaidimuose tyrimas. *Ankstyvojo ugdymo tyrimų žurnalas*, 22(3), 329–342. <https://doi.org/10.1177/1476718X231210642>

Michaelides, A., & Loizou, E. (2024). Ankstyvojo ugdymo pedagogų sociodraminių ir vaizduotės žaidimų įgūdžių ugdymas per dramos pagrįstą profesinio tobulėjimo programą. *Europos ankstyvojo ugdymo tyrimų žurnalas*, 32(6), 994–1013. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2369515>

Michaelidou, A. M. (2022). *Το εκπαιδευτικό δράμα ως μέσο ανάπτυξης δεξιοτήτων παιχνιδιού στις νηπιαγωγούς* [Švietimo drama kaip ikimokyklinio ugdymo pedagogų žaidimų įgūdžių ugdymo priemonė] (daktaro disertacija). Kipro universitetas.

Michaelidou, V. (2025). Searching for effective teacher practices during play to promote student learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 86, straipsnis 101473. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101473>

Rentzou, K., Slutsky, R., Tuul, M., Gol-Guven, M., Kragh-Müller, G., Foerch, D. F., & Paz-Albo, J. (2019). Ikimokyklinio ugdymo pedagogų žaidimo samprata ir naudojimas aštuoniose šalyse. *Ankstyvojo ugdymo žurnalas*, 47(1), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0910-1>

Shiakou, M., & Belsky, J. (2013). Tėvų požiūrio į vaikų žaidimus ir mokymąsi Kipre tyrimas. *Vaikų ugdymo tyrimų žurnalas*, 27(1), 17–30. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.739593>

2.7.2 GRAIKIJA

Birbili, M., & Kyriakidou, M. (2024). Rizikingas žaidimas Graikijos darželiuose: perspektyvos ir praktika. *Erevnontas ton kosmo tou pediou [Tyrimas vaiko pasaulio]*, 20, 87–100. <https://doi.org/10.12681/icw.35417>

Gessiou, G. (2019). *Pedagoginis vaikų darželio lauko aplinkos pertvarkymas į mokymosi ir žaidimų vietas taikant pedagoginius metodus* (Neskelbta daktaro disertacija). Ioanninos universitetas, Graikija. <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=46111&lang=el#p=1>

Gonitsioti, C., & Magos, K. (2016). „Automobilis berniukams, lėlė mergaitėms?“ Tyrimas apie ikimokyklinio ugdymo pedagogų suvokimą apie žaislus darželyje. *Erevnontas ton kosmo tou*

pediou [Tyrimas apie vaiko pasaulį], 15, 11–21.
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/22185/19042>

Kalpogianni, D. E. (2019). Kodėl vaikai nebūna lauke? Veiksniai, skatinantys ir trukdantys žaisti lauke Graikijos valstybinėse vaikų darželiuose. *International Journal of Play, 8*(2), 155–173.
<https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1643979>

Kambeza, M., Vellopoulou, A., Koufou, A., Raikou, N., & Filippidis, A. (2020). Darželių auklėtojų stažuotojų požiūris į žaidimą T.E.E.A.P.H. praktinių užsiėmimų kontekste. *Mokytojų rengimas ir pedagogikos katedros, 30 metų: nauji iššūkiai* (p. 145–159). https://todiktyo.ecedu.uoi.gr/wp-content/uploads/2022/07/EBOOK_Praktika_2-Synedrio_Diktyou_Praktikon-147-161.pdf

Kolovou, S., Koutsolabrou, I., Lavidas, K., Komis, V., & Voulgari, I. (2021). Skaitmeniniai žaidimai ankstyvojo ugdymo procese: Graikijos ikimokyklinio ugdymo pedagogų nuomonės. *Mediterranean Journal of Education, 1*(2), 30–36.
<https://pasithee.library.upatras.gr/mje/article/view/3764/3807>

Lenakakis, A., Howard, J. L., & Felekidou, K. (2018). Žaidimas ir įtraukianti švietimas: Graikijos mokytojų požiūris. *Europos specialiojo ugdymo tyrimų žurnalas, 3*(3), 129–163.
<http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.1243040>

Papadopoulou, K. (2019). „Darbo lapuose nėra žaidimų, o žaidimuose nėra darbo lapų“: vaikai kalba apie žaidimus ir pamokas darželyje. *Epitheorisi Ekpedeftikon Thematou [Švietimo klausimų apžvalga], 18*, 20–27.

Papadopoulou, K., Sfyroera, M., & Tsermidou, L. (2024). Apmąstymai apie ikimokyklinio ugdymo pedagogų rengimo vaikų žaidimų srityje poveikį. *Erevnontas ton kosmo tou pediou [Vaiko pasaulio tyrimas], 20*, 67–86. <https://doi.org/10.12681/icw.35369>

Rentzou, K. (2013). Graikijos ikimokyklinio amžiaus vaikų žaidybinis elgesys: vertinimas ir koreliacija su asmeninėmis ir šeimos charakteristikomis. *Ankstyvasis vaikų vystymasis ir priežiūra, 183*(11), 1733–1745. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.752736>

Rentzou, K., Tsiara, E., & Christina, V. (2025). Graikijos vaikų požiūrio į žaidimus ir jų suvokimo tyrimas: ikimokyklinio amžiaus ir pradinės mokyklos amžiaus vaikų palyginimas. *Tarptautinis ankstyvojo ugdymo žurnalas, 1–17*. <https://doi.org/10.1080/09669760.2025.2522091>

Sakellariou, M., & Banou, M. (2020a). Žaidimų kaip ugdymo proceso planavimas ir vertinimas Graikijos ikimokyklinio ugdymo įstaigose – lyginamoji dabartinių ir būsimų pedagogų studija. *Europos socialinių mokslų studijų žurnalas, 4*(6), 83–108.
<https://www.oapub.org/soc/index.php/EJSSS/article/view/739>

- Sakellariou, M., & Banou, M. (2020b). Žaidimai Graikijos lauko ikimokyklinio ugdymo aplinkose: lyginamasis tyrimas apie dabartinius ir būsimus darželių auklėtojus. *Ankstyvasis vaikų vystymasis ir priežiūra*, 192(6), 887–903. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1813123>
- Sakellariou, M., & Banou, M. (2021). Dabartinių ir būsimų pedagogų požiūris į žaidimų didaktikos planavimą ir vertinimą ikimokyklinio ugdymo aplinkoje. *Erevnontas ton kosmo tou pediou [Vaiko pasaulio tyrimas]*, 18, 71–82. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/30242>
- Vellopoulou, A., Kampeza, M., Skopeliti, I., Fyssa, A., & Fotopoulou, V. (2024). Žaidimai heterogeninėse klasėse vaikams su negalia ir be negalios: ankstyvojo ugdymo pedagogų perspektyvos. *Erevnontas ton kosmo tou pediou [Tyrimas apie vaiko pasaulį]*, 20, 49–66. <https://doi.org/10.12681/icw.37082>

2.7.3 LIETUVA

- Brandisauskiene, A., Daugirdiene, A., Cesnaviciene, J., & Jarasiunaite-Fedosejeva, G. (2025). Mažų vaikų savireguliacijos įgūdžių gerinimas vaizduojamajame žaidime skaitmeniniame amžiuje. *Acta Psychologica*, 260, 105605. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105605>
- Bredikyte, M., & Brandisauskiene, A. (2022). Suaugusiųjų veiksmai, remiantys naratyvinius žaidimų pasaulius klasėje. *Forum Oświatowe*, 35(2), 53–67.
- Bredikyte, M., & Brandisauskiene, A. (2023). Vaidmenų žaidimas kaip savireguliacijos ugdymo erdvė: kultūrinė-istorinė perspektyva. *Frontiers in Psychology*, 14, 1186512. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1186512>
- Brėdikytė, M., Brandišauskienė, A., & Sujetaitė-Volungevičienė, G. (2015). Vaidmenų žaidimų raidos dinamika ankstyvoje vaikystėje. *Pedagogika*, 118(2), 174–187. <https://doi.org/10.15823/p.2015.013>
- Juodaitytė, A., Malinauskienė, D., & Šiaučiulienė, R. (2015). Žaidimas kaip vaiko kūrybos ir gyvenimo filosofija [Žaidimas kaip vaiko kūrybos ir gyvenimo filosofija]. *Pedagogika*, 118(2), 159–173.
- Hakkarainen, P., Brėdikytė, M., Brandišauskienė, A., & Sujetaitė-Volungevičienė, G. (2015). *Ikimokyklinio amžiaus vaiko raida: Žaidimas ir savireguliacija* [Ikimokyklinio amžiaus vaiko raida: Žaidimas ir savireguliacija]. Lietuvos edukologijos universitetas.
- Sujetaitė-Volungevičienė, G. (2022). *Ankstyvosios emocinės reguliacijos formavimasis žaidybinėje veikloje* [Ankstyvasis emocinės reguliacijos formavimasis žaidybinėje veikloje] (daktaro disertacija). Vytauto Didžiojo universitetas.

2.7.4 NYderlandai

- König, A. & van der Aalsvoort, G. M. (2009). Olandijos ir Vokietijos ikimokyklinio amžiaus vaikų auklėtojų požiūris į profesionalią vaikų priežiūrą: kultūrinis palyginimas. *Early Years*, 29(3), 249–260. <https://doi.org/10.1080/09575140903253151>
- Leseman, P. P., Rollenberg, L., & Rispen, J. (2001). Žaidimas ir darbas darželyje: kognityvinė bendra konstrukcija dviejose švietimo situacijose. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(3), 363–384.
- Prins, J., Gaikhorst, L., & Hovinga, D. (2025). Gamta kaip bendramokytoja ankstyvojo amžiaus vaikų kalbos ugdyme. *Ankstyvojo amžiaus vaikų ugdymo žurnalas*. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01854-6>
- Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M., & Boom, J. (2014). Mokytojo vaidmuo remiant mažų vaikų žaidimų įsitraukimo lygį. *Ankstyvoji vaikų raida ir priežiūra*, 184(8), 1233–1249. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.862530>
- Tajik, M., & Singer, E. (2021). Akademikų ir praktikų bendradarbiavimas siekiant padidinti dviejų ir trejų metų vaikų įsitraukimą į laisvą žaidimą. *Ankstyvasis amžius*, 41(1), 64–78. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1478391>
- Thieme, A.-M. M. M., Kuiken, F., Andringa, S., & Verhagen, J. (2025). Mokytojų patirtis, susijusi su daugiakalbiais vaikais ir jų bendravimu su bendraamžiais ankstyvojo ugdymo ir priežiūros įstaigose Nyderlanduose. *Journal of Research in Childhood Education*. <https://doi.org/10.1080/02568543.2025.2506701>
- Van der Aalsvoort, G., Prakke, B., Howard, J., König, A., & Parkkinen, T. (2015). Mokytojų stažuotojų požiūris į žaidimų ypatybes ir jų vaidmenį vaikų žaidimuose: tarptautinis lyginamasis tyrimas tarp stažuotojų Nyderlanduose, Velse, Vokietijoje ir Suomijoje. *Europos ankstyvojo ugdymo tyrimų žurnalas*, 23(2), 277–292. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1016807>
- Van der Aalsvoort, G., Prakke, B., König, A., & Goorhuis, S. (2010). Ikimokyklinio ugdymo pedagogų ir studentų požiūris į žaismingas ikimokyklinio ugdymo veiklas: Vokietijos ir Nyderlandų tarpkultūrinis palyginimas. *Tarptautinis ankstyvojo ugdymo žurnalas*, 18(4), 349–363. <https://doi.org/10.1080/09669760.2010.535322>
- Van Oers, B., & Duijkers, D. (2013). Mokymas pagal žaidimų pagrįstą ugdymo programą: teorija, praktika ir mažų vaikų ugdymo įrodymai. *Ugdymo programų studijų žurnalas*, 45(4), 511–534. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.637182>

Van Rossum, E., van der Wilt, F., de Schipper, C., van der Veen, C., & Dobber, M. (2025). Kaip vaikų darželio auklėtojai remia vaikų kalbos ir žaidimų vystymąsi. *Tarptautinis švietimo tyrimų žurnalas „Open“*, 9, 100539.

Van Schaik, S. D., Leseman, P. P., & de Haan, M. (2018). Grupės orientuoto metodo naudojimas ankstyvojo ugdymo sąveikų stebėjimui. *Vaiko vystymasis*, 89(3), 897–913.

2.7.5 PORTUGALIJA

Afonso, A., & Mamede, E. (2018). Brincando com padrões na educação pré-escolar [Žaidimas su modeliais ikimokyklinio ugdymo metu]. *Jornal das Primeiras Matemáticas*, (10), 5–15.

Antunes, R., & Luís, I. (2018). Brincar na educação de infância: Conceções e intencionalidade educativa dos/as educadores/as de infância [Žaidimas ankstyvojo ugdymo procese: ankstyvojo ugdymo pedagogų sampratos ir ugdymo tikslai]. *Revista da UIIPS*, 6(1), 126–138. <https://revistas.rcaap.pt/uiips/>

Barros, S., Coelho, V., Wysłowska, O., Penderi, E., Taelman, H., Barros Araújo, S., Correia, N., Markowska-Manista, U., Petrogiannis, K., Boderé, A., Pessanha, M., Guimarães, C., & Aguiar, C. (2024). Tikslinės grupės tyrimas apie dalyvavimo praktikas ankstyvojo ugdymo ir priežiūros srityje keturiose Europos šalyse. *Ankstyvasis ugdymas ir vystymasis*, 35(6), 1292–1315. <https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2360868>

Coelho, L., Guedes, M., & Veríssimo, M. (2018). Perfis de comportamentos de brincadeira e conhecimento emocional em crianças de idade pré-escolar [Žaidimų elgesio profiliai ir emocinis žinojimas ikimokyklinio amžiaus vaikams]. *Análise Psicológica*, 36(1), 87–100. <https://doi.org/10.14417/ap.1357>

Coelho, V., Araújo, S. B., Sanches-Ferreira, M., & Vancraeyveldt, C. (2023). PLAYING-2-GETHER: Ar trumpas tęstinis mokymas gali paveikti ikimokyklinio amžiaus vaikų auklėtojų supratimą apie žaidimų grindžiamas strategijas santykiams gerinti? *International Journal of Early Years Education*, 31(2), 385–400. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2037078>

da Silva Pinto, J. (2025). Brincar ao ar livre em educação de infância: Possibilidades de participação das crianças [Žaidimai lauke ikimokyklinio ugdymo metu: vaikų dalyvavimo galimybės]. *Revista Portuguesa de Educação*, 38(1), e25008. <https://doi.org/10.21814/rpe.33384>

Gomes, S., Antunes, R., Sales, I., Marques, R., & Oliveira, A. (2024). Autonomijos stiprinimas ikimokyklinio amžiaus vaikams: motorinių žaidimų vaidmuo vystymosi procese. *Švietimo mokslai*, 14(5), 524. <https://doi.org/10.3390/educsci14050524>

- Mira, C., Veiga, G., Mendes, B., Silva, C., & Pereira, C. (2019). As crianças com perdas auditivas nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos: Uma análise dos comportamentos de jogo [Klausos sutrikimų turintys vaikai dvikalbėje kurčiųjų mokykloje: žaidimų elgesio analizė]. K. O'Hara, B. Travassos, & C. Lourenço (red.), *Estudos em desenvolvimento motor da criança XIV* [Vaiko motorinio vystymosi tyrimai XIV] (pp. 287–295). UBI Edições.
- Monteiro, R., Fernandes, S., & Rocha, N. (2022). Ką ikimokyklinio ugdymo pedagogai ir tėvai mano apie ekrano laiko poveikį vaikų vystymuisi? Iššūkiai ir galimybės. *Švietimo mokslai*, 12(1), 52. <https://doi.org/10.3390/educsci12010052>
- Oliveira, C. S., & Mendes, A. (2017). Brincar ao género: Socialização e performatividade de género numa sala de educação pré-escolar [Žaidimas lytimi: lyties socializacija ir performatyvumas ikimokyklinio ugdymo klasėje]. *Ex æquo*, (36), 167–186. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.10>
- Pinto, J. da S. (2022). *A criança participa brincando: Educação de infância ao ar livre* [Vaikas dalyvauja žaisdamas: Ankstyvasis ugdymas lauke] (daktaro disertacija). Minho universitetas. RepositóriUM.
- Veiga, G., de Leng, W., Cachucho, R., Ketelaar, L., Kok, J. N., Knobbe, A., Neto, C., & Rieffe, C. (2017). Social competence at the playground: Preschoolers during recess. *Infant and Child Development* 26(1), e1957. <https://doi.org/10.1002/icd.1957>

III SKYRIUS. TRANSNACIONALINIS LAUKO TYRIMAS: INTERVIU, FOKUSINĖS GRUPĖS, LAUKO STEBĖJIMAI

3.1. ĮVADAS

Šiame skyriuje apibendrinami tarptautiniai lauko tyrimai, atlikti Kipre, Graikijoje, Lietuvoje, Nyderlanduose ir Portugalijoje, kuriuose nustatomi ir vertinami būsimų ir dirbančių mokytojų, taip pat mokyklų direktorių poreikiai ir iššūkiai, susiję su žaidimų integravimu į ikimokyklinį ugdymą ir priežiūrą (Araújo et al, 2025; Birbili & Natsiou, 2025; Boland et al, 2025; Brėdikytė et al., 2025; Loizou et al., 2025).

Konkretūs lauko tyrimų tikslai buvo: (a) nustatyti dabartinius iššūkius ir spragas ECEC sistemose, susijusias su žaidimų pedagogikos naudojimu; (b) nustatyti būsimų ir dirbančių mokytojų bei mokyklų direktorių mokymo poreikius, kad žaidimai būtų veiksmingai naudojami skatinant vaikų mokymąsi; ir (c) nustatyti esamas žaidimų praktikas visos dienos ECEC įstaigose.

Siekiant visapusiškai išanalizuoti poreikius, iššūkius ir dabartinę praktiką, susijusią su žaidimų pedagogika ECEC institucijų, profesijų ir klasių lygmenimis, buvo taikoma daugelio informatorių tyrimo strategija. Duomenų trianguliacija buvo skirta gauti papildomų įžvalgų apie tai, kaip žaidimai šiuo metu suvokiami ir įgyvendinami skirtingų profesinių grupių, taip pat siekiant giliau suprasti organizacinius, kontekstinius ir su mokymu susijusius veiksnius, kurie, kaip manoma, palengvina arba apriboja jų pedagoginį naudojimą.

3.2. LAUKO TYRIMŲ PROCEDŪROS

Tarptautinis lauko tyrimas buvo vykdomas naudojant mišrius metodus visose dalyvaujančiose šalyse, derinant kokybinius ir kiekybinius metodus, siekiant užfiksuoti įvairias perspektyvas dėl žaidimo kaip pedagoginio metodo integravimo į ikimokyklinį ugdymą ir priežiūrą. Duomenų rinkimas buvo organizuotas pagal tris vienas kitą papildančius komponentus: (i) pusiau struktūruoti interviu su ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigų vadovais, (ii) fokusinių grupių diskusijos su dirbančiais mokytojais ir (iii) struktūruoti pamokų stebėjimai, kuriuos atliko būsimi mokytojai, baigiantys praktiką arba dirbantys savanoriais.

Duomenų rinkimas vyko pagal bendrą protokolą, kurį patvirtino visi partneriai. Jis vyko 2025 m. spalio ir lapkričio mėnesiais, šiek tiek skiriantis skirtingose šalyse. Interviu ir fokusinės grupės buvo atliekamos internetu arba asmeniškai, priklausomai nuo nacionalinių sąlygų ir dalyvių galimybių, o klasės stebėjimai buvo atliekami ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose, kur būsimi mokytojai atliko prižiūrimą praktiką arba savanoriškai stebėjo pamokas.

Tyrime dalyvavo trys dalyvių grupės: ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovai, dirbantys ikimokyklinio ugdymo mokytojai ir būsimi mokytojai, dalyvavę klasės stebėjimuose praktikos metu arba savanoriškai. Penkiose dalyvavusiose šalyse galutinė imtis apėmė 25 vadovus (po 5 kiekvienoje šalyje), 106 dirbančius mokytojus (21 Kipre, 20 Graikijoje, 24 Lietuvoje, 19 Nyderlanduose ir 22 Portugalijoje) ir 52 būsimus mokytojus (19 Kipre, 10 Graikijoje, 10 Lietuvoje, 3 Nyderlanduose ir 10 Portugalijoje) (apžvalga pateikta F priede). Verta paminėti, kad Nyderlanduose, be trijų būsimų mokytojų, kurie atliko klasės stebėjimus, dar 6 dalyviai prisidėjo užpildydami atvirą stebėjimo priemonės refleksijos dalį. Klasės stebėjimai buvo atlikti 52 ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose. Dalyviai buvo atrinkti siekiant užtikrinti įvairių profesinių vaidmenų, patirties lygių, institucijų tipų (daugiausia viešųjų, taip pat kai kurių privačių įstaigų) ir socialinių bei geografinių kontekstų, įskaitant miestų, priemiesčių, kaimo, žemyninių ir salų vietas, atstovavimą. Visose šalyse lauko tyrimai buvo daugiausia sutelkti į ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigas, kuriose lanko 3–6 metų vaikai, taip pat įtraukiant specialistus, dirbančius su jaunesnių amžiaus grupių vaikais arba integruotuose ikimokyklinio ugdymo centruose, jei tai buvo aktualu.

Direktoriai buvo atrinkti pagal jų aktyvų pedagoginį vadovavimą ir tiesioginę atsakomybę už ECEC įstaigų mokymo personalo priežiūrą ir paramą. Dirbantys mokytojai buvo atrinkti per institucinius ir profesinius tinklus, atvirus kvietimus dalyvauti ir partnerių ECEC įstaigas, užtikrinant profesinės patirties, išsilavinimo ir pedagoginių metodų įvairovę. Būsimi mokytojai buvo atrinkti per pradinės mokytojų rengimo programas ir dalyvavo tyrime kaip dalis savo prižiūrimų praktikos vietų arba kaip savanoriai, gavus institucinius ir, jei reikėjo, ministerijų patvirtinimus. Visi dalyviai buvo informuoti apie tyrimo tikslus ir procedūras ir prieš dalyvavimą pateikė informuotą sutikimą.

Pusiau struktūruoti interviu su mokyklų direktoriais vyko pagal bendrą protokolą (A priedas). Juose buvo nagrinėjami institucijų požiūriai į žaidimų pedagoginį panaudojimą, įskaitant vadovavimo praktiką, organizacines sąlygas, išteklių prieinamumą, profesinio tobulėjimo poreikius, politikos ir mokymo programų įtaką bei bendradarbiavimą su šeimomis ir bendruomenėmis. Interviu truko nuo 50 iki 60 minučių, buvo įrašyti dalyvių sutikimu ir transkribuoti pažodžiui. Tikslinės grupės diskusijos su dirbančiais mokytojais padėjo kolektyviai apmąstyti kasdienes žaidimų praktikas ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose, aptarti žaidimų sampratas, pedagogines strategijas, suvokiamus privalumus ir iššūkius, palankias ir ribojančias aplinkybes, profesinio tobulėjimo poreikius, mokymo programas ir politikos sistemas bei stebėsenos praktikas. Visos tikslinės grupės (A priedas) buvo vadovaujamosi bendru protokolu, truko nuo 60 iki 120 minučių, priklausomai nuo grupės dydžio, buvo įrašytos garso įrašais ir transkribuotos pažodžiui.

Klasės stebėjimus atliko būsimi mokytojai, naudodami projekto metu sukurtą standartizuotą stebėjimo priemonę (H priedas). Stebėjimai buvo sutelkti į žaidimų epizodų organizavimą ir kokybę, žaidimų tipus, mokytojų vaidmenis ir įsitraukimo lygį, aplinkos galimybes, grupės sudėtį ir kontekstinius apribojimus. Stebėjimai vyko laisvo arba struktūruoto žaidimo metu ir truko nuo 30 iki 50 minučių.

Keletoje šalių stebėjimai buvo atliekami dviem etapais: pirmasis stebėjimo etapas, po kurio vyko antrasis etapas – refleksyvi diskusija su dirbančiu mokytoju. Be to, būsimi mokytojai užpildė klausimynus ir (arba) atviras rašytines refleksijas, kuriose išdėstė savo įsitikinimus, suvokiamas kompetencijas ir mokymo poreikius, susijusius su žaidimu grindžiama pedagogika.

Visi tyrimo instrumentai, įskaitant interviu gaires, fokusinių grupių protokolus, stebėjimo lenteles, klausimynus ir informuoto sutikimo formas, buvo bendrai parengti EDUPLAY konsorciumo, standartizuoti visose šalyse, išversti ir pritaikyti kultūriškai, siekiant užtikrinti konceptualų lygiavertiškumą. Tyrimas atitiko tarptautinius etikos standartus, taikomus tyrimams, kuriuose dalyvauja švietimo specialistai ir vaikai. Etinį patvirtinimą kiekvienoje dalyvaujančioje šalyje užtikrino vienas iš vietos partnerių, laikantis nacionalinių taisyklių (pvz., Portugalijoje etinį patvirtinimą išdavė Švietimo etikos tyrimų ir inovacijų centro etikos komitetas, ataskaitos numeris PA08/CE/24). Klasės stebėjimams, kai buvo reikalinga, buvo gautas tėvų sutikimas ir vaikų pritarimas. Visi duomenys buvo anonimizuoti, saugiai saugomi ir tvarkomi pagal nacionalines ir tarptautines duomenų apsaugos taisykles.

Duomenų analizė kiekvienoje šalyje buvo atliekama pagal bendrus visam projektui taikomus protokolus (G priedas). Kiekybiniai duomenys, gauti iš anketų ir stebėjimo priemonių, buvo analizuojami aprašomai. Kokybiniai duomenys, gauti iš interviu, fokus grupių ir atvirų atsakymų, buvo analizuojami taikant teminę analizę, siekiant nustatyti pasikartojančius modelius, bendrus iššūkius ir kontekstui būdingas ypatybes. Stebėjimo duomenys buvo toliau nagrinėjami taikant kategorijų pagrįstą turinio analizę, sutelkiant dėmesį į žaidimų tipus, mokytojų vaidmenis ir kontekstinius veiksnius, formuojančius žaidimų praktiką. Atliekant analizę buvo atsižvelgta į nacionalines kontekstines charakteristikas, pvz., valdymo struktūras, mokymo programų sistemas, profesinio rengimo modelius ir materialines sąlygas, siekiant užtikrinti, kad rezultatai būtų palyginami tarp šalių ir atsižvelgiant į vietos specifiką. Šiam tarptautiniam pranešimui autoriai atliko lyginamąją ir integruotą analizę, remdamiesi penkiais nacionaliniais pranešimais (Araújo et al., 2025; Birbili & Natsiou, 2025; Boland et al., 2025; Brédikytė et al., 2025; Loizou et al., 2025). Pagrindiniai rezultatai suskirstyti į tris temas: iššūkiai/kliūtys įtraukiant žaidimą į ikimokyklinį ugdymą ir priežiūrą; specialistų poreikiai įtraukiant žaidimą; dabartinė žaidimo padėtis ir praktika bei būsimų mokytojų nustatyti poreikiai ir iššūkiai. Vėliau apibendrinami ir aptariami penkių ataskaitų rezultatai.

3.3. PAGRINDINĖS IŠVADOS

3.3.1. IŠŠŪKIAI/KLIŪTYS ĮTRAUKIANT ŽAIDIMĄ Į ECEC

Penkiose nacionalinėse imtyse (Araújo ir kt., 2025; Birbili ir Natsiou, 2025; Boland ir kt., 2025; Brédikytė et al., 2025; Loizou et al., 2025) dalyviai apibūdino iššūkius/kliūtis, susijusius su žaidimų įtraukimu į ECEC, kurie suskirstyti į tarpusavyje susijusias fizines, organizacines, kultūrinės ir su

politika susijusias sritis. Šie iššūkiai/kliūtys buvo apibūdinti kaip persipinantys ir vienas kitą stiprinantys, formuojantys mokytojų kasdienės galimybes įgyvendinti žaidimų pedagogiką jų konkrečiose institucinėse aplinkose.

Pirma, žaidimų aplinkos, įskaitant fizines erdves ir materialines sąlygas, dizainas, kokybė, priežiūra ir ištekčiai dažnai buvo apibūdinami kaip ribojantys žaidimus. Penkių šalių dalyvių imtys nurodė mažas arba nelanksčias klases, patalpas, kuriose dominuoja stacionarūs baldai, ir lauko erdves, kurioms būdingos cementuotos paviršiai arba tradicinės, stacionarios žaidimų konstrukcijos. Keletoje ataskaitų žaislų tiekimas buvo apibūdinamas kaip standartizuotas, nepakankamai atnaujinamas ir ribotas atvirų arba sensorinių medžiagų atžvilgiu. Finansiniai ir išteklių apribojimai taip pat buvo apibūdinti kaip ribojantys žaidimų medžiagų tiekimą ir atnaujinimą, o skirtingų šalių ataskaitų dalyviai nurodė, kad siekdami išlaikyti įdomią žaidimų aplinką, jie priklauso nuo pasenusių išteklių ir asmeninių mokytojų išlaidų. Taip pat buvo iškelta prieinamumo problema, ypač susijusi su specializuotos įrangos prieinamumu ir fizinės aplinkos tinkamumu vaikams su negalia, o kai kurie dalyviai pažymėjo, kad nėra sistemingo prieinamumo standartų stebėjimo. Mokytojai iš įvairių kontekstų pranešė apie kompensacines strategijas, pavyzdžiui, baldų pertvarkymą, medžiagų pakartotinį naudojimą arba asmenines išlaidas ištekliams, tačiau pabrėžė, kad šios praktikos negali pakeisti gerai suprojektuotos, lanksčios ir įtraukios žaidimų aplinkos. Šis kontekstas buvo apibūdintas kaip stiprinantis tradicinės įrangos naudojimą ir ribojantis žaidimų galimybių įvairovę ir turtingumą, ypač lauke.

Antra, laiko paskirstymas, rutina ir organizacinės struktūros buvo nuosekliai įvardijami kaip trukdžiai nuolatiniam ir prasmingam žaidimui. Dalyviai apibūdino griežtus tvarkaraščius, dažnus pertraukimus, susijusius su rutina ar suplanuotomis veiklomis, ir administracinius reikalavimus, kurie trukdo vaikų žaidimams, net jei žaidimai yra oficialiai įtraukti į kasdienį planą. Taip pat buvo pranešta, kad didelis darbo krūvis, personalo trūkumas ir ribotos galybės išlaikyti žaidimų aplinką ilgą laiką riboja mokytojų gebėjimus stebėti, plėsti ir susieti žaidimus su praktiniais mokymo programos tikslais.

Trečia, specialistų darbo sąlygos ir grupės sudėtis buvo nurodytos kaip veiksniai, ribojantys individualizuotą paramą žaidimų metu. Visose imtyse dalyviai nurodė didelį mokytojų ir vaikų santykį, mišrias amžiaus grupes, prastas akustines sąlygas ir vis labiau heterogeniškas vaikų grupes pagal poreikius ir vystymosi lygį. Šios charakteristikos nebuvo pateiktos kaip savaime probleminės; jos buvo apibūdintos kaip tampančios reikšmingomis kliūtimis, kai vienas pedagogas turi vienu metu prižiūrėti, valdyti kasdienes veiklas, kurti daugialypes žaidimų patirtis ir tarpininkauti konfliktuose.

Ketvirta, institucinė kultūra, profesiniai įsitikinimai ir vadovavimo praktika buvo apibūdinti kaip pagrindiniai veiksniai, formuojantys žaidimo pedagoginį statusą. Kelių šalių nacionalinių imčių dalyviai pabrėžė, kad ten, kur buvo bendra žaidimo vizija ir palaikanti pedagoginė lyderystė, žaidimas buvo labiau linkęs būti traktuojamas kaip pagrindinis mokymosi procesas. Atvirkščiai, kai kuriose aplinkose žaidimas buvo apibūdintas kaip antraeilis palyginti su labiau matomomis ar į produktyvumą / rezultatą

orientuotomis veiklomis. Nurodytos temos, standartizuoti tvarkaraščiai ir iš išorės inicijuoti projektai buvo nurodyti kaip ribojantys mokytojų autonomiją sekti vaikų interesus, o ribota bendraamžių parama ir pedagoginis vadovavimas sustiprino priklausomybę nuo įprastų praktikų.

Penkta, politikos sistemos, tikrinimo sistemos ir administracinės procedūros taip pat buvo siejamos su kliūtimis, ypač kai dalyviai manė, kad mokymo programose pateiktos nuorodos į žaidimą neatitinka atskaitomybės ar tikrinimo prioritetų. Nors visose nacionalinėse mokymo programose oficialiai pripažįstama žaidimo edukacinė vertė, penkių šalių imčių dalyviai apibūdino pastebimus skirtumus, kaip šios nuorodos įgyvendinamos praktikoje, priklausomai nuo nacionalinių politikos sistemų, mokymo programų akcentų ir valdymo tvarkos. Keliose imtyse buvo pranešta, kad inspektavimo procesai teikia pirmenybę matomiems akademiniais rezultatams, taip sustiprindami spaudimą teikti pirmenybę struktūruotoms veikloms, o ne žaidimams. Ši įtampa buvo ypač akivaizdi Graikijos ir Olandijos imtyse, kur dalyviai apibūdino mokymo programas, kuriose, nepaisant aiškių nuorodų į žaidimu grindžiamą mokymąsi, egzistuoja stiprūs atskaitomybės mechanizmai ir privalomi akademiniai reikalavimai, kurie buvo vertinami kaip ribojantys laisvo žaidimo laiką. Priešingai, Kipro ir Portugalijos pavyzdžiuose dalyviai palyginti didesnę dėmesį skyrė valdymo ir tikrinimo tvarkai, kuri formuoja žaidimų įgyvendinimą, o ne aiškioms mokymo programų nuostatoms. Lietuvos pavyzdyje politikos kliūtys buvo apibūdintos pirmiausia kaip susijusios su reguliavimo sistemomis, higienos normomis ir istoriškai įsitvirtinusia akademinė tradicija, kurios ir toliau formuoja mokymo programų gairių aiškinimą ir įgyvendinimą. Keliuose kontekstuose taip pat buvo paminėti biurokratiniai vėlavimai remontuojant ar atnaujinant vidaus ir lauko erdves, taip pat priklausomybė nuo savivaldybių ar valstybinio lygmens procedūrų, kurios buvo vertinamos kaip ribojančios institucijų autonomiją ir ilgalaikį žaidimų aplinkos planavimą.

Galiausiai, kelių šalių imčių dalyviai kaip papildomą kliūtį nurodė šeimos ir bendruomenės lūkesčius. Kai kurios šeimos buvo apibūdintos kaip vertinančios matomą akademinį darbą ir reiškiančios susirūpinimą dėl pasirengimo mokyklai, ypač susijusį su raštingumu ir skaičiavimo įgūdžiais. Dalyviai nurodė, kad bendravimas ir konkretūs žaidimu grindžiamos mokymosi pavyzdžiai gali padėti tėvams suprasti, tačiau nuolatinė būtinybė aiškinti ir pateisinti žaidimą buvo vertinama kaip praktinė kliūtis. Dalyviai taip pat nurodė kontekstinius veiksnius, susijusius su vaikų kilme, pvz., ribota ankstesnė žaidimų patirtis, intensyvus ekranų naudojimas, skurdas ir sunkumai bendraujant su bendraamžiais, kurie buvo apibūdinti kaip veiksniai, darantys įtaką žaidimų kokybei ir didinantys suaugusiųjų tarpininkavimo poreikį.

Nors penkiose nacionalinėse ataskaitose buvo nustatytos bendros problemų kategorijos, atidžiau išnagrinėjus konkrečių šalių duomenis paaiškėjo reikšmingi skirtumai, kaip dalyviai vertino, patyrė ir prioritetizavo šias kliūtis savo nacionaliniame ir vietiniame kontekste. Kipro imtyje dalyviai pabrėžė vadovybės pozicijos ir administraciniu būdu nustatytų temų vaidmenį ribojant pedagoginę autonomiją, taip pat procedūrinius vėlavimus atnaujinant lauko erdves, nepakankamą medžiagų atnaujinimą,

prieinamumo problemas ir didelius santykius. Be to, dalyviai atkreipė dėmesį į tai, kad nėra dengtų ar uždarytų bendrų erdvių, o tai riboja žaidimus lauke ištisus metus tiek karštomis vasaros, tiek žiemos mėnesiais, taip pat į didelius skirtumus tarp miesto ir kaimo vietovių lauko erdvių dydžio ir kokybės. Graikijos imtyje dalyviai atkreipė dėmesį į infrastruktūros skirtumus, didelį mokytojų ir vaikų santykį mažose klasėse ir su mokymo programa susijusį spaudimą, kuris, jų nuomone, riboja laisvo žaidimo laiką, nepaisant to, kad jis aiškiai pripažįstamas nacionalinėse mokymo programose gairėse ir oficialiai numatytas kasdieninėje programoje. Kai kurios darželiai taip pat dalijasi lauko kiemais su pradinėmis mokyklomis, ribodami galimybę žaisti lauke, o dalyviai pranešė apie skirtumus tarp viešųjų ir privačių (ir dienos priežiūros) įstaigų, susijusius su vidaus ir lauko erdvių tinkamumu. Lietuvos imtyje dalyviai pabrėžė kultūrinės ir požiūrio kliūtis, nurodydami ilgametę akademinę tradiciją, pagal kurią žaidimas ir mokymasis yra laikomi atskirais dalykais, taip pat ribotą profesinę kompetenciją žaidimų pedagogikos srityje ir reguliavimo apribojimus, turinčius įtakos medžiagų ir laiko naudojimui. Olandijos imtyje dalyviai ypač pabrėžė su kalbos ir matematikos rezultatais susijusius veiklos ir atskaitomybės spaudimus, taip pat didelę administracinę darbo naštą ir bendros pedagoginės vizijos dėl žaidimų nebuvimą. Jie taip pat nurodė tėvų požiūrį (pvz., „baimę susitepti“) ir sunkumus paverčiant kurso tikslus į stebimus, įvertinamus žaidimų pagrįstus metodus. Portugalijos imtyje dalyviai pabrėžė struktūrinius ir institucinius apribojimus, įskaitant finansavimo mechanizmus, sertifikavimo reikalavimus ir priklausomybę nuo savivaldybių, taip pat mažas ar netinkamas patalpas, griežtus tvarkaraščius, inspektavimo praktiką, kuri, jų nuomone, neatitinka mokymo programos gairių, ir sunkumus dirbant su didelėmis, nevienalytėmis grupėmis. Kitos kliūtys – nepakankamas pagalbinio personalo, kurio vaidmuo yra būtinas žaidimams sudaryti sąlygas, pasirengimas ir architektūriniai sprendimai, priimti nepasitarus su ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros specialistais, dėl kurių susidaro pedagoginiams poreikiams neatitinkanti aplinka.

Penkiose nacionalinėse imtyse taip pat paaiškėjo skirtumai pagal dalyvių profesines pareigas. Mokyklų direktoriai dažniausiai akcentavo sisteminės ir struktūrinės kliūtis, įskaitant politikos sistemas, tikrinimo tvarką, finansavimo mechanizmus, personalo skaičiaus santykį ir biurokratinės ar savivaldybių procedūras, kurios riboja institucijų autonomiją ir ilgalaikį žaidimų aplinkos planavimą. Dirbantys mokytojai daugiau dėmesio skyrė kasdieniams, praktiniais aspektais grindžiamiems apribojimams, pavyzdžiui, ribotai erdvei, griežtiems tvarkaraščiams, žaidimų pertraukoms, didelėms ir nevienalytėms grupėms bei sunkumams išlaikyti ir išplėsti žaidimus esamose organizacinėse rutinose. Savo ruožtu, būsimi mokytojai pabrėžė kliūtis, susijusias su jų padėtimi institucijose, atkreipdami dėmesį į ribotas galimybes praktikos metu įgyvendinti žaidimų metodus, patyrusių mokytojų mentorių ar pavyzdžių trūkumą, nepakankamą prieigą prie medžiagų ir žaidimų erdvių bei sunkumus valdant konfliktus ir skirtingus vaikų žaidimų lygius. Nors šie akcentai skiriasi, jie atspindi papildančias perspektyvas apie tai, kaip materialiniai, organizaciniai, kultūriniai ir su politika susiję apribojimai yra patiriami skirtinguose ECEC sistemos lygmenyse.

Apskritai, penkių nacionalinių imčių duomenys rodo, kad kliūtys žaidimui įtraukti į ECEC nėra susijusios su vienu lygmeniu, bet kyla iš materialinių sąlygų, organizacinių susitarimų, profesinės kultūros ir politikos sistemų sąveikos. Nors dalyviai iš įvairių kontekstų apibūdino panašias apribojimų kategorijas, jų patirtis ir prioritetai skiriasi priklausomai nuo vietos institucinių ir kultūrinių sąlygų. Apibendrinant, šie rezultatai pabrėžia nuoseklių, daugiapakopių metodų, suderinančių politiką, vadovavimą, profesinį tobulėjimą ir mokymosi aplinką, svarbą siekiant remti žaidimo integravimą į kasdienę ECEC praktiką.

3.3.2. PROFESIONALŲ POREIKIAI ĮTRAUKIANT ŽAIDIMĄ

Neapsiribodami kliūčių identifikavimu, nacionalinių imčių dalyviai išdėstė įvairius poreikius, kuriuos jie laiko esminiais, siekiant įtraukti žaidimą į ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros praktiką. Analizė pabrėžia paramos formas, žinias, organizacines sąlygas ir politikos suderinimą, kuriuos specialistai laiko būtinais, siekiant išlaikyti žaidimu grindžiamą pedagogiką laikui bėgant. Šie pasakojimai perkelia dėmesį nuo vien tik apribojimų prie sąlygų, kuriomis žaidimas gali būti užtikrintai įgyvendinamas kasdienėje praktikoje.

Pirmasis ir plačiai paplitęs poreikis susijęs su tvirtu ir bendru supratimu apie žaidimą ir žaidimu grindžiamą mokymąsi. Dalyviai iš įvairių šalių pabrėžė teorinių žinių apie žaidimą, įskaitant jo vystymosi, socialinius ir švietimo aspektus, gilinimo svarbą. Šis poreikis buvo išreikštas ne tik atsižvelgiant į individualias mokytojų žinias, bet ir kaip kolektyvinis reikalavimas sukurti bendrą profesinę kalbą, kuri padėtų priimti nuoseklius pedagoginius sprendimus visose komandose ir institucijose.

Su tuo glaudžiai susiję dalyviai nuosekliai pabrėžė praktinių, patirtimi grindžiamų profesinio mokymosi galimybių poreikį. Mokyklų direktoriai, dirbantys mokytojai ir būsiami mokytojai pabrėžė, kad mokymasis apie žaidimą yra veiksmingiausias, kai teorija yra tiesiogiai susijusi su praktika per stebėjimą, modeliavimą, mentorystę ir prižiūrimus eksperimentus realioje klasės aplinkoje. Dalyviai pabrėžė, kaip svarbu išmokti dalyvauti žaidime, remti vaikų iniciatyvas, valdyti konfliktus, dokumentuoti mokymosi procesus ir remti įtrauktį žaidime. Keletas dalyvių konkrečiai ragino rengti „klasės“ mokymus, mažų grupių mentorystę ir suteikti galimybes stebėti kolegas, kurie veiksmingai taiko žaidimų pedagogiką, o ne vienkartinis seminarus. Nuolatinis mokymas, mokymasis iš kolegų ir bendradarbiavimas buvo laikomi ypač vertingais profesinio pasitikėjimo stiprinimui ir pokyčiams laikui bėgant.

Kitas bendras poreikis susijęs su organizacinėmis sąlygomis, leidžiančiomis mokytojams prasmingai įsitraukti į žaidimus. Dalyviai pabrėžė, kad svarbu turėti pakankamai laiko nepertraukiamam žaidimui, lanksčias kasdienes veiklas, leidžiančias reaguoti į vaikų iniciatyvas, ir darbo sąlygas, kuriose administracinės užduotys užima mažiau laiko. Keletas dalyvių nurodė, kad papildoma suaugusiųjų pagalba klasėse yra pagrindinis veiksnys, leidžiantis mokytojams neapsiriboti priežiūra ir aktyviau įsitraukti į vaikų žaidimus.

Penkių nacionalinių ataskaitų analizė taip pat parodė, kad dalyviai nuosekliai pabrėžė, kad materialiniai ir erdvės poreikiai yra labai svarbūs turtingesnėms žaidimų patirtims remti. Tai apima prieigą prie įvairių, atvirų, jutiminės medžiagos, taip pat vidaus ir lauko erdvių, kurias galima pertvarkyti, kad jos tiktų įvairioms žaidimų formoms. Daugelis dalyvių pabrėžė paprastų, natūralių ar nebrangių medžiagų edukacinę vertę, taip pat nuolatinės priežiūros, atnaujinimo ir prieinamumo pritaikymo poreikį, siekiant užtikrinti, kad visi vaikai galėtų visapusiškai dalyvauti žaidimuose. Pavyzdžiai apėmė perkeliamus baldus, skirtus žaidimų erdvėms pertvarkyti, kostiumus vaidmenų žaidimams, pritaikomas lauko erdves ir papildomą patalpą žaidimų rekvizitams laikyti ir naudoti.

Kita pasikartojanti tema susijusi su būtinybe gerinti bendravimą ir bendrą supratimą su šeimomis, mokyklomis ir platesne bendruomene. Dalyviai išreiškė poreikį turėti priemones ir strategijas, kad mokymasis žaidžiant taptų matomas ir suprantamas tėvams, pradinių mokyklų mokytojams ir vietos valdžios institucijoms. Bendrų lūkesčių dėl žaidimų formavimas buvo laikomas ypač svarbus pereinamuoju laikotarpiu ir kontekstuose, kuriuose labai vertinami akademiniai rezultatai.

Galiausiai dalyviai pabrėžė nuoseklaus vadovavimo ir palankios politikos sistemos svarbą. Dirbantys mokytojai pabrėžė pedagoginio vadovavimo vaidmenį žaidimų legitimizavime, bendrų vizijų skatinime ir sąlygų bendradarbiavimui bei profesiniam mokymuisi sudaryme. Dalyviai atkreipė dėmesį į būtinybę suderinti mokymo programų gaires ir sertifikavimo / pirkimo procedūras bei lyderystės strategijas, kurios įtvirtintų bendrą žaidimo viziją visose mokyklos komandose. Mokymo programų sistemų, tikrinimo praktikos, profesinio tobulėjimo galimybių ir institucinių prioritetų suderinimas buvo apibūdintas kaip esminis žaidimu grindžiamų metodų išlaikymui už individualių iniciatyvų ribų.

Dalyvių grupių analizė taip pat rodo, kad šie poreikiai yra skirtingai formuluojami priklausomai nuo specialistų vaidmens ir padėties ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros sistemoje. Mokyklų direktoriai dažniausiai pabrėžė sisteminius ir struktūrinius poreikius, įskaitant nuoseklias politikos gaires, nuolatinį ir praktinį profesinį tobulėjimą, tinkamas darbo sąlygas, investicijas į infrastruktūrą ir medžiagas bei lyderystės strategijas, kurios padeda kurti bendrą pedagoginę viziją, grindžiamą žaidimu. Dirbantys mokytojai daugiau dėmesio skyrė poreikiams, susijusiems su kasdiene praktika, pavyzdžiui, konkrečioms pedagoginėms priemonėms, galimybėms mokytis ir bendrai reflektuoti, lanksčioms kasdienėms veikloms, papildomai pagalbai klasėje ir rekomendacijoms, kaip dokumentuoti ir perteikti žinias per žaidimą. Jie taip pat paprašė pagalbos, kaip veiksmingai naudoti stebėjimo sistemas, ir tvarkaraščių, kurie užtikrintų ilgesnį žaidimo laiką. Savo ruožtu, būsimi mokytojai akcentavo poreikius, susijusius su jų mokymu ir padėtimi institucijose, pabrėždami poreikį labiau akcentuoti žaidimą pradiniam ugdyme, aiškesnes gaires dėl mokymo programos tikslų integravimo į žaidimą, galimybes stebėti ir praktikuoti žaidimu grindžiamą pedagogiką prižiūrint, taip pat paramą įvairių žaidimo situacijų, įtraukties ir konfliktų žaidimo metu valdymui. Kai kuriuose pavyzdžiuose buvo nurodyta, kad ribotas praktikos laikas (pvz., dvi dienos per savaitę) ir modelių/mentorių trūkumas riboja įgyvendinimą ir pasitikėjimą.

Nors šie poreikiai buvo plačiai paplitę, skirtingų šalių dalyviai pabrėžė skirtingus poreikius, kuriuos lėmė jų profesinis ir institucinis kontekstas. Kipro imtyje dalyviai pabrėžė poreikius, susijusius su

personalo sąlygomis, mažesnėmis klasėmis ir nuolatiniu, į praktiką orientuotu profesiniu tobulėjimu, kuris sieja įsitikinimus apie žaidimą su jo įgyvendinimu klasėje. Graikijos imtyje dalyviai daug dėmesio skyrė sistemingo, specializuoto profesinio tobulėjimo žaidimų srityje ir mokyklos kultūros, kuri kolektyviškai remia žaidimais grindžiamą mokymąsi, poreikiui. Lietuvos imtyje dalyviai ypač pabrėžė poreikį stiprinti teorines ir metodologines žinias apie žaidimus, kurti praktines priemones ir gerinti bendravimą su tėvais ir vietos valdžios institucijomis. Olandijos imtyje dalyviai pabrėžė bendrų pedagoginių vizijų, struktūruoto mokymo ir konkrečių žaidimų vedimo priemonių svarbą, taip pat organizacinę paramą, leidžiančią mokytojams aktyviai įsitraukti į žaidimus. Portugalijos imtyje dalyviai pabrėžė visapusiško profesinio tobulėjimo, apimančio visą švietimo bendruomenę, stiprinimo, bendradarbiavimo kultūros stiprinimo, žaidimų aplinkos gerinimo ir politikos sistemų, institucinės praktikos ir bendruomenės įsitraukimo suderinimo poreikį.

Apibendrinant, penkių nacionalinių ataskaitų duomenys rodo, kad įvairių sričių specialistai aiškiai supranta, kas padėtų veiksmingiau, užtikrinčiau ir tvariau integruoti žaidimus į ikimokyklinį ugdymą ir priežiūrą. Jų pasakojimai rodo, kad svarbu investuoti ne tik į išteklius ir švietimą / mokymą, bet ir į bendrą supratimą, bendradarbiavimo kultūrą, organizacines sąlygas ir politikos nuoseklumą. Koordinuotas ir nuoseklus šių poreikių tenkinimas atrodo esminis siekiant įtvirtinti žaidimą kaip reikšmingą ir ilgalaikį kasdienės ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros praktikos komponentą.

3.3.3. ŽAIDIMĄ SKATINANČIOS PRAKTIKOS, PROJEKTAI AR INICIATYVOS

Nacionalinių ataskaitų analizė rodo, kad visų imčių dalyviai žaidimą skatinančias praktikas apibūdina pirmiausia kaip kasdienio pedagoginio darbo organizavimą, pasitelkiant erdvę, laiką, suaugusiųjų dalyvavimą ir bendradarbiavimą, o ne kaip atskirų veiklų ar programų rinkinį. Žaidimas pateikiamas kaip veikla, įtraukta į kasdienę rutiną ir santykius, formuojama nuolatinių pedagoginių sprendimų ir koregavimų.

Pagrindinis šių praktikų bruožas yra sąmoningas aplinkos, skatinančios tyrinėjimus, vaizduotę ir socialinę sąveiką, organizavimas. Viduje mokytojai dažnai nurodo diferencijuotas žaidimų zonas (pvz., vaidmenų žaidimų, statybų, jutimų ar judėjimo erdves), kurios laikui bėgant pritaikomos ir dažnai kuriamos kartu su vaikais. Lauko erdvės naudojamos reguliariai, kai tai įmanoma, o kai kurios komandos žaidimus prailgina naudodamos atviras medžiagas ar mažus gamtos elementus. Visose ataskaitose erdvės išdėstymas yra glaudžiai susijęs su pedagoginiais tikslais, o mokytojai aprašo, kaip medžiagos ir situacijos yra sąmoningai įtraukiamos siekiant skatinti vaidmenų žaidimus, dialogą ir problemų sprendimą.

Kita pasikartojanti tema susijusi su tuo, kaip suaugusieji pozicionuoja save žaidimo atžvilgiu. Dalyviai apibūdina reaguojančią poziciją, kai mokytojai stebi vaikų iniciatyvas, pasirinktinai įsitraukia į žaidimą ir remia sąveiką, kalbą ir derybas, neperimdami žaidimo naratyvo kūrimo kontrolės. Daugelyje aplinkų šis požiūris remiamas teminiu arba projektiniu darbu, kuris remiasi vaikų interesais, o kartais ir realaus pasaulio patirtimi, leidžiant sociodraminiam žaidimui vystytis nuosekliau ir giliau.

Dalyviai taip pat pabrėžia stebėjimo ir dokumentavimo vaidmenį išlaikant žaidimą kaip pedagoginį akcentą. Tokios praktikos kaip nuotraukos, piešiniai, trumpi pasakojimai ir stebėjimo įrankiai naudojami siekiant pakartotinai peržiūrėti žaidimo patirtis su vaikais, informuoti apie planavimą ir remti komandos refleksiją. Dokumentavimas toliau apibūdinamas kaip priemonė bendrauti su šeimomis ir išlaikyti vaikų interesų tęstinumą, padedanti įtvirtinti žaidimą platesnėje mokymo programoje.

Žaidimus skatinančios praktikos dažnai siejamos su profesiniu mokymusi praktikoje. Mokytojai vertina galimybes stebėti kolegas, mentorių pagalbą ir bendrą refleksiją, taip pat konkrečius įrankius, kurie padeda vadovauti žaidimams kasdienėje veikloje. Būsiami mokytojai pabrėžia praktikos patirties ir patyrusių mokytojų pavyzdžio svarbą ugdant pasitikėjimą savimi, kad būtų galima įtraukti vaikus į žaidimus ir juos plėsti.

Šeimos ir bendruomenės įtrauktis taip pat atrodo kaip praktikos palaikymo aspektas. Dalyviai apibūdina tokias iniciatyvas kaip bendri žaidimų renginiai, medžiagų dalijimasis namų naudojimui ir reguliarus bendravimas, iliustruojantis mokymąsi per žaidimą. Kai kuriais atvejais šeimos ir bendruomenės partneriai prisideda medžiagomis, žiniomis ar kontekstais, kurie susieja žaidimą su vaikų kasdieniu gyvenimu už įstaigos ribų.

Galiausiai, kai kuriuose pranešimuose nurodoma, kad institucinės ar politinės sąlygos remia žaidimus skatinančias praktikas, nes jos suteikia aiškią teisėtumo sistemą mokytojų pedagoginiams sprendimams. Kai mokymo programų sistemos ar vietos gairės aiškiai pripažįsta žaidimus kaip pagrindinę vaikų mokymosi ir vystymosi sudedamąją dalį, dalyviai teigia, kad jaučiasi labiau įgalioti pertvarkyti erdves, pritaikyti kasdieninę veiklą, kurti žaidimų pasiūlymus ir aktyviau įsitraukti į vaikų žaidimus, nesibaimindami, kad tai neatitiks institucinių lūkesčių. Tokios politikos nuorodos nebuvo apibūdintos kaip konkrečių praktikų nustatymas, bet veikia kaip palankios aplinkos, kuri patvirtina profesinį sprendimą ir skatina apgalvotą sprendimų priėmimą, sukūrimas. Šia prasme, žaidimo pripažinimas mokymo programose ir politikoje yra vertinamas kaip mokytojų kasdienio pedagoginio darbo stiprinimas, simbolinės ir institucinės paramos, kuri stiprina, o ne pakeičia, nuolatinį darbą klasėse, teikimas.

Atsižvelgiant į dalyvių profesines roles, išryškėjo skirtumai. Mokyklų direktoriai dažniausiai minėjo žaidimus skatinančias praktikas, susijusias su žaidimų sąlygų kūrimu ir palaikymu instituciniu lygmeniu. Jų pasakojimai buvo sutelkti į aplinkos ir kasdienės veiklos organizavimą, projektinio darbo rėmimą, bendradarbiavimo tarp darbuotojų palengvinimą, šeimų ir bendruomenės partnerių įtraukimą, taip pat žaidimų įteisinimą per vadovybės sprendimus ir organizacinius prioritetus.

Tuo tarpu dirbantys mokytojai apibūdino praktikas, kurios vyksta klasės gyvenimo kontekste. Jie pabrėžė nuolatinį žaidimų erdvių organizavimą ir pritaikymą, teminių ar projektų pagrindu organizuojamų žaidimų, susijusių su vaikų interesais, naudojimą ir savo poziciją kaip atidžių stebėtojų ir atrinktų žaidimų dalyvių. Stebėjimas ir dokumentavimas buvo dažnai minimi kaip praktiniai įrankiai, padedantys padaryti žaidimus matomus, nukreipti planavimą ir remti bendrą refleksiją komandose.

Būsimi mokytojai ypatingą dėmesį skyrė praktikoms, kurios padėjo jiems mokytis dirbti su žaidimais realioje ugdymo aplinkoje. Jų pasakojimuose buvo pabrėžta galimybės stebėti patyrusius specialistus, kurie kasdienėje veikloje taiko žaidimų pedagogiką, svarba, įskaitant tai, kaip mokytojai organizuoja aplinką, reaguoja į vaikų iniciatyvas ir priima sprendimus, kada ir kaip įsitraukti į žaidimą. Dalyvavimas žaidimuose kartu su vaikais mentorių vadovaujami buvo apibūdintas kaip ypač vertingas, leidžiantis būsimiems mokytojams palaipsniui eksperimentuoti su suaugusiųjų vaidmenimis žaidimuose, tuo pačiu gaunant grįžtamąjį ryšį ir paramą. Praktikos patirtis taip pat buvo laikoma svarbia konteksto dalimi eksperimentuojant su žaidimų aplinkos, medžiagų ir kasdienybės organizavimu bei pritaikymu, taip pat apmąstant, kaip šie pasirinkimai įtakoja vaikų įsitraukimą. Visose ataskaitose pasitikėjimo ugdymas lanksčiai reaguojant į vaikų idėjas, grupės dinamikos ir konfliktų valdymas bei suaugusiųjų įsitraukimo ir pagarbos vaikų iniciatyvumui pusiausvyros išlaikymas buvo apibūdinti kaip esminiai būsimų mokytojų įsitraukimo į žaidimus skatinančią praktiką aspektai.

Šiame bendrame vaizde dalyviai iš skirtingų šalių pabrėžia kontekstui būdingus žaidimus skatinančios praktikos įgyvendinimo pavyzdžius. Kipre dalyviai apibūdina žaidimus, integruotus į kasdienį tvarkaraštį per mokymosi centrus ir projekcinį darbą, remiamus klasės organizavimo strategijomis ir reguliariu bendravimu su šeimomis. Graikijoje žaidimus skatinančios praktikos dažnai siejamos su šeimų įtraukimo iniciatyvomis, medžiagų atnaujinimu ir pastangomis įvairinti žaidimus lauke. Lietuvoje dalyviai praneša apie įvairias praktikas, nuo didaktinių edukacinių žaidimų iki laisvų, kūrybinių žaidimų su natūraliomis ar perdirbtomis medžiagomis, o naujausios nacionalinės ikimokylinio ugdymo programos gairės apibūdinamos kaip stiprinančios žaidimų statusą. Nyderlanduose dalyviai pabrėžia teminius socialinius dramos žaidimus, progresyvų medžiagų praturtinimą ir suaugusiųjų pavyzdį, kurį remia profesinio mokymosi struktūros. Portugalijoje dalyviai pabrėžia sąmoningą erdvių ir kasdienės veiklos organizavimą, reaguojantį suaugusiųjų vaidmenį, pagrįstą stebėjimu ir bendru žaidimu, bei pedagoginės dokumentacijos ir komandos refleksijos naudojimą.

Apskritai, penkių nacionalinių imčių aprašytos praktikos rodo, kad žaidimas skatinamas kasdieniais pedagoginiais sprendimais, suderinančiais aplinką, suaugusiųjų vaidmenis, stebėjimą ir bendradarbiavimą su šeimomis ir bendruomenėmis. Nors konkrečios įgyvendinimo formos skiriasi priklausomai nuo konteksto, dalyviai nuosekliai vaizduoja žaidimą kaip sąmoningą ir reikšmingą ECEC praktikos komponentą, palaikomą refleksyviu komandiniu darbu, profesiniu mokymusi ir palankiomis institucinėmis sąlygomis, o ne izoliuotomis veiklomis ar nustatytais modeliais.

3.4. REIKŠMĖ PRAKTIKAI, POLITIKAI IR ATEITIES KRYPTIMS

Šiame skyriuje apibendrinami nacionalinių tyrimų komandų atliktų interviu, fokus grupių interviu ir stebėjimų grupėse, analizių rezultatai (Araújo et al, 2025; Birbili & Natsiou, 2025; Boland et al, 2025; Brėdikytė et al., 2025; Loizou et al., 2025). Išvados atspindi tarptautinį lauko tyrimų interpretavimą ir pabrėžia praktikos, politikos ir ateities plėtros kryptis, pagrįstas empiriniais duomenimis.

Nuosekli išvada profesinei praktikai susijusi su būtinybe pereiti nuo ad hoc iniciatyvų prie nuolatinio, praktika orientuoto profesinio mokymosi, kuris aiškiai susieja teorines perspektyvas apie žaidimą su

įgyvendinimu klasėje. Visose nacionalinėse analizėse veiksminga parama siejama su kontekstualiu mokymu, kolegų stebėjimu, mentoryste ir praktikos bendruomenėmis, kurios aiškina mokytojų vaidmenį vaikų inicijuotame ir suaugusiųjų vadovaujamame žaidime. Ataskaitose nurodoma bendrų sistemų ir praktinių priemonių, pvz., stebėjimo kriterijų, planavimo gairių ir medžiagos atrankos euristikos, vertė, siekiant paremti vadovus, dirbančius mokytojus, būsimus mokytojus ir bendravimą su šeimomis apie tai, kaip žaidimas veikia kaip mokymosi procesas.

Organizaciniu lygiu apibendrintos analizės rodo, kad laikas, personalas ir kasdienės veiklos planavimas yra pagrindinės sąlygos, leidžiančios tai įgyvendinti. Ilgalakis žaidimas atrodo labiau įmanomas ten, kur tvarkaraščiai yra lankstūs, administraciniai reikalavimai yra nuosaikūs, o personalo organizavimas leidžia mokytojams aktyviai dalyvauti žaidime, o ne tik prižiūrėti. Analizėse kaip pasikartojantys apribojimai nurodomas didelis mokytojų ir vaikų santykis, ribota erdvė ir negalėjimas išlaikyti žaidimų aplinką per visą užsiėmimą, o tai rodo, kad santykio, kasdienės veiklos ir žaidimų aplinkos tęstinumo koregavimas yra praktiniai veiksniai, padedantys pagerinti padėtį.

Išvados dėl mokymosi aplinkos rodo, kad svarbu tikslingai investuoti į infrastruktūrą ir jos priežiūrą. Nacionalinėse apibendrinančiose ataskaitose vidaus ir lauko erdvių skirtumai siejami su nevienodomis žaidimo galimybėmis ir pabrėžiama lanksčių išplanavimų, turtingų lauko erdvių, įvairių ir atvirų medžiagų bei prieinamumo pritaikymų svarba remiant įtraukijį žaidimą. Žaidimų aplinkos, ypač lauko erdvių, atnaujinimas ir priežiūra analizėse iškyla kaip bendras prioritetas.

Švietimo politikos ir **tikrinimo** lygmeniu ataskaitose teigiama, kad siekiant įteisinti žaidimu grindžiamus metodus, labai svarbu suderinti mokymo programas, tikrinimo kriterijus ir atskaitomybės mechanizmus. Kai tikrinimo prioritetai akcentuoja matomus akademinis rezultatus, analizė rodo, kad kyla pavojus, jog praktikoje bus marginalizuoti vaikų iniciatyva vykstantys žaidimai ir vadovaujamas socialinis-draminis mokymasis. Žaidimų aiškesnis įtraukimas į inspektavimo sistemas, savivaldybių ar valstijų priklausomybės, kurios vilkina infrastruktūros gerinimą, sprendimas ir išteklių skyrimas per tikslingus finansavimo mechanizmus yra nurodyti kaip kryptys, kurios galėtų padėti užtikrinti nuoseklesnį įgyvendinimą.

Kalbant apie šeimos ir bendruomenės įtrauktį, apibendrinti rezultatai rodo, kad svarbu užtikrinti nuolatinį ir struktūrizuotą bendravimą apie mokymąsi žaidžiant. Analizė rodo bendrai kuriamų veiklų, dirbtuvių ir bendradarbiavimo dokumentacijos, kuri leidžia matyti vaikų mokymąsi namuose ir ugdymo įstaigose, ypač pereinamuoju laikotarpiu ir kontekstuose, kuriuose akademiniai lūkesčiai yra svarbūs, vertę.

Žvelgiant į ateities darbotvarkes, nacionalinėse ataskaitose sutariama dėl būtinybės kurti nuoseklias žaidimų ekosistemas. Analizė pabrėžia sistemingą profesinį tobulėjimą visais karjeros etapais; pradinį mokytojų rengimą, apimančią laboratorines veiklas, žaidimų stebėjimą ir vertinimą, klasės ir elgesio

valdymą, įtraukias žaidimų strategijas, praktinę patirtį ir požiūrį, atsižvelgiantį į kultūrinę, socialinę, ekonominę ir vystymosi įvairovę. Keletas komandų taip pat nurodo modulinio ir keičiamo mokymo formato, įskaitant mišrius arba internetinius modelius, potencialą, siekiant remti nuolatinį mokymąsi visose profesinėse pareigose.

Šioje bendroje **analitinėje sistemoje nacionalinėse sintezėse** nurodomi kontekstui būdingi akcentai. Kipre analizė rodo, kad reikia stiprinti teorinio pasirengimo ir žaidimų įgyvendinimo klasėje darną mokytojų rengimo srityje, ypač vertinimo, įtraukties ir klasės valdymo srityse. Graikijoje sintezėje pabrėžiama, kad reikia sistemingesnio profesinio tobulėjimo, politikos priemonių, skirtų atkurti mokymo programos prioritetų pusiausvyrą, mokytojų ir vaikų santykio reguliavimo ir nacionalinių investicijų į infrastruktūrą, ypač lauko aplinką. Lietuvoje analizė pabrėžia aiškių teorinių sistemų ir praktinių priemonių kūrimą, siekiant aiškiau apibrėžti mokytojų vaidmenį įvairių formų žaidimuose, padėti rinktis medžiagą, spręsti technologijų naudojimo švietime klausimus ir remti bendravimą su šeimomis. Nyderlanduose apibendrinime nurodoma, kad žaidimai turi būti tvirčiau įtraukti į mokymo programas ir tikrinimo sistemas, stiprinamos profesinio mokymosi bendruomenės ir lyderystės ugdymas, skiriama daugiau išteklių medžiagoms ir lauko erdvėms. Portugalijoje analizėje apibrėžiama sisteminė darbotvarkė, apimanti pradinio ir tęstinio profesinio tobulėjimo stiprinimą, kasdienės veiklos ir grupių struktūrų reorganizavimą, siekiant apsaugoti ilgesnį žaidimą, investicijas į lanksčias ir prieinamas aplinkas, bendradarbiavimo profesinės kultūros stiprinimą ir esamų institucinių privalumų panaudojimą.

Apibendrinant, šie rezultatai apibrėžia tvirtą darbotvarkę, skirtą žaidimų pedagogikos įtvirtinimui ankstyvojo ugdymo srityje ir EDUPLAY projekto tolesnių etapų gairėms. Pagrindiniai prioritetai apima profesinio pasirengimo, suderinto su nustatytais mokyklų direktorių, dirbančių ir būsimų mokytojų poreikiais, ugdymą; profesinio bendradarbiavimo stiprinimą, siekiant remti ECEC komandų darnią veiklą; ir įrodymų sklaidą, siekiant išplėsti visuomenės ir politikos lygmens pripažinimą žaidimų kaip pagrindinės švietimo vertybės ir praktikos.

3.5. TARP NACIONALINĖS LAUKO TYRIMŲ IŠVADOS

Tarptautiniai lauko tyrimai, atlikti Kipre, Graikijoje, Lietuvoje, Nyderlanduose ir Portugalijoje, pateikia situacinį ir įvairiapusį vaizdą apie tai, kaip žaidimas šiuo metu suprantamas ir įgyvendinamas įvairiose ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose. Remiantis interviu, fokus grupėmis ir stebėjimais klasėse su mokyklų direktoriais, dirbančiais mokytojais ir būsimaisiais mokytojais, tyrimo rezultatai nesiekia pateikti nacionalinių sistemų kaip visumos, bet identifikuoti modelius ir įtampas, kurios atsirado dalyvaujančiose kontekstuose.

Šiame kontekste dalyviai nuosekliai pripažino žaidimą kaip reikšmingą vaikų mokymosi ir gerovės komponentą. Tuo pačiu metu jų pasakojimai pabrėžia, kaip žaidimo pedagoginis panaudojimas yra

formuojamas susikertančių materialinių, organizacinių, kultūrinių ir su politika susijusių sąlygų. Apribojimai, susiję su erdve, laiku, personalo sudėtimi, rutina ir administraciniais reikalavimais, sąveikauja su institucinėmis kultūromis ir valdymo tvarka, daro įtaką tam, kaip žaidimas yra prioritetizuojamas ir palaikomas kasdienėje praktikoje.

Svarbi lyginamosios analizės išvada susijusi su pastebimu neatitikimu tarp mokymo programų tikslų ir jų įgyvendinimo. Nors nacionalinės mokymo programos oficialiai pripažįsta žaidimo edukacinę vertę, kelių kontekstų dalyviai apibūdino įtampą, susijusią su **inspektavimu** prioritetais, atskaitomybės mechanizmais ir administracinėmis procedūromis, kurios formuoja pedagoginius sprendimus. Ši įtampa nebuvo interpretuojama kaip žaidimo atmetimas, bet kaip atspindintis platesnius struktūrinius susitarimus, kurie gali teikti pirmenybę matomiems ar lengvai pamatuojamiems rezultatams.

Be šių iššūkių, dalyviai išreiškė nuoseklią poreikių, susijusių su sąlygomis, reikalingomis veiksmingiau remti žaidimą, grupę. Tai apima bendrą žaidimo sampratą, nuolatinį ir praktika pagrįstą profesinį mokymąsi, organizacines sąlygas, užtikrinančias tęstinumą ir lankstumą, prieigą prie pritaikomos aplinkos ir medžiagų, bei vadovavimo praktiką, kuri žaidimą įteisina kaip pagrindinį pedagoginį procesą. Šie poreikiai pasirodė esą tarpusavyje susiję ir sisteminiai, o ne individualūs ar izoliuoti.

Analizė taip pat rodo, kad profesinis vaidmuo ir pozicija formuoja tai, kaip žaidimas yra patiriamas ir vertinamas. Mokyklų direktoriai linko pabrėžti institucinį vadovavimą, išteklių paskirstymą, personalą ir politikos suderinimą; dirbantys mokytojai sutelkė dėmesį į kasdienės klasės praktikos organizavimą ir suaugusiųjų vaidmenį žaidime; o būsimi mokytojai akcentavo sąlygas, kuriomis žaidimu grindžiamos pedagogikos yra mokomasi stebint, pasiremiant mentorių pagalba ir praktine patirtimi. Kartu šios perspektyvos paaiškina, kaip žaidimas yra derybų objektas įvairiuose ECEC sistemos lygmenyse.

Svarbu pažymėti, kad lauko tyrimai taip pat dokumentuoja įvairias praktikas, kuriomis žaidimas aktyviai skatinamas kasdieniame pedagoginiame darbe. Įvairiose aplinkybėse žaidimas palaikomas nuolatiniais pedagoginiais sprendimais, susijusiais su aplinkos organizavimu, suaugusiųjų dalyvavimu, stebėjimu ir dokumentavimu, komandų bendradarbiavimu ir bendravimu su šeimomis bei bendruomenėmis. Ten, kur institucinis vadovavimas ir mokymo programos ar politikos sistemos yra vertinamos kaip palankios, dalyviai apibūdina didesnę profesinį pasitikėjimą, kad galima pritaikyti kasdieninę veiklą ir aplinką taip, kad būtų palaikomas vaikų žaidimas.

Apibendrinant, šie rezultatai rodo, kad žaidimo integravimas į ECEC geriausiai suprantamas kaip situacinė ir suderinta praktika, kurią formuoja profesinių žinių, institucinių sąlygų ir politikos aplinkos sąveika. Nors nustatytos konfigūracijos negali būti apibendrinamos už dalyvaujančių kontekstų ribų, jos suteikia analitiškai pagrįstą įžvalgą, kurios padeda formuoti refleksiją, profesinį mokymąsi ir politinį dialogą EDUPLAY projekte ir susijusiose iniciatyvose.

IŠVADOS

Ši tarptautinė ataskaita pateikia struktūrizuotą turimų įrodymų apie žaidimo padėtį ECEC Kipre, Graikijoje, Lietuvoje, Nyderlanduose ir Portugalijoje sintezę, remdamasi integruota politikos dokumentų, mokslinių tyrimų literatūros ir EDUPLAY projekto metu atliktų lauko tyrimų analize. Sujungdama šias tris analitines sritis, ataskaita išryškina pasikartojančius modelius, bendrus iššūkius ir konvergencijos taškus peržiūrėtoje medžiagoje, tuo pačiu atsižvelgdama į nacionalinių kontekstų ir institucinių susitarimų, kuriuose žaidimas yra įgyvendinamas, įvairovę. Svarbu pažymėti, kad analizė yra pagrįsta atrinktais politikos tekstais, paskelbtais empiriniais tyrimais ir tikslingai sudarytais lauko tyrimų pavyzdžiais (Araújo et al., 2025; Birbili & Natsiou, 2025; Boland et al., 2025; Brėdikytė et al., 2025; Loizou et al., 2025), pateikiant įrodymais pagrįstą perspektyvą, nepretenduojant atstovauti visoms nacionalinėms ECEC sistemoms.

Viešosios politikos dokumentų analizė rodo, kad analizėje įtraukti nacionaliniai kurso ir gairių dokumentai nuosekliai pozicionuoja žaidimą kaip pagrindinį ECEC elementą, o kai kuriais atvejais aiškiai pripažįsta jį kaip vaiko teisę. Tuo pačiu metu akivaizdūs skirtumai, kaip apibrėžiamas ir įgyvendinamas žaidimas, ypač dėl pusiausvyros tarp vaiko inicijuotų ir suaugusiųjų vadovaujamų žaidimo formų, pedagoginio specifiškumo lygio ir praktinių išteklių bei stebėjimo priemonių, skirtų žaidimui, prieinamumo. Kai kuriais atvejais politikos sistemos atrodo stipriai remiančios žaidimą, tačiau siūlo ribotas gaires dėl mokytojų vaidmens, prieigos prie atvirų išteklių ir žaidimo formuojamojo vertinimo procedūrų, o tai rodo, kad reikia didesnio nuoseklumo tarp mokymo programų tikslų ir įgyvendinimo paramos.

Tarptautinė literatūros apžvalga papildo šią analizę, patvirtindama plačiai dokumentuojamą žaidimo naudą vaikų mokymuisi ir vystymuisi socialinėje, emocinėje ir kognityvinėje srityse. Tuo pačiu metu apžvelgtos studijos atskleidžia nuolatinės konceptualias ir praktines įtampas, įskaitant dichotomijas tarp žaidimo ir mokymosi, tendenciją teikti pirmenybę struktūruotoms arba į rezultatus orientuotoms veikloms ir nuolatinį neapibrėžtumą dėl suaugusiųjų pedagoginio vaidmens įvairiose žaidimo formose. Literatūroje taip pat aptinkami struktūriniai apribojimai (tokie kaip ribotas nepertraukiamo žaidimo laikas, nelankstūs kasdieniniai įpročiai, nepakankamai išteklių turinčios aplinkos ir didelis vaikų ir suaugusiųjų santykis), taip pat pasikartojantys lygybės klausimai, susiję su įtrauktimi, daugiakalbyste ir lyčių lygybe. Nors įrodymų bazė skirtingose šalyse ir skirtingomis temomis yra nevienoda, literatūra nurodo nuoseklius profesinius ir sisteminius iššūkius, kuriems reikia skirti dėmesio.

Tyrimo rezultatai dar labiau kontekstualizuoja šias problemas, atskleidžiant, kaip žaidimas yra patiriamas ir deramas dėl jo dalyvaujančiose ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose. Visose įstaigose specialistai apibūdina tarpusavyje susijusius apribojimus, susijusius su erdve, medžiagomis, rutina, personalo komplektavimu ir atskaitomybės spaudimu. Tuo pačiu metu lauko tyrimų duomenys atskleidžia sąlygas, palankias žaidimu grindžiamai pedagogikai, įskaitant pedagoginį vadovavimą, kuris apsaugo laiką žaidimams, bendrą profesinę kalbą apie tikslus ir suaugusiųjų vaidmenis, sąmoningą aplinkos dizainą, formuojamąjį stebėjimą ir dokumentavimo praktiką, taip pat nuolatinį,

praktikoje įtvirtintą profesinį mokymąsi per modeliavimą, koučingą ir bendradarbiavimu grindžiamą refleksiją. Bendravimas su šeimomis taip pat išskyla kaip svarbus veiksnys suderinant lūkesčius dėl žaidimų, ypač susijusius su žaidimais lauke ir rizikingais žaidimais bei pasirengimu mokyklai.

Ataskaitoje taip pat pripažįstami apribojimai, būdingi tarptautinei sintezei, pagrįstai nacionalinėmis ataskaitomis (Araújo et al., 2025; Birbili & Natsiou, 2025; Boland et al., 2025; Brėdikytė et al., 2025; Loizou et al., 2025), o ne sujungtais pirminiais duomenų rinkiniais. Nepaisant pastangų išsaugoti kontekstualų specifiškumą ir trianguluoti šaltinius, imčių, metodų ir analitinio dėmesio heterogeniškumas riboja tiesioginį šalių palyginamumą, o kai kurie lauko tyrimų rodikliai lieka aprašomieji, o ne kiekybiniai. Tačiau šie apribojimai sustiprina, o ne silpnina pagrindinę ataskaitos išvadą: norint pereiti nuo retorinio žaidimų pritarimo prie jų nuoseklaus, sąmoningo ir įtraukaus įgyvendinimo, reikia nuoseklių ir koordinuotų veiksmų įvairiais ECEC sistemos lygiais.

Remiantis tuo, ataskaita suteikia aiškų pagrindą tolesniems EDUPLAY projekto darbo paketams. EDUPLAY remsis nustatytais poreikiais ir perspektyviomis praktikomis, kad sukurtų nuoseklius, praktika orientuotus išteklius, kurie padėtų pedagogams ir vadovams stiprinti žaidimų grindžiamą pedagogiką įvairiuose kontekstuose. Per prieinamas profesinio mokymosi galimybes projektas siekia padėti mokytojams ir mokyklų direktoriams išsaugoti laiką žaidimams, pertvarkyti aplinką ir suderinti kasdieninę veiklą bei vertinimą su žaidimų grindžiamais kurso tikslais. Apskritai, atsižvelgiant į didėjančią visuomenės ir specialistų susidomėjimą žaidimais, žaidimais lauke ir vaikų savarankiškumu, EDUPLAY yra gerai pasirengęs prisidėti prie profesinio tobulėjimo ir platesnio žaidimų kaip pagrindinės ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros vertybės pripažinimo.

A PRIEDAS – TYRIMŲ PROTOKOLAS DOKUMENTŲ IR LAUKO TYRIMAMS

Šis priedas atitinka pagrindines gairių, parengtų Porto politechnikos instituto Švietimo mokyklos komandos (Araújo et al., 2025) ir aptartų bei peržiūrėtų visų penkių šalių partnerių, dalis. Jis buvo parengtas pagal Erasmus+ agentūros parengtą ir patvirtintą paraišką.

Pilnas šio dokumento nuoroda yra tokia:

Araújo, S. B., Magalhães, S., Nogueira, S., & Barros, S. (2025). *EDUPLAY projektas – Aukštos kokybės ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros skatinimas per visą dieną trunkantį ugdymą ir žaidimus: Gairės, metodika ir įrankiai dokumentų ir lauko tyrimams*. Porto politechnikos institutas.

Įvadas

EDUPLAY projekto pirmasis tikslas – nustatyti būsimų ir dirbančių mokytojų / mokyklų direktorių poreikius ir iššūkius, susijusius su žaidimų naudojimu ankstyvojo ugdymo ir priežiūros (ECEC) srityje. Siekiant šio tikslo, bus atliekami dokumentų ir lauko tyrimai, kuriais siekiama gauti išsamią informaciją apie žaidimų padėtį ECEC srityje dalyvaujančiose šalyse nacionalinės politikos, mokslinių tyrimų rezultatų, profesinio tobulėjimo iniciatyvų ir praktikos lygmeniu.

Konkretūs šio darbo paketo (WP2) tikslai yra: (a) nustatyti dabartinius ECEC sistemų iššūkius ir spragas, susijusius su žaidimų pedagogikos ir atitinkamų politikos priemonių naudojimu; (b) nustatyti būsimų ir dirbančių mokytojų bei mokyklų direktorių mokymo poreikius, kad žaidimai būtų veiksmingai naudojami skatinant vaikų mokymąsi; (c) nustatyti dabartinę žaidimų praktiką visos dienos ugdymo įstaigose dalyvaujančiose šalyse.

Dabartinis vadovas yra tyrimų aprašas, kuriame apibūdinama metodika ir ataskaitų teikimas, kuriuos partneriai turi naudoti įgyvendindami ir vykdydami WP2 užduotis 1–7.

ESE | P.Porto komanda, kaip WP2 vadovė, pateikė gaires ir duomenų rinkimo procedūras, jas peržiūrėjo ir aptarė su partneriais, kad parengtų ataskaitą kiekvienai šaliai, o po to – tarptautinę ataskaitą.

WP2 rodikliai yra šie:

- Vietos, nacionaliniu ir tarptautiniu lygmeniu analizuotų esamų dokumentų skaičius.
- Nuorodų į dabartinius poreikius ir iššūkius skaičius.
- Interviu su ECEC dirbančiais direktoriais skaičius, siekiant nustatyti poreikius mokyklų lygmeniu.
- Fokusių grupių diskusijų su ECEC dirbančiais mokytojais skaičius, siekiant nustatyti dabartinius iššūkius ir poreikius klasės lygiu.
- Stebėjimų, atliktų per būsimų mokytojų studijų vizitus, skaičius, siekiant nustatyti mokytojų rengimo poreikius.

Tikslinės vertės yra:

- Mažiausiai 50 dokumentų ir ataskaitų peržiūrų (iš viso).
- Mažiausiai 50 ankstesnių tyrimų nuorodų (iš viso).

- Mažiausiai 25 interviu su ECEC dirbančiais mokyklų direktoriais (po 5 kiekvienoje šalyje).
- Mažiausiai 10 fokusinių grupių diskusijų su ECEC dirbančiais mokytojais (2 fokusinės grupės su iš viso 20 mokytojų kiekvienoje šalyje).
- Mažiausiai 50 stebėjimų per studijų vizitus, kuriuose dalyvauja būsimi mokytojai (10 kiekvienoje šalyje).

I DALIS. DOKUMENTŲ TYRIMAS: DABARTINĖS POLITIKOS IR MOKSLINIŲ TYRIMŲ LITERATŪROS APŽVALGA IR ANALIZĖ

1. Dabartinės politikos apžvalga ir analizė

APIBRĖŽIMAS IR TIKSLAS

Dabartinės politikos peržiūra ir analizė apima esamų švietimo politikos kryptių, reglamentų/teisinių dokumentų, vyriausybinių ataskaitų, patariamųjų agentūrų rekomendacijų ir kitų oficialių dokumentų bei duomenų, susijusių su žaidimų naudojimu ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose, identifikavimą, analizuojant, kaip žaidimai yra suvokiami, skatinami ir (arba) reguliuojami dalyvaujančiose šalyse.

DOKUMENTŲ TIPAS

Kiekviena partnerių organizacija bus atsakinga už dokumentų tyrimą nacionaliniu lygiu, naudodama vidines prieinamas duomenų bazes (pvz., vyriausybės interneto svetaines/platformas).

Šiai veiklai atlikti reikia peržiūrėti ne mažiau kaip 50 dokumentų ir ataskaitų (iš viso) (ne mažiau kaip 10 kiekvienoje šalyje), tarp kurių:

- nacionaliniai, regioniniai, savivaldybių/vietos teisės aktai dėl ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros;
- Mokymo programos / mokymo programų struktūros;
- Konkrečios gairės/brošiūros, padedančios įgyvendinti mokymo programas;
- politikos dokumentai ir strateginiai planai;
- oficialios ministerijų ar švietimo institucijų ataskaitos;
- Tarptautiniai susitarimai ar rekomendacijos, priimtos nacionaliniu lygmeniu (pvz., JT vaiko teisių konvencija).

DUOMENŲ BAZĖ „“

Sukurta duomenų bazė, prisidedanti prie rezultato D2.1 – duomenų rinkinio. Šiam tikslui priede pateikiamas Excel failas (**Database_Policies**), kuriame kiekvienas partneris gali apibendrinti pasirinktą informaciją, būtent:

- Šalis, dokumento pavadinimas, išsami nuoroda (APA stilius), nuoroda, jei yra, dokumento tipas (*žr. aukščiau), išdavusi institucija;

- Nuorodos į žaidimą (pvz., „laisvas žaidimas“, „struktūruotas žaidimas“); pagrindinis dėmesys skiriamas naudojamų žodžių identifikavimui;
- Žaidimo apibrėžimai (citos/teksto ištraukos);
- Su žaidimu susiję tikslai/uždaviniai arba svarba (citos/ištraukos);
- Rekomendacijos/gairės dėl pedagoginių žaidimų praktikų (citos/ištraukos);
- Nuorodos į išteklius ar paramą žaidimui (pvz., profesinio tobulėjimo iniciatyvos);
- Mokytojo vaidmuo (citos/ištraukos);
- Stebėjimo ir vertinimo mechanizmai (trumpas aprašymas, paaiškinantis, kaip vykdomas stebėjimas ir vertinimas);
- Dokumento struktūra (nurodykite, ar žaidimui skirta speciali dalis ir (arba) ar žaidimas minimas visame dokumente);
- Su vertimu/nacionaline terminologija susiję klausimai (trumpas aprašymas).

NACIONALINĖ ATASKAITA „DABARTINĖS POLITIKOS APŽVALGA IR ANALIZĖ“

Bus parengta 5–7 puslapių nacionalinė ataskaita (anglų kalba), kurioje bus pabrėžti pagrindiniai ECEC nacionalinės sistemos aspektai ir politikos pastangos, susijusios su žaidimais ECEC aplinkoje, prisidedant prie rezultato D2.2 – Nacionalinių poreikių vertinimo ataskaitos ir rezultato D2.3 – Tarptautinės poreikių vertinimo ataskaitos. Ataskaita bus suskirstyta į šiuos skyrius:

i. Įvadas

Trumpas dokumentų tyrimo turinio ir tikslų pristatymas (1–2 pastraipos).

ii. Trumpas kiekvieno partnerio šalies ECEC sistemos pristatymas

Tekstas, aprašantis ECEC įstaigų tipus / valdymą / vaikų amžiaus intervalą / valstybinį ar viešąjį sektorių / ar tai privaloma ir nuo kokio amžiaus? / vietos valdžios institucijų vaidmenį, jei toks yra.

Šiam trumpam apibūdinimui parengti galima naudoti nacionalinius šaltinius ir atviras duomenų bazes, pvz., Eurydice (<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia>) ir SEEPRO (<https://www.seeepro.eu>).

iii. Ankstyvojo ugdymo pedagogų karjera ir profesinis tobulėjimas

Tekstas, aprašantis ikimokyklinio ugdymo pedagogų pradinis profesinius studijų metus / profesinio tobulėjimo galimybes / visuomenės požiūrį į ikimokyklinio ugdymo pedagogus / darbo išlaikymą / karjeros galimybes / pedagogų motyvaciją ir profesijos patrauklumą / bet kokius susijusius tyrimus. Atviros prieigos duomenų bazės, pvz., Eurydice (<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia>) ir SEEPRO (<https://www.seeepro.eu>), gali padėti parengti šį trumpą apibūdinimą.

iv. Kokios pastangos buvo dedamos kuriant ir įgyvendinant viešąsias politikos priemones, skirtas žaidimams ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose?

Parašykite tekstą, įtraukdami atitinkamų nacionalinių, regioninių, savivaldybių / vietos politikos gairių, oficialių dokumentų ir ataskaitų, susijusių su žaidimais ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose (pvz., nacionalinė

ikimokyklinio ugdymo programa), apžvalgą. Reikėtų atsižvelgti į šiuos aspektus: (a) politikos pagrindą sudaranti žaidimų koncepcija; (b) nuorodos į jų svarbą ar tikslus / uždavinius (c) rekomendacijos / gairės dėl pedagoginių (žaidimų) praktikų; (d) nuorodos į žaidimų išteklius ar paramą (pvz., profesinio tobulėjimo iniciatyvas); (e) mokytojo vaidmuo; (f) stebėsenos ir (arba) vertinimo praktika; (g) žaidimų svarba dokumento struktūroje; (h) klausimai, susiję su vertimu/nacionaline terminologija; (i) kiti šaliai būdingi aspektai.

v. Nuorodos

2. Tyrimų literatūros apžvalga ir analizė

APIBRĖŽIMAS IR TIKSLAS

Kiekvienas partneris atliks literatūros apžvalgą, sutelkdamas dėmesį į nacionalinius išteklius, siekdamas išsamiai įvertinti žaidimų padėtį ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros kontekste, ypač būsimų ir dirbančių mokytojų bei mokyklų direktorių poreikius ir iššūkius/kliūtis, susijusius su žaidimų naudojimu ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose, taip informuodamas EDUPLAY apie tolesnes veiklas.

DOKUMENTŲ TIPAS

Kiekviena partnerių organizacija bus atsakinga už dokumentų tyrimą nacionaliniu lygiu, peržiūrėdama visus susijusius duomenis ir išteklius (jei įmanoma, įskaitant tyrimus nuo 2015 m.), pvz., studijas, apklausas ir ankstesnius tyrimus (straipsnius, knygas, knygų skyrius, daktaro disertacijas, magistro disertacijas, protokolus ir kt. Pirmybė turėtų būti teikiama recenzuojamiems darbams.

Šiai veiklai atlikti reikia mažiausiai 50 ankstesnių tyrimų nuorodų (iš viso, visi partneriai).

DUOMENŲ BAZĖ „ “

Pateikiamas Excel failas, prisidedantis prie rezultato D2.1 – Duomenų rinkinys (**Database_ResearchLiterature**). Kiekvienas partneris prašomas apibendrinti informaciją, atrinktą naudojant Excel failą. Temos gali būti privalomos, suderintos su paraiška (pažymėtos žalia spalva) arba neprivalomos, skirtos tolesnei analizei (pažymėtos oranžine spalva).

1. Šalis, trumpa nuoroda, išsami nuoroda (APA stilius);
2. Dokumento tipas;
3. Tyrimo klausimas / tikslai;
4. Teorinis pagrindas;
5. Dalyviai / imtis;
6. Priemonės / instrumentai;
7. Žaidimo apibrėžimas (neprivaloma);
8. Išvados / rezultatai:
 - profesionalų patiriami iššūkiai/kliūtys (**privaloma**) (išankstinis ir tęstinis mokymas, sąlygos žaidimų praktikoms įgyvendinti (pvz., erdvės, medžiagos ir išteklių, laikas), kita (pvz., šeimų ir (arba) bendruomenių įtrauktis);

- specialistų nurodyti poreikiai (**privaloma**);
- žaidimą skatinančios praktikos/projektai/iniciatyvos (neprivaloma);
- žaidimo poveikis/ryšys su mokymosi rezultatais (neprivaloma);
- specialisto vaidmuo (neprivaloma);
- šeimų dalyvavimas žaidimuose ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose (neprivaloma);
- Praktikos ir (arba) politikos reikšmė / ateities kryptys (**privaloma**);
- Kita informacija.

NACIONALINĖ ATASKAITA „MOKSLINĖS LITERATŪROS APŽVALGA IR ANALIZĖ“

Reikia parengti 5–7 puslapių nacionalinę ataskaitą (anglų kalba) apie atitinkamus nacionalinius mokslinius tyrimus ir intervencinius tyrimus, susijusius su žaidimais ECEC įstaigose, atliktus kiekvienoje partnerio šalyje, prisidedant prie nacionalinių poreikių vertinimo ataskaitos (rezultatas D2.2) ir tarptautinės poreikių vertinimo ataskaitos (rezultatas D2.3) rengimo, laikantis šių punktų:

i. Įvadas: 1–2 pastraipos, trumpas literatūros apžvalgos turinio ir tikslų pristatymas

ii. Kokie iššūkiai / kliūtys, su kuriais susiduria dirbantys mokytojai / mokyklų direktoriai, įtraukdami žaidimus į savo praktiką, yra aprašyti literatūroje? (**privaloma**)

Remiantis minėtais tyrimų duomenimis, apibūdinkite iššūkius, apie kuriuos mokytojai ir mokyklų direktoriai praneša savo kasdienėje praktikoje partnerių šalyse. Pavyzdžiai gali apimti ikimokyklinį ir tęstinį ugdymą; sąlygas žaidimų praktikos įgyvendinimui (pvz., erdvės, medžiagos ir išteklių, laikas) arba kitus susijusius iššūkius/kliūtis (pvz., šeimų ir (arba) bendruomenių įtraukimas).

iii. Kokie yra dirbančių mokytojų / mokyklų direktorių poreikiai, susiję su žaidimų įtraukimu į jų praktiką? (**privaloma**)

iv. Pasekmės praktikai ir (arba) politikai / ateities kryptys (**privaloma**)

v. Nuorodos

NEPRIVALOMA DALIS:

Nacionalinėms komandoms, kurios gilins literatūros apžvalgą, pateikiamas neprivalomų temų sąrašas:

- Kaip žaidimas buvo apibrėžtas/konceptualizuotas ankstesniuose tyrimuose?
- Nustatyti praktikas/projektus/iniciatyvas, skirtas žaidimo galimybėms ir aplinkai ECEC aplinkoje skatinti.

Peržiūrėkite visas praktikas (pvz., praktikas, pedagogines priemones, kitus projektus nacionaliniu lygmeniu), sukurtas žaidimui skatinti, įskaitant jų poveikį profesiniam tobulėjimui ir (arba) vaikų rezultatams, ir (arba) šeimoms įsitraukimui.

- Koks yra dokumentais pagrįstas žaidimo poveikis/nauda ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose vaikų mokymuisi ir vystymuisi?
- Koks yra specialistų vaidmuo kuriant žaidimų galimybes ir aplinką?
- Koks yra šeimų dalyvavimas žaidimuose ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose?

(apsvarstyti įvairius dalyvavimo žaidimuose lygmenis, nes komunikacija apie žaidimus yra susijusi su dalyvavimu žaidimų iniciatyvose ir pan.

- Kokios yra pagrindinės mokslinių tyrimų spragos (pvz., tyrimai, skirti šeimoms? Tyrimai, kuriuose naudojami stebėjimo metodai?

Papildomos nuorodos

II dalis. Lauko tyrimai: interviu, fokusinių grupių diskusijos, lauko stebėjimai

APIBRĖŽIMAS IR TIKSLAS

Papildydami dokumentų tyrimą, lauko tyrimai padės nustatyti ir identifikuoti būsimų ir dirbančių mokytojų/mokyklų direktorių poreikius ir iššūkius, susijusius su žaidimų naudojimu ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose. Konkretūs tikslai yra: (a) nustatyti dabartinius ECEC sistemų iššūkius ir spragas, susijusius su žaidimų pedagogikos naudojimu; (b) nustatyti būsimų ir dirbančių mokytojų bei mokyklų direktorių mokymo poreikius, kad žaidimai būtų veiksmingai naudojami skatinant vaikų mokymąsi; (c) nustatyti dabartines žaidimų praktikas visos dienos ugdymo įstaigose dalyvaujančiose šalyse.

Duomenų rinkimo procedūros apims interviu, fokusines grupes ir ECEC įstaigų stebėjimą.

Lauko tyrimų gairėse apibrėžtas struktūrizuotas požiūris į duomenų rinkimo veiklą visose dalyvaujančiose šalyse. Tai apima protokolus su pagrindinėmis priemonėmis, procedūromis ir etiniais aspektais, siekiant užtikrinti tyrimo proceso skaidrumą, vientisumą, griežtumą ir pagrįstumą. Taip pat bus pateiktos instrukcijos dėl dalyvių atrankos ir bendravimo su jais.

1) INTERVIU SU ECEC DIRBANČIAIS DIREKTORIAIS

Bus atliekami individualūs interviu su ECEC vadovais ar kitais svarbiais asmenimis, einančiais vadovaujančias ar koordinuojančias pareigas mokyklų lygmeniu.

Šios veiklos tikslas – nustatyti poreikius ir iššūkius / kliūtis mokyklų lygmeniu, susijusius su žaidimų įtraukimu į ECEC aplinką, kaip juos suvokia šie specialistai.

Šiuo tikslu kiekvienos šalies partneris yra prašomas atlikti penkis individualius interviu su dirbančiais direktoriais, taip surinkdamas kokybinius duomenis poreikių vertinimui. Projekto duomenų bazėje bus iš viso 25 interviu su ECEC direktoriais.

Toliau pateikiamos individualaus interviu atlikimo instrukcijos. Priedų rinkinyje yra šie elementai: individualaus interviu protokolai (2 priedas, 22 psl.), dalyvio sutikimo forma (5 priedas, 40 psl.) ir demografinės informacijos klausimynas (7 priedas, 44 psl.).

INDIVIDUALIŲ INTERVIU ATLIKIMO INSTRUKCIJOS

Toliau pateiktas vadovas padės struktūrizuoti individualų interviu, išskiriant procedūras ir temas, kurias reikia aptarti. Interviu bus atliekami siekiant surinkti kokybinius duomenis iš kiekvienos šalies, kad būtų galima nustatyti dirbančių mokyklų direktorių požiūrį į iššūkius/kliūtis ir poreikius, susijusius su žaidimais jų mokyklų kontekste. Nors tai nėra griežtai taikoma kaip klausimynas, moderatorius (interviu vedėjas) skatina dalyvius gilintis į temas, apmąstyti, kelti savo klausimus ir pan.

Moderatoriai: 1 moderatorius (interviu vedėjas) ir 1 sekretorius

Imties atranka: Duomenų rinkimui bus naudojamas tikslinis imties atrankos metodas. Šis metodas pasirinktas, nes mūsų tikslas yra nustatyti kiekvienos partnerės švietimo sistemoje akivaizdžius iššūkius/kliūtis ir poreikius.

Dalyvių atrankos kriterijai:

- Atrinkti ECEC vadovus, kurie, kaip numatoma, nedalyvaus kitose WP 2 veiklose (fokus grupėse, stebėjimuose).
- Kai įmanoma, stengtis užtikrinti, kad dalyvautų įvairiuose sektoriuose (viešajame, privačiame ne pelno siekiančiame, privačiame pelno siekiančiame) dirbantys specialistai iš kaimo ir miesto vietovių.
- Pirmenybę teikite dalyviams, kurie nėra pažįstami tarpusavyje.

Dalyvių sutikimas: Dalyviai pasirašys sutikimo dalyvauti interviu formą (žr. 5 priedą). Vienas informuoto sutikimo formos egzempliorius turėtų būti perduotas dalyviams, o antrasis egzempliorius turėtų būti saugomas moderatoriaus. Dalyviai turėtų būti informuoti, jei duomenų rinkimui bus naudojami vaizdo / garso įrašai, ir ši informacija turi būti įtraukta į sutikimo formos dokumentą. Reikalaujama anonimiškumo (žr. toliau).

Demografiniai duomenys: Būtina rinkti anonimiškus demografinius duomenis iš dalyvių. Klausimynai šiam tikslui turėtų būti išdalinti per e. platformą, jei interviu vyksta elektroniniu būdu. Jei interviu vyksta akis į akį, duomenys turėtų būti renkami interviu pabaigoje ir saugomi kartu su interviu įrašais (gali būti naudojama elektroninė arba popierinė versija).

Duomenų rinkimas: Interviu gali būti įrašomi vaizdo ir garso įrašais, jei dalyviai sutinka, ir transkribuojami pažodžiui analizės tikslais. Įrašai turi būti saugiai laikomi iki transkribavimo, o po to sunaikinami. Transkripcijoje neturi būti informacijos, pagal kurią būtų galima susieti asmenis su konkrečiais teiginiais. Konfidencialumas bus griežtai laikomasi, išskyrus atvejus, kai informacijos atskleidimas yra privalomas pagal vietos politiką, įstatymus ir reglamentus.

Interviu laikas ir vieta: Interviu gali trukti apie valandą. Dalyviai turi gauti aiškią informaciją apie tai, kur ir kada vyks interviu ir kiek jis truks.

Individualaus interviu protokolas: Pusiau struktūruotas protokolas pateikiamas anglų kalba. Jame yra iš anksto nustatyti klausimai ir temos, kurias reikia aptarti interviu metu. Prašoma jį pritaikyti savo gimtąja kalba (jei pageidaujate) ir suderinti su tikslinės grupės poreikiais.

Reikalingos priemonės:

- Keletas popieriaus lapų, rašikliai
- Popierius ir rašiklis užrašams
- Vaizdo / garso įrašymo įrenginys
- Individualaus interviu protokolas (informuoto sutikimo formos, demografinė forma, klausimai)

II) FOKUSINIŲ GRUPIŲ DISKUSIJOS SU ECEC DIRBANČIAIS MOKYTOJAIŠ

Šios veiklos tikslas – nustatyti dabartinius iššūkius ir poreikius, su kuriais susiduria dirbantys ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros (ECEC) mokytojai, įtraukdami žaidimus į savo kasdienę praktiką. Fokusinių grupių diskusijose bus nagrinėjami mokytojų suvokimai apie žaidimų vaidmenį ankstyvojo mokymosi procese, kliūtys, su kuriomis jie susiduria įgyvendindami žaidimų pagrįstus metodus, ir paramos rūšys, kurias jie laiko būtinomis, siekiant padidinti žaidimų naudojimą ECEC aplinkoje. Šios diskusijos taip pat suteiks įžvalgų apie platesnę švietimo aplinką, įskaitant institucinius, pedagoginius ir su politika susijusius veiksnius, kurie daro įtaką žaidimų praktikai. Šiuo tikslu kiekvienos šalies partnerės prašoma surengti 2 fokusinių grupių diskusijas su ECEC dirbančiais mokytojais (20 mokytojų kiekvienoje šalyje).

Toliau pateikiamos fokusuotos grupės interviu atlikimo instrukcijos. Prieduose pateikiami šie elementai: fokusuotos grupės interviu protokolas (3 priedas, 25 psl.), dalyvių sutikimo forma (5 priedas, 40 psl.) ir demografinės informacijos klausimynas (7 priedas, 46 psl.).

FOKUSINĖS GRUPĖS INTERVIU ATLIKIMO INSTRUKCIJOS

Toliau pateiktas vadovas bus naudojamas fokusinės grupės interviu (FG) struktūrizavimui palengvinti, pabrėžiant temas, kurios turi būti aptartos. FG bus atliekamas siekiant surinkti kokybinius duomenis iš kiekvienos šalies, kad būtų galima nustatyti dirbančių ECEC mokytojų poreikius ir iššūkius, susijusius su žaidimų integravimu į ECEC aplinką. Nors fokusinės grupės diskusijoje jis neturi būti naudojamas taip griežtai kaip klausimynas, moderatorius skatina dalyvius gilintis į temas, apmąstyti, kelti savo klausimus ir pan.

Moderatoriai: 1 moderatorius ir 1 sekretorius

Dalyviai (imties dydis): iš viso ne mažiau kaip 20 **dirbančių mokytojų** (2 fokusinės grupės po 10 dalyvių).

Imties atranka: Duomenų rinkimui bus naudojamas tikslinis imties atrankos metodas. Mes pasirinkome tikslinį imties atrankos metodą, nes mūsų tikslas yra užfiksuoti patirties ir iššūkių, susijusių su žaidimu grindžiamomis praktikomis kiekvieno partnerio švietimo sistemoje, įvairovę.

Dalyvių atrankos kriterijai:

- Pasirenkami dirbantys ikimokyklinio ugdymo ir priešžiūros mokytojai, kurie nedalyvaus kitose WP 2 veiklose (interviu, stebėjimai).
- Kai įmanoma, stengtis užtikrinti, kad dalyvautų įvairiuose sektoriuose (viešajame, privačiame ne pelno siekiančiame, privačiame pelno siekiančiame) dirbantys specialistai iš kaimo ir miesto vietovių.
- Pirmenybė teikiama dalyviams, kurie nėra pažįstami tarpusavyje.

Dalyvių sutikimas: Dalyviai pasirašys sutikimo formą dalyvauti fokus grupės diskusijoje. Vienas informuoto sutikimo formos egzempliorius turėtų būti pateiktas visiems dalyviams, o antrasis egzempliorius turėtų būti saugomas fokus grupės moderatoriaus. Dalyviai turėtų būti informuoti, jei duomenų rinkimui bus naudojami vaizdo / garso įrašai, ir ši informacija turi būti įtraukta į sutikimo formos dokumentą.

Demografiniai duomenys: Būtina rinkti anonimiškus demografinius duomenis iš fokus grupės dalyvių. Šiam tikslui gali būti išdalinti paprasti klausimynai, kai dalyviai atvyksta (arba per fokus grupės e. platformą, jei fokus grupė vykdoma elektroniniu būdu). Jei diskusija vyksta akis į akį, duomenys turėtų būti renkami fokus grupės pabaigoje ir saugomi kartu su fokus grupės įrašais (arba per e. platformą, jei pageidaujama).

Duomenų rinkimas: diskusijos gali būti įrašomos vaizdo ir garso įrašais, jei dalyviai sutinka, ir transkribuojamos pažodžiui analizės tikslais. Įrašai turi būti saugiai laikomi iki transkribavimo, o po to sunaikinami. Transkripcijoje neturi būti informacijos, pagal kurią būtų galima susieti asmenis su konkrečiais teiginiais. Konfidencialumas bus griežtai laikomasi, išskyrus atvejus, kai informacijos atskleidimas yra privalomas pagal vietos politiką, įstatymus ir reglamentus.

Fokusinės grupės laikas ir vieta: Fokusinė grupė gali trukti apie dvi valandas. Dalyviai turi gauti aiškia informaciją apie tai, kur ir kada vyks fokusinė grupė ir kiek ji truks. Jei fokusinė grupė vyksta internetu, ji turėtų trukti ne ilgiau kaip 1,5 valandos su trumpomis pertraukomis.

Fokusinės grupės interviu protokolas: Pusiau struktūruotas protokolas pateikiamas anglų kalba. Jame yra iš anksto nustatyti klausimai ir temos, kurias reikia aptarti fokusinės grupės metu. Prašoma jį pritaikyti savo gimtąja kalba (jei pageidaujate) ir suderinti su tikslinės grupės poreikiais.

Reikalingas kambario pertvarkymas ir reikmenys:

- Perstatykite kėdes ir stalus ratu.
- Pastatykite registracijos stalą su svarbiais dokumentais (informuoto sutikimo forma, demografinė informacija, asmens tapatybės kortelės (visiems dalyviams)).
- Pastatykite laikmatį ir du garso įrašymo įrenginius arba mobiliuosius telefonus, kuriuos galima naudoti įrašymui (įsitikinkite, kad jų baterijos ir atminties pakaktų mažiausiai dviem valandoms įrašymo).
- Paruoškite dalyviams balto popieriaus lapus ir rašiklius.
- Popierius ir rašiklis užrašams (užrašų darytojas sėdi už rato, priešais moderatorių).
- Pastatykite stalą su užkandžiais ir kavos virimo aparatu (pasirinktinai).

Užduočių pasiskirstymas

- Moderatorius (bus paskirtas): veda diskusiją ir palaiko pokalbį.

Užrašų darytojas (bus paskirtas): tikrina įrašymo įrangą ir rūpinasi logistika. Sprendžia netikėtas pertraukas ir trukdžius (pvz., triukšmą iš lauko).

- Daro užrašus (sudaro sėdimų vietų planą; užrašo neverbalinius veiksmus, rodančius pritarimą ar susidomėjimą; užrašo ypač svarbias frazes ar išsireiškimus).
- Jei įmanoma: pakvieskite asmenį, kuris transkribuos diskusijų grupės užrašus, užrašų darytoju.

Moderavimo strategijos fokus grupės sesijose

- Papildomos informacijos prašymai
Ar galite paaiškinti šiek tiek geriau?
Ar galite pateikti pavyzdį?
Ar galėtumėte paaiškinti daugiau apie tai?
Papasakokite daugiau.
Ar galėtumėte tai apibūdinti?
- Kiti požiūriai
Ar kas nors nori pakomentuoti šį klausimą?
Ar kas nors mano kitaip?
Ar kas nors turėjo kitokią patirtį?
Ar yra kitų požiūrių?
Kai dalyvis mažiau įsitraukia:
_____, nenoriu, kad liktum nuošalyje diskusijos. Ką manai?
_____, jūs dar neturėjote progos pasisakyti. Ką manote apie tai?

III) ECEC APLINKOS STEBĖJIMAI

Tyrimų vaikų ugdymo ir priežiūros įstaigose tikslas – nustatyti mokytojų profesinio tobulėjimo poreikius, susijusius su žaidimų skatinimu vaikų ugdymo ir priežiūros įstaigose. Tyrimų metu bus renkami duomenys apie dabartinę žaidimų padėtį, įskaitant fizinę ir pedagoginę žaidimų aplinką (vidaus ir lauko infrastruktūrą bei įrangą), taip pat esamas žaidimų praktikas. Tikslas – visapusiškai suprasti, kaip žaidimai šiuo metu įgyvendinami visos dienos vaikų ugdymo ir priežiūros įstaigose dalyvaujančiose šalyse.

Šiuo tikslu kiekviena partnerė šalis yra prašoma surengti mažiausiai 10 studijų vizitų į ECEC įstaigas, kuriuos atliktų būsimi mokytojai. Šie stebėjimai bus paremti specialiai šiam tikslui sukurta struktūrizuota stebėjimo priemone. Į projekto duomenų bazę bus įtraukti iš viso 50 stebėjimų.

Toliau pateikiamos lauko stebėjimo atlikimo instrukcijos. Prieduose pateikiami šie elementai: lauko stebėjimo priemonė (4 priedas, 29 psl.), dalyvio sutikimo forma (5 priedas, 40 psl.) ir dalyvio sutikimo forma – tėvai/vaikų globėjai (6 priedas, 41 psl.).

LAUKO STEBĖJIMO ATLIKIMO INSTRUKCIJOS

Toliau pateiktos gairės bus naudojamos siekiant palengvinti lauko stebėjimus, pabrėžiant temas, kurias reikia aptarti. Lauko stebėjimai bus atliekami siekiant surinkti tiesioginius stebėjimo duomenis iš kiekvienos šalies,

kad būtų galima nustatyti dabartinę praktiką, susijusią su žaidimais visos dienos ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose visose dalyvaujančiose šalyse, bei poreikius ir iššūkius, kuriuos nustatė būsimi mokytojai. Nors stebėjimo protokolai suteikia bendrą sistemą, stebėtojai raginami laikytis refleksiškos požiūrio, atkreipdami dėmesį į kontekstuales niuansus ir konkrečią praktiką, susijusią su žaidimų skatinimu kiekvienoje aplinkoje.

Stebėtojas: būsimasis mokytojas.

Dalyviai (imties dydis): ne mažiau kaip 10 **būsimų mokytojų** iš kiekvienos šalies (iš viso 50 būsimų mokytojų).

Imties atranka: Duomenų rinkimui bus naudojamas tikslinis imties atrankos metodas. Šis metodas pasirinktas siekiant užfiksuoti ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros aplinkų įvairovę ir būdus, kuriais jų komandos skatina žaidimų grindžiamą praktiką.

ECEC įstaigų atrankos kriterijai:

- Jei įmanoma, pasirinkite ECEC įstaigas, kurių specialistai neturėtų dalyvauti ankstesnėse WP2 veiklose (t. y. interviu ar fokusinių grupių veiklose).
- Kai įmanoma, užtikrinkite, kad būtų įtrauktos įstaigos iš skirtingų sektorių (viešojo, privačiojo ne pelno, privačiojo pelno), kaimo ir miesto vietovių.

Dalyvių sutikimas: Visi stebėjimo procese dalyvaujantys dalyviai (klasės mokytojai, vaikų tėvai/globėjai) prieš duomenų rinkimą turi pasirašyti informuoto sutikimo formą.

Viena informuoto sutikimo formos kopija turi būti pateikta visiems dalyviams, o antra kopija turi būti saugoma stebėtojo. Dalyviai turi būti informuoti, jei duomenų rinkimui bus naudojami vaizdo/garso įrašai, ir ši informacija turi būti įtraukta į sutikimo formos dokumentą.

Dalyvių vaikų sutikimas: Atliekant tyrimus, kuriuose dalyvauja maži vaikai, būtina gauti ne tik oficialų tėvų ar globėjų sutikimą, bet ir pačių vaikų sutikimą. Sutikimas reiškia vaiko savanorišką ir informuotą sutikimą dalyvauti, išreikštą jam tinkamu ir reikšmingu būdu.

Vaikai yra aktyvūs dalyviai, turintys teisę išreikšti savo norą arba nenorą dalyvauti tyrimo veikloje. Ši teisė turi būti gerbiama visą tyrimo laiką. Net ir vienos sesijos tyrimuose sutikimas turėtų būti suprantamas kaip reaguojantis ir suderintas procesas, kurio metu tyrėjai visą laiką yra jautrūs vaiko žodiniams ir nežodiniams signalams.

Siekiant užtikrinti etišką ir pagarbų bendravimą su vaikais stebėjimo tyrimų metu ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose, praktikoje turėtų būti vadovujamasi šiais principais:

- Vaikams turėtų būti pateikta aiški, jų amžiui tinkama informacija apie stebėjimą, įskaitant projektą, jo tikslą, kas vyks stebėjimo metu ir kokie jų žaidimo aspektai bus pastebėti. Tai turėtų būti perteikta paprasta kalba, vaizdinėmis priemonėmis arba žaidimų pagrįstais paaiškinimais, kad būtų užtikrintas supratimas.

- Vaikų pritarimo ar nepritarimo išraiškos (žodinės, elgesio ar emocinės) turi būti vertinamos rimtai. Tyrėjai turi būti atidūs nepatogumo, užsisklendimo ar sielvarto požymiams.
- Net trumpų, vienkartinių stebėjimų metu tyrėjai turi būti atidūs vaiko komfortui ir norui būti stebimiems bei būti pasirengę prireikus sustabdyti ar nutraukti stebėjimą.
- Stebėjimo aplinka turi būti saugi, pažįstama ir pagarbi, kad vaikai jaustųsi saugūs ir galėtų laisvai reikšti savo nuomonę.
- Stebėtojai turėtų stengtis kuo labiau sumažinti savo buvimo poveikį dalyviams, laikydamiesi „minimalaus įsikišimo“ etikos, kad sumažintų bet kokią spaudimą, stresą ar vaiko natūralaus elgesio sutrikdymą.
- Ypatingą dėmesį reikia skirti ikikalbiniams arba neverbaliniams vaikams, kurių dalyvavimas turėtų būti grindžiamas atidžiu emocinių ir elgesio signalų stebėjimu, laikantis suderinamumo ir jautrumo principų.

Šios praktikos užtikrina vaikų teises ir gerovę tyrimo metu ir atspindi įsipareigojimą laikytis etikos principų. Jos atitinka JT Vaiko teisių konvenciją, kuri patvirtina vaiko teisę būti išklaustyti, ir Europos ankstyvojo ugdymo tyrimų asociacijos (EECERA) etikos standartus.

Demografiniai duomenys: šią informaciją stebėtojas turėtų surinkti bendradarbiaudamas su klasės mokytoju prieš pradėdamas stebėjimą. Tikslas – surinkti pagrindinius duomenis apie aplinką (pvz., įstaigos tipą, vaikų skaičių, suaugusiųjų skaičių, vietą, klasės lygį ir pan.). Šie duomenys padeda kontekstualizuoti stebėjimą ir turėtų būti užregistruoti naudojant pateiktą formą.

Duomenų rinkimas: stebėtojai turėtų daryti rašytines pastabas vizito metu, laikydamiesi stebėjimo protokolo. Jei naudojami foto, garso ar vaizdo įrašai, iš anksto turi būti gautas visų susijusių šalių (mokytojų, tėvų/globėjų) sutikimas. Duomenys turi būti saugiai laikomi iki jų sunaikinimo. Konfidencialumas bus griežtai laikomasi, išskyrus atvejus, kai informacijos atskleidimas yra privalomas pagal vietos politiką, įstatymus ir reglamentus.

Laikas ir aplinka: Kiekvienas stebėjimas turėtų trukti ne mažiau kaip 40 minučių ir būti planuojamas įprastu žaidimų laikotarpiu, viduje, lauke arba abiejose vietose. Kiekvienas būsimasis mokytojas turėtų iš anksto (pvz., dienos pradžioje) aptarti ir nuspręsti su ikimokyklinio ugdymo mokytoju, koks laikotarpis yra geriausias žaidimų stebėjimui. Reikėtų iš anksto susitarti dėl aplinkos, užtikrinant, kad vizitas natūraliai įsilietų į kasdieninę veiklą.

Stebėjimo priemonė: Stebėjimo priemonė suskirsto duomenų rinkimą į keturias dalis, apimančias veiksmus prieš stebėjimą, jo metu ir po jo. Joje apibrėžiama, į kokią informaciją reikia atkreipti dėmesį, pvz., mokymosi aplinką, turimas medžiagas, stebėtus žaidimų tipus ir pedagogo vaidmenį.

Įrankio struktūra: Stebėjimo įrankis susideda iš keturių dalių, kurias visas turi užpildyti būsimasis mokytojas. Nė viena dalis neturi būti palikta tuščia:

1. Demografinės charakteristikos
2. Dabartinis žaidimų naudojimas
3. Žaidimų aplinka ir mokytojo praktika žaidimų metu
4. Mokymo poreikiai ir iššūkiai

Kaip naudoti įrankį: 1–3 dalys užpildomos dviem etapais:

- 1 etapas: Pradedama rinkti demografinę informaciją (1 dalis). Tada, stebint pamokas (mažiausiai 40 minučių), būsimasis mokytojas užpildo 2 ir 3 dalis remdamasis tuo, ką stebėjo. Šie atsakymai įrašomi į stulpelį „1 ETAPAS“.
- 2 etapas: Iškart po stebėjimo būsimasis mokytojas aptaria ir apmąsto įrankyje užregistruotus stebėjimus su dirbančiu mokytoju. Šis bendras apmąstymas turėtų atsispindėti sutartame atsakyme, užregistruotame stulpelyje „2 ETAPAS“. Pirminiai 1 etapo atsakymai turi likti nepakitę.

4 dalis užpildoma po stebėjimo, būsimajam mokytojui skirtu laiku (nebūtinai per apsilankymą darželyje).

Medžiaga ir pasirengimas:

- Spausdintos stebėjimo priemonės kopijos.
- Informuoto sutikimo formos.
- Įrašymo įranga (jei taikoma ir leidžiama).

Veiksmingo stebėjimo strategijos:

- Lankymosi metu elkitės kuo nepastebimiau.
- Atkreipkite dėmesį į konkrečius momentus, kurie atspindi žaidimu grindžiamą mokymąsi arba pedagoginę paramą žaidimui.
- Atkreipkite dėmesį į suaugusiųjų ir vaikų sąveiką, bendraamžių dinamiką, erdvės ir medžiagų naudojimą.

Naudingos užrašų darymo gairės:

- Kokio tipo žaidimus žaidžia vaikai (simbolinius, fizinius, socialinius ir pan.)?
- Kaip aplinka yra sukurta, kad skatintų žaidimą?
- Kokį vaidmenį suaugusieji atlieka vaikų žaidimų metu?
- Ar yra kokių nors trukdžių, apribojimų ar galimybių, kurie daro įtaką žaidimo patirčiai?

Duomenų bazė (prisidedanti prie rezultato D2.1 – duomenų rinkinys)

Bus pateiktas Excel failas, prisidedantis prie rezultato D2.1 – duomenų rinkinio, į kurį prašoma įterpti anonimizuotus sociodemografinius duomenis.

Anonimiškumas

Visose duomenų bazėse, interviu, FG ir stebėjimų atveju, reikalingas anonimiškumas, kiekvienam dalyviui priskiriant kodą. Stebėjimų metu reikės papildomo kodo „klasėms“.

Anonimiškumo užtikrinimui kiekvienam dalyviui naudokite kodą:

Šalies numeris, **vaidmuo** (raide), dalyvio numeris

Kipras 1; Graikija 2; Lietuva 3; Nyderlandai 4; Portugalija 5

Būsimasis mokytojas/studentas = S; dirbantis mokytojas = T; mokyklos direktorius/koordinadorius/vadovas = H

Dalyvių numeracija nuo 01 iki 99

Pavyzdžiai:

- 5^{-asis} direktorius, apklaustas Portugalijoje: **5H05**
- 11^{-asis} Graikijoje apklaustas mokytojas: **2T11**

Nacionalinė ataskaita „Tyrimas vietoje: interviu, fokusinių grupių diskusijos, stebėjimai vietoje“

Reikia parengti 5–7 puslapių nacionalinę ataskaitą (anglų kalba) apie kiekvienoje partnerio šalyje atliktus lauko tyrimus, susijusius su žaidimais ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose, prisidedant prie nacionalinių poreikių vertinimo ataskaitos (rezultatas D2.2) ir tarptautinės poreikių vertinimo ataskaitos (rezultatas D2.3) rengimo ir laikantis šių punktų:

i. Įvadas: 1–2 pastraipos, trumpas turinio ir tikslų pristatymas.

ii. Lauko tyrimų procedūros: dalyviai, duomenų rinkimo procedūros (ypač atsižvelgiant į kiekvienos šalies ypatumus) (1–2 puslapiai)

iii. Pagrindiniai rezultatai

- a) Kokie iššūkiai / kliūtys, su kuriais susiduria ECEC dirbantys mokytojai / direktoriai, įtraukdami žaidimus į savo praktiką, yra aprašyti literatūroje? **(privaloma) (1 puslapis)**

Remiantis minėtais tyrimų duomenimis, apibūdinkite iššūkius, apie kuriuos mokytojai ir direktoriai praneša savo kasdienėje praktikoje partnerių šalyse. Pavyzdžiai gali apimti ikimokyklinį ir tęstinį ugdymą; sąlygas žaidimų praktikos įgyvendinimui (pvz., erdvės, medžiagos ir išteklių, laikas) arba kitus susijusius iššūkius/kliūtis (pvz., šeimų ir (arba) bendruomenių įtraukimas).

b) Kokie yra dirbančių mokytojų / mokyklų direktorių poreikiai, susiję su žaidimų įtraukimu į jų praktiką? Ypatingas dėmesys turi būti skiriamas mokymui. **(privaloma) (1 puslapis)**

c) Dabartinė žaidimų padėtis ir praktika visos dienos įstaigose (nurodykite praktikas/projektus/iniciatyvas, skirtas žaidimų galimybės ir aplinkai ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose skatinti) bei būsimų mokytojų nurodyti poreikiai ir iššūkiai. **(privaloma) (2 puslapiai)**

Pvz., praktika, pedagoginės priemonės, projektai, sukurti žaidimams skatinti, įskaitant jų poveikį profesiniam tobulėjimui ir (arba) vaikų rezultatams, ir (arba) šeimų įtraukimui.

iv. Pasekmės kitoms projekto darbo grupėms, praktikai ir (arba) politikai / ateities kryptims **(privaloma) (1 puslapis)**

v. Nuorodos

Neprivaloma dalis:

Nacionalinėms komandoms, kurios įtrauks neprivalomus klausimus, pateikiamas papildomų temų sąrašas:

- Kaip dalyviai apibrėžė / suvokė žaidimą?
- Koks yra suvokiamas žaidimo poveikis/nauda ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose vaikų mokymuisi ir vystymuisi?
- Koks yra specialistų vaidmuo kuriant žaidimo galimybes ir aplinką?
- Koks yra šeimų dalyvavimas žaidimuose ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose?

(Atsižvelkite į įvairius dalyvavimo žaidime lygius, pvz., bendravimą apie žaidimą, dalyvavimą žaidimo iniciatyvose ir pan.)

INDIVIDUALAUS INTERVIU PROTOKOLAS

A dalis – Sveikinimas ir instrukcijos

1. Sveikinimas: *Sveikiname ir dėkojame už sutikimą dalyvauti šiame interviu. Jūsų buvo paprašyta dalyvauti, nes mums svarbi jūsų nuomonė. Jūsų požiūris mums labai vertingas, ir mes dėkojame už jūsų laiką ir norą prisidėti prie šio tyrimo.*

Mano vardas yra (XXX), o mano kolega yra (XXX iš XXX). XXX šiandien yra čia, kad man padėtų daryti užrašus ir palaikytų interviu procesą.

2. Trumpas pristatymas: *Šis interviu yra EDUPLAY projekto dalis, kurio tikslas – nustatyti ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros specialistų poreikius ir iššūkius, susijusius su žaidimų įtraukimu į ikimokyklinio ugdymo aplinką. Interviu truks apie valandą. Aš užduosiu jums keletą klausimų apie jūsų patirtį, suvokimą ir praktiką, susijusią su žaidimais ikimokyklinio ugdymo kontekste. Jei reikia, prašau nedvejodami paprašyti manęs pakartoti ar paaiškinti bet kurį klausimą. Be to, aš kuo mažiau trukdysiu, kad galėtumėte laisvai dalytis savo nuomonėmis.*

3. Anonimiškumas/konfidencialumas: *Siekdami surinkti aukštos kokybės duomenis, manome, kad būtų naudinga įrašyti interviu. Peržiūrėdami įrašus, paprastai gauname daugiau informacijos, kuri gali būti naudinga nustatant pagrindinius iššūkius ir sunkumus, su kuriais susiduriate. Nors interviu bus įrašomas, norėčiau užtikrinti, kad jis bus anoniminis. Įrašai bus saugiai laikomi užrakintose patalpose/saugioje duomenų saugykloje, kol bus transkribuoti pažodžiui, tada jie bus sunaikinti. Interviu transkribuotuose užrašuose nebus informacijos, kuri leistų susieti atskirus dalyvius su konkrečiais teiginiais. Ar galiu įrašyti interviu, kad būtų užtikrintas tikslus duomenų rinkimas? Jei sutinkate, prašome pasirašyti sutikimo formą arba, jei interviu vyksta internetu, spustelėkite mygtuką „Sutinku su įrašymu“.*

4. Pagrindinės taisyklės:

- Galite praleisti bet kurį klausimą, j kurį nenorite atsakyti.
- Raginame kalbėti laisvai ir atvirai.

- *Visa jūsų pateikta informacija bus laikoma konfidencialia ir naudojama tik mokslinių tyrimų tikslais.*
- *Jei bet kuriuo metu norėsite nutraukti interviu, galėsite tai padaryti.*

5. Moderatorius pateikia sutikimo formą: *Pagal tyrimų etikos gaires, dalyviai prieš dalyvavimą interviu turi duoti savo sutikimą. Prašome atidžiai perskaityti sutikimo formą. Pasirašydami ją, patvirtinate, kad suprantate interviu tikslą ir sutinkate dalyvauti.*

„Ar turite kokių nors klausimų?“ (moderatorius atsako į galimus klausimus).

6. Moderatorius pateikia demografinę formą: *Dabar prašome skirti keletą minučių šios demografinės anketos užpildymui. Prašome joje nenurodyti savo vardo.*

E. interviu atveju sutikimo forma ir demografinė forma turėtų būti išsiųstos dalyviams užpildyti maždaug 1 savaitę prieš interviu, o 2–3 dienos prieš e. interviu turėtų būti išsiųstas priminimas.

7. Tada moderatorius įjungia diktofoną: *Gerai, pradėkime.*

B dalis – individualus pokalbis

Įžanga: *Ar galėtumėte prisistatyti ir apibūdinti savo vaidmenį savo įstaigoje/ikimokyklinėje įstaigoje?*

Prašome pasidalinti gražiu prisiminimu, susijusiu su žaidimais, kai buvote vaikas.

Įvadinis klausimas:

Šis interviu skirtas jūsų patirčiai ir nuomonei apie žaidimų naudojimą ikimokyklinio ugdymo procese. Mums ypač įdomu sužinoti, kaip žaidimai integruojami į jūsų ikimokyklinio ugdymo įstaigos praktiką, su kokiais iššūkiais susiduriate ir kokios pagalbos, jūsų nuomone, reikia, kad žaidimais grindžiamas mokymasis būtų veiksmingesnis.

Pagrindiniai klausimai:

1. *Kaip žaidimai šiuo metu integruojami į jūsų mokyklos ugdymo praktiką? (privaloma)*
2. *Ar galite pasidalinti sėkminga praktika, projektais ar iniciatyvomis, susijusiomis su žaidimais, kurie buvo įgyvendinti jūsų mokykloje? (privaloma)*
3. *Prašome apibūdinti, kaip jūs, kaip direktorius/koordinadorius, skatinate žaidimus. (Prašome pateikti konkrečius pavyzdžius). (privaloma)*
4. *Kokius išteklius jūsų įstaiga ar konkrečios jūsų įstaigos padaliniai turi žaidimų skatinimui? (privaloma)*
5. *Su kokiais iššūkiais ar kliūtimis susiduriate jūs ir jūsų komanda, bandydami įgyvendinti žaidimų grindžiamą praktiką? (privaloma)*
6. *Kokios paramos ar išteklių reikėtų jums ir jūsų komandai, kad galėtumėte geriau integruoti žaidimus į savo mokyklos praktiką? (privaloma)*
7. *Kokios profesinio tobulėjimo galimybės, susijusios su žaidimu pagrįstu mokymusi, buvo prieinamos jums ir jūsų darbuotojams? Kiek jos buvo veiksmingos? Kokios kitos profesinio tobulėjimo galimybės šioje srityje būtų reikalingos jums ir jūsų komandai? (privaloma)*

8. Kokius (kitus) neatidėliotinus poreikius galite įvardyti savo mokykloje, kad žaidimai būtų veiksmingai naudojami vaikų mokymuisi ir vystymuisi remti? (**privaloma**)
9. Kiek nacionalinė, regioninė ar vietos politika remia ar trukdo žaidimų naudojimui ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose? (**privaloma**)
10. Kokie, jūsų nuomone, yra pagrindiniai žaidimų integravimo į ikimokyklinį ugdymą privalumai?
11. Kaip vertinate direktoriaus vaidmenį žaidimų skatinime?
12. Su kokiais palankiais veiksniais susidūrėte, bandydami plėtoti ar skatinti žaidimų grindžiamas praktikas savo mokykloje?
13. Kaip šeimos ir platesnė bendruomenė dalyvauja arba daro įtaką žaidimų praktikoms jūsų mokykloje?
14. Baigiamieji klausimai: Iš visų aptartų temų, kokios, jūsų nuomone, yra svarbiausios žaidimų grindžiamo mokymosi ankstyvojo ugdymo srityje tobulinimo klausimai? Ar norėtumėte pridurti ką nors, ko mes neaptarėme? (**privaloma**)

Išvada: Dėkojame už dalyvavimą. Tai buvo labai produktyvus pokalbis. Jūsų nuomonės bus labai vertingos projektui. Tikimės, kad šis interviu jums buvo įdomus ir naudingas. Jei esate nepatenkinti kuo nors arba norite pateikti skundą, prašome susisiekti su (XXXXX). Norėčiau priminti, kad visi šioje ataskaitoje pateikti komentarai bus anoniminiai. [Patvirtinkite, kad užpildyta demografinė forma ir pasirašyta sutikimo forma buvo perduotos]

FOKUSINĖS GRUPĖS INTERVIU PROTOKOLAS

A dalis – Sveikinimas ir instrukcijos

1. Sveikinimas: Sveikiname ir dėkojame už sutikimą dalyvauti šioje fokus grupės diskusijoje. Jūs buvote pakviesti dalyvauti, nes jūsų nuomonė mums yra svarbi. Jūsų požiūris yra labai vertinamas, ir mes dėkojame už jūsų laiką ir norą prisidėti prie šio tyrimo.

Mano vardas yra (XXX), o mano kolega yra (XXX iš XXX). XXX šiandien yra čia, kad padėtų man ir padėtų man per visą šią fokus grupę.

2. Trumpas pristatymas: Ši fokus grupės diskusija yra EDUPLAY projekto dalis, kurio tikslas – nustatyti ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros specialistų poreikius ir iššūkius, susijusius su žaidimų įtraukimu į ikimokyklinio ugdymo aplinką. Ši fokus grupė truks apie dvi valandas. Aš užduosiu jums keletą klausimų apie jūsų patirtį, suvokimą ir praktiką, susijusią su žaidimais jūsų klasėje. Tikiuosi, kad šie klausimai paskatins diskusiją tarp jūsų. Aš nedalyvausiu diskusijoje, bet moderuosiu sesiją, stebėdamas laiką, skatindamas visų mokytojų dalyvavimą ir užtikrindamas, kad būtų aptarti visi mums įdomūs klausimai. Jei reikia, galite paprašyti manęs pakartoti klausimą, bet, išskyrus tai, aš kuo mažiau dalyvausiu diskusijoje.

Kiekvienas iš jūsų turi savo vardą priešais save, kad mums būtų lengviau prisiminti visų vardus. Nesijauskite įpareigoti atsakyti kiekvieną kartą. Jei norite pratęsti kito kolegos mintį, jei norite pritarti ar nepritarti, jei norite pateikti pavyzdį, nedvejodami tai darykite. Taip pat galite tarpusavyje aptarti šiuos klausimus. Aš esu čia, kad užduočiau klausimus, klausyčiau ir užtikrinčiau, kad kiekvienas turėtų galimybę pasisakyti. Mums labai įdomu išgirsti vieniems kitų nuomones. Taigi, atsižvelgiant į numatomą šios diskusijos trukmę, jei kas nors kalba per ilgai, galiu paprašyti suteikti žodį kitam kolegai, o jei kas nors kalba per mažai, galiu paprašyti jo nuomonės. Mes tikrai norime, kad kiekvienas turėtų galimybę pasidalinti savo idėjomis. XXXX _____ (užrašų

darytojas) yra čia, kad padėtų man atlikti šias užduotis, taip pat pasirūpintų kai kuriais logistiniais aspektais ir darytų užrašus.

Jei turite mobilųjį telefoną, išjunkite jį, o jei reikia atsakyti į skambutį, išeikite į lauką. Jei norite, galite atsistoti ir pavalgyti ar atsigerti (jei tai įmanoma).

[Pritaikyti šias instrukcijas elektroninės fokus grupės atveju]

3. Anonimiškumas/konfidencialumas: *siekdami surinkti aukštos kokybės duomenis, manome, kad naudinga įrašyti sesijos įrašus. Peržiūrėdami įrašus, paprastai gauname daugiau informacijos, kuri gali būti naudinga nustatant pagrindinius iššūkius ir sunkumus, su kuriais susiduriate. Nors sesija bus įrašoma, norėčiau užtikrinti, kad diskusija bus anonimiška. Įrašai bus saugiai laikomi užrakintose patalpose/saugioje duomenų saugykloje, kol bus transkribuoti pažodžiui, tada jie bus sunaikinti. Transkribuotos fokusinės grupės užrašai nebus susiję su informacija, kuri leistų susieti atskirus dalyvius su konkrečiais teiginiais. Ar galiu įrašyti diskusiją, kad būtų lengviau ją prisiminti? Jei sutinkate, turėsite pasirašyti nurodytoje sutikimo formos vietoje/paspauskite mygtuką „sutinku su įrašymu“, kad galėtumėte tęsti.*

4. Pagrindinės taisyklės:

- Svarbiausia taisyklė yra ta, kad vienu metu kalba tik vienas asmuo. Gali kilti pagunda įsiterpti, kai kas nors kalba, bet prašome palaukti, kol jis baigs. Tačiau jums nereikia kalbėti tam tikra tvarka/būdu.
- Prašome atsakyti ir komentuoti kuo tiksliau. Aš ir kiti fokus grupės dalyviai būsimė dėkingi, jei susilaikysite nuo kitų grupės narių komentarų aptarimo už fokus grupės ribų. Jei yra klausimų ar diskusijų, į kurias nenorite atsakyti ar dalyvauti, jūs to daryti neprivalote, tačiau prašome stengtis atsakyti ir kuo labiau įsitraukti.
- Nėra teisingų ar neteisingų atsakymų. Kai turite ką pasakyti, prašome tai daryti. Jums nereikia sutikti su kitų grupės narių nuomonėmis. Grupėje yra daug dalyvių, todėl man svarbu išgirsti kiekvieno iš jūsų nuomonę.
- Jūs esate raginami kalbėti laisvai ir atvirai.
- Visa jūsų pateikta informacija bus laikoma konfidencialia ir naudojama tik mokslinių tyrimų tikslais.
- Jei bet kuriuo metu norėsite nutraukti interviu, galėsite tai padaryti.

5. Moderatorius įteikia sutikimo formą (praleiskite, jei tai elektroninė fokus grupė): *Pagal tyrimų etikos gaires, visi fokus grupės dalyviai privalo duoti sutikimą prieš dalyvaujant diskusijoje. Prašome perskaityti procedūros detales, kad įsitikintumėte, jog suprantate fokus grupės esmę ir kokio dalyvavimo iš jūsų tikimasi. Pasirašydami sutikimo formą, jūs patvirtinate, kad perskaitėte, supratote ir sutinkate su visa informacija, pateikta sutikimo formos dokumente.*

„Ar kas nors turi klausimų?“ (moderatorius atsako į galimus klausimus).

6. Moderatorius išdalina demografinę formą: *Dabar prašome skirti keletą minučių šios demografinės anketos užpildymui. Prašome joje nenurodyti savo vardo.*

E-fokusinės grupės atveju susitikimo forma ir demografinė forma turėtų būti išsiųstos maždaug 1 savaitę prieš fokusinės grupės įgyvendinimą, kad dalyviai galėtų jas užpildyti, o 2–3 dienas prieš e-fokusinę grupę turėtų būti išsiųstas priminimas.

7. Tada moderatorius įjungia įrašymo įrenginį: Gerai, pradėkime.

B dalis – Fokusinės grupės interviu

Įžanga: *Ar galėtumėte prisistatyti ir apibūdinti savo vaidmenį savo institucijoje?*

Prašome pasidalinti gražiu prisiminimu, susijusiu su žaidimais, kai buvote vaikas.

Įvadinis klausimas:

Ši fokus grupė bus skirta jūsų patirčiai ir suvokimui apie žaidimų naudojimą ankstyvojo ugdymo procese. Mums ypač įdomu sužinoti, kaip žaidimai integruojami į jūsų darbo klasėje praktiką, su kokiais iššūkiais susiduriate ir kokios pagalbos, jūsų nuomone, reikia, kad žaidimais pagrįstas mokymasis būtų veiksmingesnis.

Pagrindiniai klausimai:

1. *Kaip žaidimai šiuo metu integruojami į jūsų klasės pedagoginę praktiką? (privaloma)*
2. *Ar galite pasidalinti sėkminga praktika, projektais ar iniciatyvomis, susijusiomis su žaidimais, kurie buvo įgyvendinti jūsų klasėje? (privaloma)*
3. *Aprašykite, kaip jūs, kaip mokytojas, skatinate žaidimus. (Pateikite konkrečius pavyzdžius). (privaloma)*
4. *Kokius išteklius turi jūsų klasė žaidimams skatinti? (privaloma)*
5. *Su kokiais iššūkiais ar kliūtimis susiduriate jūs ar jūsų komanda, bandydami įgyvendinti žaidimų grindžiamą praktiką? (privaloma)*
6. *Kokios paramos ar išteklių reikėtų jums ir jūsų komandai, kad galėtumėte geriau integruoti žaidimus į savo praktiką? (privaloma)*
7. *Koks buvo jūsų priešmokyklinio rengimo indėlis įgyvendinant žaidimų galimybes vaikams? (privaloma)*
8. *Kokios profesinio tobulėjimo galimybės, susijusios su žaidimų pagrįstu mokymusi, buvo jums prieinamos? (Kokia buvo paskutinė? Kokios temos?) Kiek jos buvo veiksmingos? Kokios kitos profesinio tobulėjimo galimybės šia tema būtų reikalingos jums ir jūsų komandai? (privaloma)*
9. *Kokius (kitus) neatidėliotinus poreikius galite įvardyti savo mokykloje, kad žaidimai būtų veiksmingai naudojami vaikų mokymuisi ir vystymuisi remti? (privaloma)*
10. *Kiek nacionalinė, regioninė ar vietos politika (pvz., nacionalinė mokymo programa) remia ar trukdo žaidimų naudojimui ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose? Kaip jūs, kaip mokytojas, mobilizuojate žaidimų naudojimo pedagoginėje praktikoje reglamentus? (privaloma)*
11. *Kokie, jūsų nuomone, yra pagrindiniai žaidimų integravimo į ikimokyklinį ugdymą / jūsų klasę privalumai?*
12. *Kaip vertinate mokytojo vaidmenį žaidimų skatinime jūsų aplinkoje?*
13. *Su kokiais palankiais veiksniais susidūrėte bandydami plėtoti ar skatinti žaidimų grindžiamą praktiką savo klasėje ar mokykloje?*
14. *Kaip šeimos ir platesnė bendruomenė dalyvauja žaidimų praktikoje jūsų klasėje arba ją įtakoja?*

14. Kaip stebite ir vertinate žaidimų praktikų įgyvendinimą savo kasdienėje veikloje?

15. Baigiamieji klausimai: Iš visų aptartų temų, kokios, jūsų nuomone, yra svarbiausios žaidimų grindžiamo mokymosi ankstyvojo ugdymo srityje tobulinimo klausimai? Ar norėtumėte pridurti ką nors, ko mes neaptarėme?

Išvada: Dėkojame už dalyvavimą. Tai buvo labai produktyvi diskusija. Jūsų nuomonės bus labai vertingos projektui. Tikimės, kad ši grupės diskusija Jums buvo įdomi ir naudinga. Jei esate nepatenkinti kuo nors ar norite pateikti skundą, prašome susisiekti su (XXXXX). Norėčiau priminti, kad visi šioje ataskaitoje pateikti komentarai bus anoniminiai. [Patvirtinkite, kad užpildyta demografinė forma ir pasirašyta sutikimo forma buvo perduotos]

B PRIEDAS – POLITIKOS DOKUMENTAI, NUSTATYTI PERŽIŪRINT IR ANALIZUOJANT DABARTINĘ ŽAIDIMŲ POLITIKĄ

A grupė. Kipras

Dokumento pavadinimas	Išsami nuoroda	Nuoroda, jei yra	Dokumento tipas	Išduodanti institucija/jst aiga
„Ikimokyklinis ugdymas: bendroji informacija, tikslai, registracija“	Švietimo, kultūros, sporto ir jaunimo ministerija, Pradinio ugdymo departamentas. (n.d.). Ikimokyklinis ugdymas: bendroji informacija, tikslai, registracija. Švietimo, kultūros, sporto ir jaunimo ministerija.	https://www.moec.gov.cy/dde/en/infoserv_preprim_ary_general_information.html?utm_source	Konkrečios gairės/brošiūros ar orientacinė informacija, padedanti įgyvendinti mokymo programą	Kipro švietimo, sporto ir jaunimo ministerija
„Ωρολόγιο πρόγραμμα νηπιαγωγείου“	Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. (χ.χ.). Ωρολόγιο πρόγραμμα νηπιαγωγείου. Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης.	https://www.moec.gov.cy/dde/orologio_nipiagogeio_u.html	Mokymo programa/Mokymo programos gairės	Kipro švietimo, sporto ir jaunimo ministerija
„Išsami ikimokyklinio ugdymo programa (3 metai – ikimokyklinis ugdymas)“	Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας Κύπρου. (2024). Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (3 χρόνων – Προδημοτική).	https://sch.cy/ed/316/ap_n_ip_proscholiki_ekpaidefsi.pdf	Mokymo programa/Mokymo programos gairės	Kipro švietimo, sporto ir jaunimo ministerija
„Vadovas ikimokyklinio ugdymo pedagogams apie visapusišką vaikų ugdymą ir auklėjimą“	Švietimo ir kultūros ministerija, Pedagogikos institutas, Programų plėtros tarnyba. (2015). Vadovas auklėtojams apie visapusišką vaikų ugdymą ir auklėjimą (1 leidimas).	https://archeia.moec.gov.cy/mc/603/odigos_proscholiki.pdf?utm_source	Mokymo programa/Mokymo programos gairės	Kipro švietimo, sporto ir jaunimo ministerija – Pedagoginis institutas, Mokymo programų kūrimo skyrius
„Jungtinių Tautų vaiko teisių konvencija“	Vaikų teisių apsaugos komisaras. (2018). Jungtinių Tautų konvencija dėl vaiko teisių.	https://www.childcom.org.cy/ccr/ccr.nsf/All/2046A2379F8FBFE5C22582FE00432588?OpenDocument	Tarptautiniai susitarimai ar rekomendacijos, priimtos nacionaliniu mastu	Vaiko teisių komisaro biuras (Kipras)
Kipras – pagrindiniai kontekstiniai duomenys	Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2024). Kipras – pagrindiniai kontekstiniai duomenys. P. Oberhuemer & I. Schreyer (red.), <i>Ankstyvojo ugdymo darbuotojų profilis</i>	https://www.seeepro.eu/Seiten/Englisch/Texte/Englisch/Cyprus_Key_data.pdf?utm_source	Oficialios ministerijų ar švietimo institucijų ataskaitos	Miunchenas: Valstybinis ankstyvojo vaikystės tyrimų ir žiniasklaidos

	<p><i>Europoje: 33 šalių ataskaitos su pagrindiniais kontekstiniais duomenimis.</i> Valstybinis ankstyvojo ugdymo tyrimų ir žiniasklaidos raštingumo institutas.</p>			raštingumo institutas.
Kipras – ECEC darbuotojų profilis	<p>Loizou, E. (2024). Kipras – ECEC darbo jėgos profilis. P. Oberhuemer ir I. Schreyer (red.), <i>Ankstyvojo vaikystės darbo jėgos profiliai Europoje: 33 šalių ataskaitos su pagrindiniais kontekstiniais duomenimis.</i> Miunchenas: Valstybinis ankstyvojo vaikystės tyrimų ir žiniasklaidos raštingumo institutas.</p>	<p>https://www.seeepro.eu/Seiten/Englisch/Texte/Englisch/Cyprus_Workforce.pdf</p>	<p>Oficialios ministerijų ar švietimo institucijų ataskaitos</p>	<p>Miunchenas: Valstybinis ankstyvojo vaikystės tyrimų ir žiniasklaidos raštingumo institutas, bendradarbiaujant su nacionaline eksperte (Eleni Loizou, Kipro universitetas) SEEPRO (Ankstyvojo ugdymo ir profesionalizacijos tyrimas)</p>
Kipras – pagrindiniai kontekstiniai duomenys	<p>Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2018). Kipras – pagrindiniai kontekstiniai duomenys. P. Oberhuemer & I. Schreyer (red.), <i>Ankstyvojo ugdymo darbuotojų profilis 30 šalių su pagrindiniais kontekstiniais duomenimis</i> (p. 193–205). Miunchenas: SEEPRO.</p>	<p>file:///C:/Users/user/Desktop/EDUPLAY/Tasks%20Week%207/Desktop%20Research/Research%20article/Loizou%20Policy%20review/ISBN-publication.pdf</p>	<p>Oficialūs ministerijų ar švietimo institucijų pranešimai</p>	<p>SEEPRO (Ankstyvojo ugdymo ir profesionalizacijos tyrimas)</p>
Kipras – ECEC darbo jėgos profilis	<p>Loizou, E. (2018). Kipras – ECEC darbo jėgos profilis. P. Oberhuemer ir I. Schreyer (red.), <i>Ankstyvojo ugdymo darbo jėgos profiliai 30 šalių su pagrindiniais kontekstiniais duomenimis</i> (p. 172–192). Miunchenas: SEEPRO.</p>	<p>file:///C:/Users/user/Desktop/EDUPLAY/Tasks%20Week%207/Desktop%20Research/Research%20article/Loizou%20Policy%20review/ISBN-publication.pdf</p>	<p>Oficialūs ministerijų ar švietimo institucijų pranešimai</p>	<p>SEEPRO (Ankstyvojo ugdymo ir profesionalizacijos tyrimas)</p>
Ataskaita apie gerąją Europos praktiką, kuria remiamas nacionalinis ECEK kokybės pagrindų dokumentas Kipre	<p>Hatzinikolaou, K. (2023). Ataskaita apie gerąją Europos praktiką, kuria remiamas nacionalinis Kipro ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros kokybės pagrindų dokumentas. UNICEF ECARO. Parengta su Europos Sąjungos finansine</p>	<p>http://www.dmsw.gov.cy/dmsw/sws.nsf/All/D8E8591B26DD8681C2258BDC004702E7/\$file/1_CY%20TSI%20ECEC%20Project%20Report%20on%20Good%20Practices.pdf?OpenElement</p>	<p>Oficialios ministerijų ar švietimo institucijų ataskaitos</p>	<p>UNICEF, kartu su Kipro Respublikos socialinės gerovės viceministru ir Švietimo, sporto ir jaunimo ministerija</p>

parama per Atkūrimo ir atsparumo fondą.

Parama ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros plėtrai ir strateginiam vystymui Kipre: trumpas aprašymas apie ES TSI projektą Kipre

Socialinės gerovės viceministras ir Švietimo, sporto ir jaunimo ministerija. (2021). Parama ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros plėtrai ir strateginiam vystymui Kipre: trumpas aprašymas apie ES TSI projektą Kipre. Nikosija: Kipro vyriausybė, bendradarbiaujant su UNICEF ir Europos Komisija.

Oficialios ministerijų ar švietimo institucijų ataskaitos

Socialinės gerovės viceministras ir Švietimo, sporto ir jaunimo ministras, Kipro vyriausybė. Įgyvendinta kartu su UNICEF ir Europos Komisija.

Ankstyvojo ugdymo ir priežiūros plėtros ir strateginės plėtros Kipre rėmimas: trumpas aprašymas apie ES TSI projektą Kipre

Socialinės gerovės ministerijos viceministras ir Švietimo, sporto ir jaunimo ministerija. (2022). Parama ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros plėtrai ir strateginiam vystymui Kipre: trumpas aprašymas apie ES TSI projektą Kipre (2022–2024). Nikosija: Kipro vyriausybė, bendradarbiaujant su UNICEF ir Europos Komisija.

Oficialios ministerijų ar švietimo institucijų ataskaitos

Socialinės gerovės viceministras ir Švietimo, sporto ir jaunimo ministras, Kipro vyriausybė. Įgyvendinta kartu su UNICEF ir Europos Komisija, papildomą paramą suteikė CARDET.

Nacionalinė ankstyvojo ugdymo ir priežiūros kokybės sistema (Kipras)

Socialinės gerovės ministerijos viceministras ir Švietimo, sporto ir jaunimo ministerija. (2024). Nacionalinė ankstyvojo ugdymo ir priežiūros kokybės sistema: parama ankstyvojo ugdymo ir priežiūros plėtrai ir strateginiam vystymui Kipre. UNICEF ir Europos Komisija (techninės paramos priemonė), finansuojama

Politikos dokumentai ir strateginiai planai

Socialinės gerovės viceministras ir Švietimo, sporto ir jaunimo ministras, bendradarbiaujant su UNICEF ir Europos

Europos Sąjungos per
Atkūrimo ir atsparumo fondą.

Komisija (TSI
projektas).

Ankstyvasis
ugdymas ir
priežiūra

Eurydice. (2025). Pagrindiniai duomenys apie ankstyvojo ugdymo ir priežiūros paslaugas Europoje (3-iasis leidimas). Europos Sąjungos leidinių biuras

<file:///C:/Users/user/Downloads/Early%20childhood%20education%20and%20care%20%20%20%20.pdf>

Politikos
dokumentai ir
strateginiai planai

Eurydice –
Švietimo,
kultūros,
sporto ir
jaunimo
ministerija

Ankstyvojo
ugdymo ir
priežiūros
(ECEC)
paslaugų
teikimo
ataskaita –
Kipras

UNICEF, Socialinės gerovės viceministras ir Švietimo, sporto ir jaunimo ministras (2023). Ankstyvojo ugdymo ir priežiūros paslaugų teikimas Kipre: Paslaugų teikimo žemėlapis ataskaita projektui „Ankstyvojo ugdymo ir priežiūros plėtros ir strateginio vystymo rėmimas Kipre“ UNICEF.

file:///C:/Users/user/Downloads/ECEC_Supply%20mapping%20report_EN.pdf

Oficialios ministerijų
ar švietimo
institucijų
ataskaitos

Europos
Komisija,
Švietimo,
jaunimo,
sporto ir
kultūros
generalinis
direktoratas

B grupė. Graikija

Dokumento pavadinimas	Išsami nuoroda	Nuoroda, jei yra	Dokumento tipas	Išdavusi institucija /įstaiga
DEPPS (2003)	Pedagogikos institutas (2003). <i>Tarptematinė darželio ugdymo programa</i> (DEPPS). Pedagogikos institutas [graikų kalba].		Teisinis dokumentas (30 puslapių)	Pedagogikos institutas (dabar Švietimo politikos institutas (IEP), Švietimo ir religijos reikalų ministerija (dabar

[Vaikų darželio] auklėtojo vadovas (2006)

Dafermou, Ch., Koulouri, P., & Bassagianni, E. (2006). *Pedagogų vadovas: Švietimo planavimas – Kūrybiška mokymosi aplinka*. O.E.D.B. [graikų kalba] ISBN: 960-06-1886-0

Jis vadinamas „mokyklos vadovu“ (galima įsigyti spausdintą ir elektroninę versiją) (432 puslapiai)

Švietimo, religijos reikalų ir sporto ministerija)

Pedagogikos institutas (dabar Švietimo politikos institutas (IEP), Švietimo ir religijos reikalų ministerija (dabar Švietimo, religijos reikalų ir sporto ministerija)

*(dabar Švietimo politikos institutas (IEP)

Ikimokyklinio ugdymo programa (2022) (išplėsta versija)

Penteri, E., Chlapana, E., Meliou, K., Filippidi, A., & Marinatou, Th. (2022). *Ikimokyklinio ugdymo studijų programa* (išplėstinė versija, 2-asis leidimas). Švietimo politikos institutas.

E-knyga (109 puslapių)

IEP (Švietimo politikos institutas)

Darželio auklėtojo vadovas (2022) (2-asis leidimas)

Penteri, E., Chlapana, E., Meliou, K., Filippidis, A., & Marinatou, Th. (2022). *Darželio auklėtojo vadovas* – *Pagalbinė medžiaga. Kompasas: teorinis ir metodologinis pagrindas – praktinis taikymas ir mokymo planai planai*. Švietimo politikos institutas.

e. knyga (395 puslapiai)

IEP (Švietimo politikos institutas)

Nacionalinis veiksmų planas dėl vaikų teisių (2021 m.)	Teisingumo ministerija (2021). <i>Nacionalinis veiksmų planas dėl vaikų teisių.</i>	https://www.ministryofjustice.gr/wp-content/uploads/2021/12/National_Action_Plan_for_the_Rights_of_the_Child.pdf	Vyriausybės ataskaita	Teisingumo ministerija
Standartinės savivaldybių kūdikių ir vaikų priežiūros bei vaikų priežiūros centrų veiklos taisyklės (2017 m.)	Vyriausybės leidinys (FEK) (2017). <i>Protipos kanonismos litourgias dimotikon ke kinotikon nomikon prosopon dimosiou dikeou pedikon ke vrefikon stathmon</i> (Standartinis savivaldybių kūdikių ir vaikų priežiūros centrų veiklos reglamentas) (55989–55995 <i>psl.</i>). Viešojo administravimo ministerija.	https://www.elinyae.gr/sites/default/files/2019-07/4249B_2017.1512561916419.pdf	Vyriausybės leidinys	Viešojo administravimo ministerija.
Pirmoji dvejų metų pažangos ataskaita dėl Europos vaikų garantijos įgyvendinimo (2024 m.)	Socialinės sanglaudos ir šeimos reikalų ministerija (2024 m.). <i>Pirmoji dvejų metų pažangos ataskaita dėl Europos vaikų garantijos įgyvendinimo.</i>	https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/social-protection-social-inclusion/addressing-poverty-and-supporting-social-inclusion/investing-children/european-child-guarantee/national-action-plans-and-progress-reports_en	Vyriausybės ataskaita	Socialinės sanglaudos ir šeimos reikalų ministerija
https://paidi.gov.gr/	Darbo ir socialinės apsaugos ministerijos atvira platforma, skirta visiems piliečiams suteikti prieigą ir informaciją su vaikais susijusiais klausimais	https://www.dianeosis.org/wp-content/uploads/2021/07/KYPSELI-teliko.pdf https://paidi.gov.gr/	Interneto svetainė	Darbo ir socialinės apsaugos ministerija

C panelė. Lietuva

Dokumento pavadinimas	Išsami nuoroda	Nuoroda, jei yra	Dokumento tipas	Išduodanti institucija/subjektas
-----------------------	----------------	------------------	-----------------	----------------------------------



<p>Įsakymas. 2022 m. rugpjūčio 24 d. Nr. V-1269, Vilnius: Dėl ikimokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrųjų programų tvirtinimo. Ikimokyklinio ugdymo programa (2022)</p>	<p>Dėl ikimokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrųjų programų patvirtinimo. Įsakymas. 2022 m. rugpjūčio 24 d. Nr. V-1269, Vilnius. Priešmokyklinio ugdymo programa [Ikimokyklinio ugdymo programa]. (2022). Priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrųjų programų 2 priedas</p>	<p>https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lit/TAD/45f3b02523e311edb36fa1cf41a91fd9?positionInSearchResults=0&searchModelUUID=0930658b-09d3-4617-9b69-3e37720373e6 https://smsm.lrv.lt/lt/veiklos-sritys-1/smm-svietimas/svietimas-priesmokyklinis-ugdymas/priesmokyklinio-ugdymo-programa/</p>	<p>Politikos dokumentai ir strateginiai planai</p>	<p>Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija.</p>
<p>Įsakymas. 2023 m. rugsėjo 4 d. Nr. V-1142, Vilnius: Dėl ikimokyklinio ugdymo programos gairių patvirtinimo (2023)</p>	<p>Įsakymas dėl ikimokyklinio ugdymo gairių patvirtinimo. 2023 m. rugsėjo 4 d. Nr. V-1142</p>	<p>https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lit/TAD/76bb8f404b5911ee8185e4f3ad07094a?jfwid=f5arm3g7r</p>	<p>Politikos dokumentai ir strateginiai planai</p>	<p>Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija.</p>
<p>Ankstyvojo ugdymo programa</p>	<p>Ankstyvojo ugdymo programa. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijos interneto svetainė.</p>	<p>https://smsm.lrv.lt/lt/veiklos-sritys-1/smm-svietimas/svietimo-sistema-ikimokyklinis-ugdymas/ikimokyklinio-ugdymo-programa/</p>	<p>Mokymo programa/Mokymo programos gairės</p>	<p>Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija.</p>
<p>Įsakymas dėl 2023 m. rugsėjo 4 d. Švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymo Nr. V-1142 „Dėl ikimokyklinio ugdymo programos gairių patvirtinimo“ pakeitimo.</p>	<p>Įsakymas dėl ikimokyklinio ugdymo programos gairių patvirtinimo. 2024 m. vasario 5 d., Nr. V-131, Vilnius</p>	<p>https://www.nsa.smsm.lt/projektai/wp-content/uploads/2024/02/Ikikimokyklinio-amziaus-vaiku-ugdymosi-pasiekimu-aprasas.pdf</p>	<p>Politikos dokumentai ir strateginiai planai</p>	<p>Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija.</p>
<p>Ikimokyklinio ugdymo ir (arba) pradinio ugdymo programą įgyvendinančių mokyklų kokybės vidaus vertinimo metodika (2020 m.)</p>	<p>Sabaliauskienė, R., Brandišauskienė, A., Brėdikytė, M., Rugevičiūtė, R. (2021). Ikimokyklinio ir (ar) priešmokyklinio ugdymo programas diegiančių mokyklų veiklos kokybės</p>	<p>https://www.nsa.smsm.lt/projektai/wp-content/uploads/2022/02/Ikikimokyklinio-veiklos-kokybes-isivertinimo-metodika.pdf</p>	<p>Konkrečios gairės/brošiūros ar orientaciniai dokumentai, padedantys įgyvendinti mokymo programas</p>	<p>Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija.</p>

įsivertinimo
metodika. ŠMSM.

<p>Ikimokyklinio ugdymo ir (arba) priešmokyklinio ugdymo programą įgyvendinančių mokyklų kokybės išorės vertinimo metodika.</p>	<p>Sabaliauskienė, R., Brandišauskienė, A., Brėdikytė, M., Rugevičiūtė, R. (2020). Ikimokyklinio ir (ar) priešmokyklinio ugdymo programas diegiančių mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo metodika. ŠMSM.</p>	<p>https://www.nsa.smsm.lt/p/rojektai/wp-content/uploads/2022/02/PU_Mokyklų-veiklos-kokybes-isivertinimo-metodika.pdf</p>	<p>Nacionaliniai, regioniniai ar savivaldybių/vietos teisės aktai/reglamentai</p>	<p>Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija.</p>
<p>Ikimokyklinio ugdymo ir (arba) priešmokyklinio ugdymo programą įgyvendinančių mokyklų kokybės išorės vertinimo gairės.</p>	<p>Sabaliauskienė, R., Brandišauskienė, A., Brėdikytė, M., Rugevičiūtė, R. (2021). Ikimokyklinio ir (ar) priešmokyklinio ugdymo programas diegiančių mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo gairės. ŠMSM.</p>	<p>https://www.nsa.smsm.lt/p/rojektai/wp-content/uploads/2022/02/isorinio-vertinimo-metodikos-gaires.pdf</p>	<p>Konkrečios gairės/brošiūros ar orientaciniai dokumentai, padedantys įgyvendinti mokymo programas</p>	<p>Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija.</p>
<p>Dekretas dėl valstybės politikos koncepcijos dėl vaikų gerovės patvirtinimo. 2003 m. gegužės 20 d. Nr. IX-1569, Vilnius Sprendimas dėl vaiko nuo gimimo iki privalomojo mokymo pradžios gyvenimo ir ugdymo sąlygų gerinimo modelio aprašymo patvirtinimo. 2009 m. lapkričio 11 d. Nr. 1509. Vilnius</p>	<p>Sprendimas dėl vaiko gerovės valstybės politikos koncepcijos patvirtinimo. 2003 m. gegužės 20 d. Nr. IX-1569, Vilnius Nutarimas dėl vaiko nuo gimimo iki privalomo mokymo pradžios gyvenimo ir ugdymo sąlygų gerinimo modelio aprašymo tvirtinimo. 2009 m. lapkričio 11 d. Nr. 1509. Vilnius</p>	<p>https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.1882ABF8B6AB</p>	<p>Nacionaliniai, regioniniai ar savivaldybių/vietos teisės aktai/reglamentai</p>	<p>Lietuvos Respublikos Seimas</p>
		<p>https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.68989E298734</p>	<p>Nacionaliniai, regioniniai ar savivaldybių/vietos teisės aktai/reglamentai</p>	<p>Lietuvos Respublikos Vyriausybė</p>

D grupė Nyderlandai



Dokumento pavadinimas	Išsami nuoroda	Nuoroda, jei yra	Dokument o tipas	Išduodanti institucija/subjektas
De staat van het onderwijs 2025 [Švietimo padėtis 2025 m.)	Inspectie van het Onderwijs. (2025) <i>De staat van het onderwijs 2025</i> . Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap.		Ataskaita	Švietimo, kultūros ir mokslų ministerija. Švietimo inspekcija.
Het Jonge Kind - SLO	SLO. (2025). Het jonge kind. https://www.slo.nl/thema/meer/jonge-kind/	https://www.slo.nl/thema/meer/jonge-kind/	Interneto svetainė	Stichting leerplanontwikkeling – Nacionalinis mokymo programų kompetencijos centras
Pedagoginė mokymo programa	Fukkink, R. (red.) (2017). Pedagoginė mokymo programa mažiesiems vaikams vaikų darželiuose.		Brošiūra	Vaikų priežiūros kokybės biuras [Vaikų priežiūros kokybės institutas]
Tyrimų sistema Švietimo inspekcija [Tyrimų sistema Švietimo inspekcija]	Švietimo inspekcija (2025). 2021 m. ikimokyklinio ugdymo ir pradinio ugdymo priežiūros tyrimų sistema. 2025 m. rugpjūčio 1 d. versija. Švietimo, kultūros ir mokslo ministerija. [Švietimo inspekcija (2025). 2021 m. tyrimų sistema ikimokyklinio ugdymo ir pradinio ugdymo priežiūrai. 2025 m. rugpjūčio 1 d. versija. Švietimo, kultūros ir mokslo ministerija]		Tyrimų sistema	Švietimo, kultūros ir mokslų ministerija. Švietimo inspekcija.
ECEC darbo jėgos profilis 2024	Singer, E., ir B. Romijn. 2024. „Nyderlandai – ECEC darbo jėgos profilis“. Ankstyvąjį vaikystės amžių apimanti darbo jėgos profilis Europoje. 33 šalių ataskaitos su pagrindiniais kontekstiniais duomenimis, redagavo P. Oberhuemer ir I. Schreyer. Miunchenas: Valstybinis ankstyvosios vaikystės tyrimų ir žiniasklaidos raštingumo institutas.	www.seeepro.eu/English/Country-Reports.htm	Šalies ataskaita	Valstybinis ankstyvojo vaikystės tyrimų ir žiniasklaidos raštingumo institutas, Miunchenas

Švietimo tarybos [onderwijsraad] patarimų raštas	Onderwijsraad. (2023). Adviesbrief over voorzieningen voor het jonge kind. 2023 m. rugsėjo 21 d. [Švietimo taryba. Patarimų laiškai apie įrenginius mažiems vaikams]	Švietimo tarybos patarimo laiškai „Atstovų rūmams“	Onderwijsraad. [Švietimo taryba]
Kokybės stebėseną Vaikų priežiūra 2017–2024 m.	Romijn, B., Slot, P., Jepma, IJ., Muller, P., Bredeveld, M., Tiliopoulou, V., Leseman, P. (2025). Kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang. De kinderdagopvang, peuteropvang, buitenschoolse opvang en gastouderopvang in beeld. Gecombineerde metingen 2017–2024. LKK.	Nacionalinis vaikų priežiūros kokybės stebėjimo centras.	Nacionalinis vaikų priežiūros kokybės stebėjimo centras.
Geresnis startas visiems vaikams	Jepma, IJ., Vander Heyden, K. (2022.) Verbeteren start in het basisonderwijs. Een wetenschappelijk kader. Sardes.	Mokslinė rekomendacija	Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek [nacionalinė švietimo tyrimų koordinavimo institucija]
Vaikų priežiūros įstatymas	Vaikų priežiūros įstatymas https://wetten.overheid.nl/BWBR0017017/2024-12-11/#Hoofdstuk1_Afdeling1_Artikel1.1	Vaikų priežiūros įstatymas	Socialinių reikalų ir užimtumo ministerija
Pradinio ugdymo įstatymas	Pradinio ugdymo įstatymas https://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2025-08-01/#HoofdstukI_TiteldeelII_Afdeling1_Paragraaf1_Artikel9	Pradinio ugdymo įstatymas	Švietimo, kultūros ir mokslinių tyrimų ministerija.

E grupė. Portugalija

Dokumento pavadinimas	Išsami nuoroda	Nuoroda, jei yra	Dokumento tipas	Išduodanti institucija/įstaiga
Lyties ir pilietybės gidas ikimokyklinio ugdymo įstaigoms	Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, C. (2015). Lyties ir pilietiško vadovas ikimokyklinio ugdymo įstaigoms	https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/20	Konkrečios gairės/brošiūros ar rekomendacijos,	Pilietiško ir lyčių lygybės

	[Guião Género Cidadania Pré-escolar]. Pilietiškumo ir lyčių lygybės komisija (CIG). https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2015/10/398_15_Guiao_Pre_escolar.pdf	15/10/398_15_Guiao_Pre_escolar.pdf	padedančios įgyvendinti mokymo programą	komisija (CIG)
A Maior Lição do Mundo: Ação Climática - projetos selecionados. Edição 2021-22 [Didžiausia pasaulio pamoka. Atrinkti projektai – klimato veiksmai 2021/2022 m. leidimas]	UNICEF Portugalija (2022). Atrinkti projektai pagal AMLM – atrinkti projektai 2021–2022. UNICEF Portugalija. Prieiga 2025 m. birželio 26 d. iš https://www.unicef.pt/media/3704/projetos-selecionados-amlm-2021-2022.pdf	https://www.unicef.pt/media/3704/projetos-selecionados-amlm-2021-2022.pdf	Konkrečios gairės/brošiūros ar orientacinė informacija, padedanti įgyvendinti mokymo programą	UNICEF Portugalija
Ikimokyklinio ugdymo programos gairės	Švietimo generalinis direktoratas (2016 m.). Mokymo programos gairės ikimokyklinio ugdymo srityje [Orientações curriculares para a educação pré-escolar]. Portugalijos švietimo ministerija. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf	https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf	Mokymo programa/Mokymo programos gairės	Švietimo generalinis direktoratas (DGE)
Įstatyminis dekretas Nr. 240/2001 [1986 m. spalio 14 d. Įstatymas Nr. 46/86 (Švietimo sistemos pagrindų įstatymas), paskelbtas Oficialiajame leidinyje, I serija, Nr. 237, su pakeitimais, padarytais 1997 m. rugsėjo 19 d. Įstatymu Nr. 117/97] ir patvirtintas Įstatymu Nr. 241/2001 ir Įstatymu Nr. 43/2007	Diário da República [Portugalijos Respublikos oficialusis leidinys] (2001). Įstatyminis dekretas Nr. 240/2001. Atsižvelgta 2025 m. liepos 26 d. iš https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837	https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837	Nacionaliniai, regioniniai arba savivaldybių/vietos įstatymai/reglamentai	Portugalijos Respublika

<p>Dekretas-įstatymas Nr. 241/2001 [Švietimo sistemos pagrindinis įstatymas Įstatymas Nr. 46/86, priimtas 1986 m. spalio 14 d., paskelbtas Oficialiajame leidinyje, I serija, Nr. 237]</p>	<p>Diário da República [Portugalijos Respublikos oficialusis leidinys] (2025). Įstatyminis dekretas Nr. 241/2001. Atsižvelgta 2025 m. birželio 25 d. iš https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843</p>	<p>https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843</p>	<p>Nacionaliniai, regioniniai arba savivaldybių/vietos įstatymai/reglamentai</p>	<p>Portugalijos Respublika</p>
<p>Dekretas-įstatymas Nr. 79/2014 [2014 m. gegužės 14 d. dekretas-įstatymas Nr. 79/2014: Dėl profesinės kvalifikacijos, reikalingos dirbti ikimokyklinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo įstaigose, teisinio režimo patvirtinimo (aiškiai panaikinant 2007 m. vasario 22 d. dekretą-įstatymą Nr. 43/2007, 2009 m. rugsėjo 8 d. dekretą-įstatymą Nr. 220/2009 ir 2010 m. lapkričio 17 d. potvarkį Nr. 1189/2010]</p>	<p>Diário da República [Portugalijos Respublikos oficialusis leidinys] (2014). Įstatyminis dekretas Nr. 79/2014. Atsižvelgta 2025 m. liepos 26 d. iš https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769</p>	<p>https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769</p>	<p>Nacionaliniai, regioniniai arba savivaldybių/vietos įstatymai/reglamentai</p>	<p>Portugalijos Respublika</p>
<p>Dekretas-įstatymas Nr. 9-A/2025 [Gegužės 14 d. dekretas-įstatymas Nr. 79/2014 jau buvo iš dalies pakeistas dekretais-įstatymais Nr. 176/2014, 16/2018, 112/2023 ir 23/2024. Naujasis vasario 14 d. dekretas-įstatymas Nr. 9-A/2025 yra penktasis šio teisės</p>	<p>Diário da República [Portugalijos Respublikos oficialusis leidinys] (2025). Dekretas-įstatymas Nr. 9-A/2025. Atsižvelgta 2025 m. birželio 25 d. iš https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/9-a-2025-907406911</p>	<p>https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/9-a-2025-907406911</p>	<p>Nacionaliniai, regioniniai arba savivaldybių/vietos įstatymai/reglamentai</p>	<p>Portugalijos Respublika</p>

akto pakeitimas ir jį
vėl skelbia.

Aplinkos švietimo sistema, skirta tvarumui ugdyti ikimokyklinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo įstaigose	Švietimo ministerija. (2018). Aplinkos švietimo sistema, skirta tvarumui ugdyti ikimokyklinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo įstaigose [Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário]. Švietimo generalinis direktoratas. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Ambiental/documentos/referencial_ambiente.pdf	https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Ambiental/documentos/referencial_ambiente.pdf	Konkrečios gairės/brošiūros ar rekomendacijos, padedančios įgyvendinti mokymo programas	Švietimo ministerija, Portugalija
Rizikos švietimo sistema	Švietimo ministerija. (2015). Rizikos švietimo sistema [Referencial para a Educação para o Risco]. Švietimo generalinis direktoratas. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_Risco/documentos/referencial_risco.pdf	https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_Risco/documentos/referencial_risco.pdf	Konkrečios gairės/brošiūros ar rekomendacijos, padedančios įgyvendinti mokymo programas	Švietimo generalinis direktoratas (Švietimo ministerija, Portugalija)
Įtraukianti švietimas: įtraukios praktikos paramos vadovas	Švietimo ministerija. (2018). Įtraukianti švietimas: pagalbos vadovas įtraukiai praktikai [Educação inclusiva: Manual de apoio à prática inclusiva]. Švietimo generalinis direktoratas. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf	https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf	Konkrečios gairės/brošiūros ar rekomendacijos, padedančios įgyvendinti mokymo programas	Švietimo ministerija, Portugalija
Įstatymas Nr. 46/1986 [1986 m. spalio 14 d. Įstatymas Nr. 46/1986: Švietimo sistemos pagrindinis įstatymas (su pakeitimais, padarytais 1997 m. rugsėjo 19 d. Įstatymu Nr.	Diário da República [Portugalijos Respublikos oficialusis leidinys] (1986). Įstatymas Nr. 46/1986. Atsižvelgta 2025 m. liepos 26 d. iš https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418	https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418	Nacionaliniai, regioniniai arba savivaldybių/vietos įstatymai/reglamentai	Portugalijos Respublika

115/1997, 2005 m.
rugpjūčio 30 d.
Įstatymu Nr.
49/2005 85/2009,
rugpjūčio 27 d.; ir
16/2023, balandžio
10 d.].

Dekretas Nr.
5/1997 [Prieš tai
galiojo 1986 m.
spalio 14 d.
įstatymas Nr. 46/86
ir 1997 m. birželio
11 d. dekretas Nr.
147/97].
Mokymasis su
mokyklos
biblioteka:
pagrindai

Vietos veiksmų
priemonės.
Saugios aplinkos
skatinimas po
karantino
laikotarpio
Žiniasklaidos
švietimo sistema
(atnaujinta versija)

Diário da República [Portugalijos
Respublikos oficialusis leidinys]
(1997). Įstatymas Nr. 5/1997.
Atsižvelgta 2025 m. liepos 28 d. iš
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

Švietimo ministerija. (2017).
Mokymasis su mokyklos biblioteka:
sistema [Aprender com a Biblioteca
Escolar: Referencial]. Švietimo
generalinis direktoratas.
[https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=99&fileName=referencial_2017_impres.pdf](https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=99&fileName=referencial_2017_impres.pdf)

UNICEF Portugalija (2020). Vietos
veiksmų priemonės. Saugios
aplinkos skatinimas po karantino
laikotarpio. UNICEF: Lisabona

Švietimo ministerija. (2023).
Žiniasklaidos švietimo sistema
(atnaujinta versija) [Referencial de
Educação para os Media]. Švietimo
generalinis direktoratas.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/referencial-epm-versaoatualizada-dez2023_11dez.pdf

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

[https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=99&fileName=referencial_2017_impres.pdf](https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=99&fileName=referencial_2017_impres.pdf)

https://www.unicef.pt/media/2976/unicef_medidas-para-acao-local.pdf

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/referencial-epm-versaoatualizada-dez2023_11dez.pdf

Nacionaliniai,
regioniniai arba
savivaldybių /
vietos įstatymai /
reglamentai

Konkrečios
gairės/brošiūros
ar
rekomendacijos,
padedančios
įgyvendinti
mokymo
programas

Tarptautiniai
susitarimai ar
rekomendacijos,
priimtos
nacionaliniu
lygmeniu

Konkrečios
gairės/brošiūros
ar
rekomendacijos,
padedančios
įgyvendinti
mokymo
programas

Portugalijos
Respublika

Portugalijos
švietimo
ministerija

UNICEF
Portugalija

Portugalijos
švietimo
ministerija

Pedagoginis vadovas romų bendruomenių įtraukimui ir skatinimui ikimokyklinio ugdymo srityje	Švietimo ministerija. (2021). Pedagoginis vadovas romų bendruomenių įtraukimui ir skatinimui ikimokyklinio ugdymo srityje [Guião Pedagógico para a Inclusão e Promoção das Comunidades Ciganas na Educação Pré-Escolar]. Švietimo generalinis direktoratas. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/RecursosEducativos/guiao_pedagogico_comunidades_ciganas_pre-escolar.pdf	https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/RecursosEducativos/guiao_pedagogico_comunidades_ciganas_pre-escolar.pdf	Konkrečios gairės/brošiūros ar rekomendacijos, padedančios įgyvendinti mokymo programas	Švietimo ministerija, Portugalija
Pedagoginės gairės dėl vaikų darželiuose teikiamo ikimokyklinio ugdymo	Švietimo ministerija. (2024). Pedagoginės gairės, skirtos vaikų darželiams [Orientações Pedagógicas para Creche]. Švietimo generalinis direktoratas. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EInfancia/orientacoes_pedagogicas_para_creche_para_consulta_online.pdf	https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EInfancia/orientacoes_pedagogicas_para_creche_para_consulta_online.pdf	Mokymo programa/Mokymo programos gairės	Švietimo ministerija, Portugalija
Kūno kultūra ikimokyklinio ugdymo įstaigose: gairės ir praktika	Švietimo ministerija. (2023). Fizinis lavinimas ikimokyklinio ugdymo įstaigose: gairės ir praktika [Educação Física na Educação Pré-Escolar: Diretrizes e práticas]. Švietimo generalinis direktoratas. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/a_educacao_fisica_na_educacao_pre-escolar.pdf	https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/a_educacao_fisica_na_educacao_pre-escolar.pdf	Konkrečios gairės/brošiūros ar rekomendacijos, padedančios įgyvendinti mokymo programas	Švietimo ministerija, Portugalija
Planavimas ir vertinimas ikimokyklinio ugdymo srityje	Švietimo ministerija / Švietimo generalinis direktoratas. (2021). Planavimas ir vertinimas ikimokyklinio ugdymo srityje [Planear e avaliar na educação pré-escolar]. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf	https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf	Konkrečios gairės / brošiūros ar rekomendacijos, padedančios įgyvendinti mokymo programas	Švietimo ministerija, Portugalija
Švietimo padėtis 2023 m.	Nacionalinė švietimo taryba (2023). Švietimo padėtis 2023 m. [Estado da Educação 2023]. https://www.cnedu.pt/content/EE2023/Versao_Integral/EE2023.pdf	https://www.cnedu.pt/content/EE2023/Versao_Integral/EE2023.pdf	Oficialūs ministerijų ar švietimo institucijų pranešimai	Nacionalinė švietimo taryba, Portugalija
0–12 metų vaikų ugdymas	Nacionalinė švietimo taryba (2009). 0–12 metų vaikų ugdymas: tyrimo ataskaita, 2008 m. gegužės 20 d. seminaro medžiaga ir nuomonė. Nacionalinė švietimo taryba. https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf	https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf	Oficialios ministerijų ar švietimo institucijų ataskaitos	Nacionalinė švietimo taryba, Portugalija

Įsakymas 644-A/2015 [reglamentuoja popamokinių ugdymo veiklų (AEC), šeimos paramos komponento (CAF) ir ikimokyklinio ugdymo animacijos bei šeimos paramos veiklų (AAAF) organizavimą ir veikimą valstybiniame ikimokykliniame ugdyme, panaikindamas 2013 m. liepos 15 d. įsakymą Nr. 9265-B/2013 (Diário da República, 2 serija, Nr. 164)].

Švietimo ir mokslo ministerija. (2015). Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto. Diário da República [Portugalijos Respublikos oficialusis leidinys], 2^a série, Nr. 164. Paimta iš <https://dre.pt/>

<https://dre.pt/dre/de-talhe/portaria/644-a-2015-70095687>

Oficialūs ministerijų ar švietimo institucijų pranešimai

Portugalijos švietimo ministerija

Mokinių profilis privalomojo mokymo pabaigoje (Įsakymas Nr. 6478/2017, 2017 m. liepos 26 d.)

Švietimo generalinis direktoratas. (2017). Mokinių profilis privalomojo mokymo pabaigoje (Įsakymas Nr. 6478/2017, liepos 26 d.). Švietimo ministerija. <https://dge.mec.pt>

<https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>

Oficialūs ministerijų ar švietimo institucijų pranešimai

Švietimo ministerija, Portugalija

C PRIEDAS – EMPIRINIAI TYRIMAI, ĮTRAUKTI Į NACIONALINES SISTEMINES APŽVALGAS (PENKIOS ŠALYS)

A panelė. Kipras

Autoriai (metai)	Dokumento tipas	Pavadinimas (sutrumpintas – anglų kalba)	Tema
Loizou (2017a)	Žurnalo straipsnis	<i>Žingsniai link žaidimų pedagogikos</i>	Mokytojų žaidimų praktika
Loizou (2017b)	Knygos skyrius	<i>Socialiai dramos žaidimų tipologijos</i>	Socialiai dramos žaidimai
Loizou ir kt. (2017)	Žurnalo straipsnis	<i>Mokytojų įsitraukimas į socialines dramos žaidimus</i>	Mokytojo pagalba
Loizou ir Michaelides (2020)	Knygos skyrius	<i>Socialinis dramos žaidimas, palengvintas dramos pagalba</i>	Dramos pagrįstos praktikos
Loizou ir Loizou (2022)	Žurnalo straipsnis	<i>Kūrybinis žaidimas ir mokytojo vaidmuo</i>	Mokytojo įsitraukimas
Loizou ir Olymbiou (2023)	Žurnalo straipsnis	<i>Konstruktivus žaidimas ir būsimų mokytojų įsitraukimas</i>	Pedagoginė praktika
Michaelides ir Loizou (2024)	Žurnalo straipsnis	<i>Dramos pagrįsta profesinio tobulėjimo programa</i>	Mokytojų rengimas
Michaelidou (2025)	Žurnalo straipsnis	<i>Mokytojų praktika žaidimų metu</i>	Praktika klasėje
Rentzou ir kt. (2019)	Žurnalo straipsnis	<i>Mokytojų žaidimo samprata ir naudojimas</i>	Tarptautinė empirinė
Shiakou ir Belsky (2013)	Žurnalo straipsnis	<i>Tėvų požiūris į vaikų žaidimus ir mokymąsi</i>	Šeimos perspektyvos
Georgiou (2022)	Daktaro disertacija	<i>Švietimo dramos programa, skirta žaidimų įgūdžiams ugdyti</i>	Intervencijos programa
Kyriakou (2018)	Daktaro disertacija	<i>Veiklos tyrimai, remiantys žaidimų pedagogiką</i>	Veiklos tyrimai
Michaelidou (2022)	Daktaro disertacija	<i>Edukacinis teatras mokytojų žaidimų įgūdžių ugdymui</i>	Profesinis tobulėjimas

B grupė. Graikija

Autoriai (metai)	Dokumento tipas	Pavadinimas (sutrumpintas – anglų kalba)	Tema
Kalpogianni (2019)	Žurnalo straipsnis	<i>Kodėl vaikai nebūna lauke?</i>	Žaidimai lauke
Kolovou ir kt. (2021)	Žurnalo straipsnis	<i>Skaitmeniniai žaidimai ankstyvojo ugdymo procese</i>	Skaitmeniniai žaidimai
Lenakakis ir kt. (2018)	Žurnalo straipsnis	<i>Žaidimai ir įtraukusis ugdymas</i>	Įtrauktis
Rentzou (2013)	Žurnalo straipsnis	<i>Graikijos ikimokyklinio amžiaus vaikų žaidybinis elgesys</i>	Žaidimų elgesys
Rentzou ir kt. (2025)	Žurnalo straipsnis	<i>Vaikų požiūris į žaidimą ir jo suvokimas</i>	Vaikų perspektyvos

Sakellariou ir Banou (2020a)	Žurnalo straipsnis	<i>Žaidimai Graikijos darželių ugdymo programoje</i>	Mokymo programa ir žaidimai
Sakellariou ir Banou (2020b)	Žurnalo straipsnis	<i>Žaidimų planavimas ir vertinimas</i>	Pedagoginis planavimas
Sakellariou ir Banou (2020c)	Žurnalo straipsnis	<i>Žaidimai lauko ikimokyklinio ugdymo aplinkoje</i>	Žaidimai lauke
Sousa ir kt. (2019)	Žurnalo straipsnis	<i>Dalyvaujamoji pedagogika</i>	Dalyvavimas
Vellopoulou ir Georgopoulou (2022)	Žurnalo straipsnis	<i>Žaidimo perspektyvos</i>	Mokytojų apibrėžimai
Zafeiroudi (2021)	Žurnalo straipsnis	<i>Lauko žaidimų tyrimas darželiuose</i>	Žaidimų lauke praktika
Birbili ir Kyriakidou (2024)	Žurnalo straipsnis	<i>Rizikingi žaidimai Graikijos darželiuose</i>	Rizikingi žaidimai
Gonitsioti ir Magos (2016)	Žurnalo straipsnis	<i>„Automobilis berniukams, lėlė mergaitėms?“</i>	Lytis ir žaislai
Papadopoulou (2019)	Žurnalo straipsnis	<i>Vaikai kalba apie žaidimus ir pamokas</i>	Vaikų požiūris
Papadopoulou ir kt. (2024)	Žurnalo straipsnis	<i>Vaikų žaidimų mokymo poveikis būsimiems pedagogams</i>	Mokytojų rengimas

C panelė. Lietuva

Autoriai (metai)	Dokumento tipas	Pavadinimas (sutrumpintas – anglų kalba)	Tema
Brandisauskiene ir kt. (2025)	Žurnalo straipsnis	<i>Savireguliacija vaizduojamajame žaidime skaitmeniniame amžiuje</i>	Vaidmenų žaidimai
Brėdikytė ir kt. (2015)	Žurnalo straipsnis	<i>Vaidmenų žaidimų raidos dinamika</i>	Vaidmenų žaidimai
Juodaitytė ir kt. (2015)	Žurnalo straipsnis	<i>Žaidimas kaip vaiko gyvenimo filosofija</i>	Žaidimo teorija
Bredikyte ir Brandisauskiene (2022)	Žurnalo straipsnis	<i>Suaugusiųjų veiksmai, remiantys naratyvinius žaidimų pasaulius</i>	Suaugusiųjų tarpininkavimas
Bredikyte ir Brandisauskienė (2023)	Žurnalo straipsnis	<i>Vaidmenų žaidimai ir savireguliacija</i>	Savireguliacija
Hakkarainen ir kt. (2015)	Monografija	<i>Žaidimas ir savireguliacija</i>	Žaidimas ir vystymasis
Sujetaitė-Volungevičienė (2022)	Daktaro disertacija	<i>Emocinis reguliavimas žaidime</i>	Emocinis reguliavimas

D grupė. Nyderlandai

Autoriai (metai)	Dokumento tipas	Pavadinimas (sutrumpintas – anglų kalba)	Tema
König & van der Aalsvoort (2009)	Žurnalo straipsnis	<i>Olandijos ir Vokietijos ikimokyklinio ugdymo pedagogų požiūris</i>	Mokytojų požiūris
Leseman ir kt. (2001)	Žurnalo straipsnis	<i>Žaidimai ir darbas darželyje</i>	Kognityvinė bendra konstrukcija

Singer ir kt. (2014)	Žurnalo straipsnis	<i>Mokytojo vaidmuo skatinant žaidimus</i>	Mokytojo įsitraukimas
Tajik ir Singer (2021)	Žurnalo straipsnis	<i>Žaidimų įtraukties stiprinimas bendradarbiaujant</i>	Žaidimų įtrauktis
van der Aalsvoort ir kt. (2010)	Žurnalo straipsnis	<i>Požiūris į žaismingas ikimokyklinio amžiaus vaikų veiklas</i>	Požiūris į žaidimus
van der Aalsvoort ir kt. (2015)	Žurnalo straipsnis	<i>Būsimų mokytojų požiūris į žaidimus</i>	Būsimi mokytojai
van Oers ir Duijkers (2013)	Žurnalo straipsnis	<i>Mokymas pagal žaidimų grindžiamą mokymo programą</i>	Žaidimų grindžiamas mokymo planas
van Schaik et al. (2018)	Žurnalo straipsnis	<i>ECEC sąveikų stebėjimas</i>	Žaidimų stebėjimas
Prins ir kt. (2025)	Žurnalo straipsnis	<i>Gamta kaip bendramokytoja</i>	Žaidimai lauke ir gamtoje
Thieme ir kt. (2025)	Žurnalo straipsnis	<i>Daugiakalbiai bendraamžių santykiai</i>	Žaidimai su bendraamžiais
van Rossum ir kt. (2025)	Žurnalo straipsnis	<i>Kalbos ir žaidimų vystymosi rėmimas</i>	Kalba ir žaidimai

Panelė E. Portugalija

Autoriai (metai)	Dokumento tipas	Pavadinimas (sutrumpintas – anglų kalba)	Tema
Afonso ir Mamede (2018)	Žurnalo straipsnis	<i>Žaidimai su modeliais ikimokyklinio ugdymo įstaigose</i>	Pedagoginės strategijos
Antunes & Luís (2018)	Žurnalo straipsnis	<i>Žaidimai ikimokyklinio ugdymo įstaigose</i>	Žaidimo sampratos
Coelho ir kt. (2018)	Žurnalo straipsnis	<i>Žaidimo elgesio ir emocinių žinių profiliai</i>	Žaidimo elgesys
Coelho ir kt. (2023)	Žurnalo straipsnis	<i>Žaidimas-2-Gether</i>	Mokytojų rengimas ir žaidimai
Oliveira ir Mendes (2017)	Žurnalo straipsnis	<i>Žaidimas lytimi</i>	Lytis ir žaidimai
da Silva Pinto (2025)	Žurnalo straipsnis	<i>Žaidimai lauke ankstyvojo ugdymo įstaigose</i>	Žaidimai lauke
Pinto (2022)	Daktaro disertacija	<i>Vaikas dalyvauja žaisdamas</i>	Dalyvavimas ir žaidimai lauke
Mira ir kt. (2019)	Knygos skyrius	<i>Klausos sutrikimų turinčių vaikų žaidimų elgsena</i>	Įtrauktis žaidimams
Barros ir kt. (2024)	Žurnalo straipsnis	<i>Dalyvavimo praktikos ECEC</i>	Dalyvavimas
Gomes ir kt. (2024)	Žurnalo straipsnis	<i>Autonomijos stiprinimas ikimokyklinio amžiaus vaikams</i>	Motoriniai žaidimai
Monteiro ir kt. (2022)	Žurnalo straipsnis	<i>Ekrano laikas ir vaikų vystymasis</i>	Žaidimas (kontekstualus)
Veiga ir kt. (2017)	Žurnalo straipsnis	<i>Socialiniai įgūdžiai žaidimų aikštelėje</i>	Žaidimai žaidimų aikštelėje

Pastaba. Šalys pateikiamos abėcėlės tvarka. A–E skiltyse pateikiami empiriniai tyrimai, įtraukti į nacionalines sistemines apžvalgas. Pavadinimai pateikiami anglų kalba ir sutrumpinti, kad būtų lengviau skaityti. Visos nuorodos pateikiamos nuorodų sąrašė.

PRIEDAS D – SPIDER ĮRANKIS | PAIEŠKOS TERMINŲ APIBRĖŽIMAI

	LT
Pavyzdys	ikimokyklinio ugdymo mokytojai ankstyvojo ugdymo mokytojai ECEC mokytojai ECEC pedagogai ECE mokytojai ECE pedagogai ECEC mokytojai, besirengiantys dirbti Studentai mokytojai ECEC direktoriai
Domina reiškinys	Žaidimas žaidimu grindžiamas žaismingas žaismingumas žaidimų pedagogika
Dizainas	Bet kokio tipo dizainas (atsitiktinių imčių kontrolinis tyrimas, vieno ar kelių atvejų tyrimas, veiksmų tyrimai...) „klausimynas“ ARBA „apklausa“ ARBA „interviu“ ARBA „fokusinė grupė“ ARBA „atvejo tyrimas“ ARBA „stebėjimas“
Vertinimas	procesas ir rezultatai (nuomonės, perspektyvos, suvokimas; mokymasis; vystymasis) „nuomonė“ ARBA „patirtis“ ARBA „supratimas“ ARBA „įsitikinimas“ ARBA „jausmas“
Tyrimo tipas	kokybinis, kiekybinis, mišrus metodas

Duomenų bazės: SCOPUS; PSYCINFO; EBSCO; ERIC; WEB OF SCIENCE; PSYCARTICLES; nacionalinės duomenų bazės (pvz., Portugalijos – RECAAP)

Laikotarpis: 2015–2025

E PRIEDAS – DUOMENŲ GAVIMO ŠABLONAS LITERATŪROS APŽVALGAI

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
PROJECT: EDUPLAY												
Country	Short reference [e.g.: Carter et al. (2011)]	Complete reference (APA style)	Type of publication	Research question/goals	Theoretical framework	Participants/sample	Measures/instruments	Definition of play [optional]	Challenges/barriers faced by professionals: Pre- and in-service education	Challenges/barriers faced by professionals: conditions to implement play practices	Challenges/barriers faced by professionals: other	Needs reported by professionals
K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T			
PROJECT: EDUPLAY												
Challenges/barriers faced by professionals: conditions to implement play practices	Challenges/barriers faced by professionals: other	Needs reported by professionals	Practices/projects/initiatives to promote play	Impact of play/association with learning outcomes [optional]	Role of professionals [optional]	Participation of families in play in ECEC [optional]	Implications for practice/policies and future directions	OTHER information [optional]				

F PRIEDAS – TYRIMO IMTIS IR LAUKO TYRIMŲ DALYVIAI

A GRUPĖ. MOKYKLŲ DIREKTORIAI

Šalis	Dalyviai, <i>n</i>	Amžius, <i>M (SD)</i>	Dabartinė pareiga (metais), <i>M (SD)</i>	Profesinė patirtis (metais), <i>M (SD)</i>	Vaikai vienoje įstaigoje, <i>M (SD)</i>
Kipras	5	47,0 (9,3)	3,8 (3,6)	25,6 (9,4)	71,0 (28,2)
Graikija	5	50,0 (11,2)	19,6 (13,5)	26,8 (10,8)	58,8 (16,5)
Lietuva	5	50,0 (10,4)	8,2 (7,0)	—	274,0 (246,7)
Nyderlandai	5	—	10,8 (8,8)	25,0 (9,3)	400,6 (293,4)
Portugalija	5	54,4 (8,1)	13,0 (5,5)	32,4 (7,9)	155,0 (134,0)
Iš viso	25	50,4 (0,71)	11,1 (9,4)	25,1 (9,2)	191,9 (212,5)

B GRUPĖ. DIRBANČIOS MOKYTOJOS (TIKSLINĖS GRUPĖS)

Šalis	Dalyviai, <i>n</i>	Amžius, <i>M (SD)</i>	Dabartinė pareiga (metais), <i>M (SD)</i>	Profesinė patirtis (metais), <i>M (SD)</i>	Vaikai vienoje klasėje, <i>M (SD)</i>
Kipras	21	33,0 (7,6)	8,2 (7,5)	8,6 (6,9)	18,9 (6,2)
Graikija	20	—	9,9 (8,4)	19,0 (8,4)	18,1 (3,4)
Lietuva	24	48,0 (9,9)	—	19,4 (13,4)	16,5 (3,4)
Nyderlandai	19	—	11,3 (8,45)	15,6 (10,1)	17,9 (5,3)
Portugalija	22	47,0 (9,6)	22,0 (12,1)	23,0 (13,8)	19,1 (4,9)
Iš viso	106	42,9 (12,0)	12,9 (10,6)	16,9 (11,4)	18,1 (4,7)

C GRUPĖ. MOKYTOJAI PRIĖŠ PRADEDANT DARBĄ (STEBĖJIMAI KLASĖJE)

Šalis	Stebėti klasės, <i>n</i>	Vaikai vienoje klasėje, <i>M (SD)</i>	Suaugusieji vienoje klasėje, <i>M (SD)</i>	Žaidimų epizodai vienoje klasėje, <i>M (SD)</i>
Kipras	19	23,0 (2,12)	2,0 (0,8)	9,9 (3,8)
Graikija	10	21,0 (1,1)	1,8 (0,6)	8,6 (3,3)
Lietuva	10	14,0 (1,7)	2,5 (0,7)	5,6 (7,1)
Nyderlandai	3	17,7 (0,6)	2,0 (0,0)	—
Portugalija	10	17,0 (3,6)	4,5 (0,7)	10,6 (11,0)
Iš viso	52	19,2 (3,9)	2,5 (1,2)	8,7 (2,2)

Pastaba. Vertės pateikiamos kaip vidurkis (*M*) ir standartinis nuokrypis (*SD*). Brūkšneliai (—) žymi informaciją, kuri nėra pateikta nacionaliniuose duomenų rinkiniuose. Bendri vidurkiai yra svertiniai pagal imties dydį.

G PRIEDAS – DUOMENŲ RINKIMO DUOMENŲ BAZĖS IR KODAVIMO SISTEMOS

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
ID	Country	Age	Age category (0 = <25; 1 = 25-35; 2 = 36-45; 3 = 46-55; 4 = ≥56)	Gender (0 = M; 1 = F; 2 = Other)	Professional_Background (0 = Pre; 1 = Lead; 2 = Insp; 3 = Pol; 4 = O)	Other_Background	Current_Position_Years	Edu_Experience_Years	Highest_Education (0 = Sec; 1 = B; 2 = M; 3 = D; 4 = O)	Other_Education	Location_Type (0 = V; 1 = S; 2 = T; 3 = C; 4 = L)	Institution_Size	Observations

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
ID	Country	Age	Age category (0 = <25; 1 = 25-35; 2 = 36-45; 3 = 46-55; 4 = ≥56)	Gender (0 = M; 1 = F; 2 = Other)	Professional_Background (0 = Pre; 1 = Lead; 2 = Insp; 3 = Pol; 4 = O)	Other_Background	Current_Position_Years	Edu_Experience_Years	Highest_Education (0 = Sec; 1 = B; 2 = M; 3 = D; 4 = O)	Other_Education	Location_Type (0 = V; 1 = S; 2 = T; 3 = C; 4 = L)	Institution_Size	Class_Adults	Class_Children	Classroom_Age_Group (0 = <3yo; 1 = 3yo; 2 = 4yo; 3 = 5yo; 4 = 6yo; 5 = 3-6yo; 6 = 4-6yo)	Observations

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
GENERAL INFORMATION											
ID	Country	ECEC_Setting_Code	Observation_Date	Time_Start	Time_End	Observation_Context	Observation_Moment	Duration_min	N_Children	N_Children_SpecialNeeds	N_Adults

X	Y	Z	AA	AB	AC	AD
PART 2: CURRENT USE OF PLAY						
P2_Q3_Ph2_PlayType (0=Obj; 1=Rules; 2=Sol; 3=Ima; 4=Cra; 5=Cons; 6=Out) Multiple answers allowed – list all using semicolons (e.g., 0;2;4)	P2_Q4_TeacherInv (0=Dir; 1=Ind; 2=In; 3=Out)	P2_Q4_Ph1_TeacherInv (0=Dir; 1=Ind; 2=In; 3=Out)	P2_Q4_Ph2_TeacherInv (0=Dir; 1=Ind; 2=In; 3=Out)	P2_Q5_TeacherRole (0=Co; 1=Dir; 2=Hel; 3=Fac; 4=Obs)	P2_Q5_Ph1_TeacherRole (0=Co; 1=Dir; 2=Hel; 3=Fac; 4=Obs)	P2_Q5_Ph2_TeacherRole (0=Co; 1=Dir; 2=Hel; 3=Fac; 4=Obs)

AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	AM	AN	AO	AP	AQ	AR	AS
P3_Q1_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q1_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q2_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q2_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q3_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q3_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q4_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q4_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q5_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q5_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q6_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q6_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q7_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q7_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q8_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)

BJ	BK	BL	BM	BN	BO	BP	BQ	BR	BS	BT	BU	BV	BW	BX	BY
P3_Q16_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q17_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q17_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q18_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q18_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q19_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q19_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q20_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q20_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q21_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q21_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q22_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q22_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q23_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q23_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q24_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)

BZ	CA	CB	CC	CD	CE	CF	CG	CH	CI	CJ	CK	CL	CM	CN	CO
P3_Q24_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q25_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q25_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q26_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q26_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q27_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q27_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q28_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q28_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q29_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q29_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q30_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q30_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q31_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q31_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q32_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)

DF	DG	DH	DI	DJ	DK	DL	DM	DN	DO	DP	DQ	DR	DS	DT	DU
PART 3: PLAY ENVIRONMENT AND TEACHER PRACTICES DURING PLAY															
P3_Q40_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q41_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q41_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q42_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q42_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P4_Q1_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q1_Expl (0=Conf; 1=Not)	P4_Q2_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q2_Expl (0=Conf; 1=Not)	P4_Q3_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q3_Expl (0=Conf; 1=Not)	P4_Q4_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q4_Expl (0=Conf; 1=Not)	P4_Q5_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q5_Expl (0=Conf; 1=Not)	P4_Q6_Conf (0=Conf; 1=Not)

DU	DV	DW	DX	DY	DZ	EA	EB	EC	ED	EE	EF	EG	EH	EI	EJ	EK	EL	EM
PART 4: TRAINING NEEDS AND CHALLENGES																		
P4_Q6_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q6_Expl (0=Conf; 1=Not)	P4_Q7_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q7_Expl (0=Conf; 1=Not)	P4_Q8_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q8_Expl (0=Conf; 1=Not)	P4_Q9_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q9_Expl (0=Conf; 1=Not)	P4_Q10_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q10_Expl (0=Conf; 1=Not)	P4_Q11_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q11_Expl (0=Conf; 1=Not)	P4_Q12_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q12_Expl (0=Conf; 1=Not)	P4_Q13_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q13_Expl (0=Conf; 1=Not)	P4_Q14_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q14_Expl (0=Conf; 1=Not)	Observation

H PRIEDAS – STEBĖJIMO ĮRANKIS BŪSIMIESIEMS MOKYTOJAMS

Autoriai: Eleni Loizou ir Victoria Michaelidou

Stebėjimo priemonės tikslas: Šios priemonės tikslas – surinkti būsimųjų mokytojų nuomonę apie žaidimų naudojimą dabartinėse ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose, stebint dirbančių mokytojų praktiką žaidimų stebėjimo metu. Būsimieji mokytojai renka stebėjimo duomenis trijose srityse: a) dabartinė žaidimų padėtis, b) dabartinė žaidimų aplinka ir mokytojų vaidmuo žaidimuose ir c) būsimųjų mokytojų mokymo poreikiai žaidimų naudojimo ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose srityje.

Įrankio sudėtis: Įrankis susideda iš keturių dalių, kurios išvardytos žemiau. Būsiami mokytojai turi užpildyti visas dalis, nė vienas punktas neturi likti tuščias ar neatsakytas.

- 1 DALIS: DEMOGRAFINĖS CHARAKTERISTIKOS
- 2 DALIS: DABARTINIS ŽAIDIMŲ NAUDOJIMAS
- 3 DALIS: ŽAIDIMŲ APLINKA IR MOKYTOJŲ PRAKTIKA ŽAIDIMŲ METU
- 4 DALIS: MOKYMŲ POREIKIAI IR IŠŠŪKIAI

Kaip naudoti šį įrankį:

1–3 dalyse stebėjimo įrankis turėtų būti užpildytas dviem etapais.

- 1 etape būsimasis mokytojas turėtų naudoti įrankį stebėdamas, kaip dirbantis mokytojas organizuoja žaidimus ikimokyklinio ugdymo įstaigos klasėje (*per vieną vizitą, kuris truks ne mažiau kaip 40 minučių*), ir užpildyti šias dalis, nurodydamas savo supratimą apie žaidimų naudojimą. Būsimasis mokytojas turi užpildyti įrankį, pateikdamas patikimus duomenis, pagrįstus tuo, ką jis stebėjo stebėjimo metu. Būsimojo mokytojo atsakymai 1 etape turi būti įrašyti skiltyje „1 ETAPAS“.
- 2 etape būsimasis mokytojas turėtų vėl užpildyti tą pačią priemonę (*iš karto po stebėjimo pabaigos*), tačiau šį kartą aptardamas ir apmąstydamas priemonės punktus kartu su dirbančiu mokytoju. Būsimasis mokytojas turėtų įtraukti dirbančio mokytojo įnašą iš diskusijos ir gali nuspręsti pakeisti kai kuriuos savo atsakymus. Būsimųjų mokytojų atsakymai 2 etapo metu turėtų būti įrašyti skiltyje „2 ETAPAS“, o pirminiai atsakymai, surinkti ankstesniame etape, neturėtų būti keičiami.

4 DALIES stebėjimo priemonė turėtų būti užpildyta po stebėjimo pabaigos (*būsimųjų mokytojų asmeniniu laiku, nebūtinai mokyklos vizito metu*).

BENDROJI INFORMACIJA

Pradėdami, užpildykite šiuos punktus:

Stebėtojas (būsimasis mokytojas) (įrašykite savo kodą):		ECEC aplinka (įrašykite ECEC aplinkos kodą):	
Stebėjimo data:		Stebėjimo laikas / laikas dienos tvarkaraštyje, kuriuo vyksta stebėjimas	--:-- iki --:-- Per _____ (pvz., „Laisvo žaidimo metu“ arba „Pertraukos metu kieme“)
Stebėjimo trukmė:			
Vaikų skaičius klasėje stebėjimo metu:		Vaikų su specialiais poreikiais skaičius:	
Suaugusiųjų skaičius klasėje stebėjimo metu:			

1 DALIS: DEMOGRAFINĖS CHARAKTERISTIKOS

Įrašykite „“ pagal aplankytos ikimokyklinio ugdymo įstaigos profilį.

- ECEC įstaigos vietovė:**
 Kaimo Priešmiesto Miesto
- ECEC įstaigos tipas: (galima pasirinkti kelis variantus)**
 Viešoji Privati Bendruomeninė
- ECEC įstaigos tipas: (galima pasirinkti kelis variantus)**
 Vaikų darželis Darželis/ikimokyklinė įstaiga
- Klasė Klasė (galima pasirinkti kelis variantus):**
- < 3 metai 3–4 metai 4–5 metai 5–6 metai 3–6 metai
- Bendras klasėje užregistruotų/įrašytų vaikų skaičius:**

2 DALIS: DABARTINIS ŽAIDIMŲ NAUDOJIMAS

Šioje dalyje būsimą mokytojo atsakymai 1 etapo metu turėtų būti įrašyti skiltyje „1 ETAPAS“, o būsimą mokytojo atsakymai 2 etapo metu turėtų būti įrašyti skiltyje „2 ETAPAS“. Pirminiai atsakymai, surinkti 1 etapo metu, neturėtų būti keičiami.

Atsakykite į kiekvieną iš šių teiginių, pažymėdami „ <input type="checkbox"/> “ (Sutinku). (Galima	Nurodykite skaičių	1 ETAPAS (užpildo būsimasis mokytojas)	2 ETAPAS (užpildo būsimasis mokytojas po diskusijos su dirbančiu mokytoju)
--	--------------------	---	---

pasirinkti kelis atsakymus)			
1. Kiek žaidimų veiklų/epizodų (vienam vaikui ar vaikų grupei) stebėjote?		NA	NA
2. Kiek žaidimų formų stebėjote?		<input type="checkbox"/> vaiko iniciatyva <input type="checkbox"/> mokytojo iniciatyva	<input type="checkbox"/> vaiko iniciatyva <input type="checkbox"/> mokytojo iniciatyva
3. Kiek žaidimų tipų pastebėjote?		<input type="checkbox"/> orientuotas į daiktus (t. y. daiktų ir medžiagų tyrinėjimas ir (arba) manipuliavimas jais, jų savybių ir funkcijų atradimas ar naudojimas savo pačių labui) <input type="checkbox"/> žaidimai su taisyklėmis (t. y. bendravimas su bendraamžiais/suaugusiais ir (arba) žaislais, arba vienas, siekiant žaidimo tikslų) <input type="checkbox"/> vaidybiniai-sociodramatiniai (t. y. vaidmenų žaidimai su kasdienės veiklos temomis) <input type="checkbox"/> vaizduotės (t. y. vaidmenų žaidimai su vaizduotės temomis ir vaidmenimis) <input type="checkbox"/> kūrybinis (t. y. kūrybos procesas ir (arba) kūrybiškumas, galintis baigtis realistišku arba vaizduotės produktu) <input type="checkbox"/> konstruktyvus žaidimas su blokais (t. y. dalyvavimas statybose, bendravimas su bendraamžiais/suaugusiais ir (arba) žaislais, arba vienetu, kuriant ir (arba) atkuriant realistišką arba vaizduotės patirtį) <input type="checkbox"/> lauke (t. y. fiziškai aktyvus lauke ir gamtoje, tyrinėjantis, atrandantis ar iššūkį sau keliantis.	<input type="checkbox"/> orientuotas į objektus (t. y. objektų ir medžiagų tyrinėjimas ir (arba) manipuliavimas jais, jų savybių ir funkcijų atradimas ar naudojimas savo pačių labui) <input type="checkbox"/> žaidimai su taisyklėmis (t. y. bendraujant su bendraamžiais/suaugusiais ir (arba) žaislais, arba vienetui, siekiant žaidimo tikslų) <input type="checkbox"/> vaidybiniai-sociodramatiniai (t. y. vaidmenų žaidimai su kasdienės veiklos temomis) <input type="checkbox"/> vaizduotės žaidimai (t. y. vaidmenų žaidimai su vaizduotės temomis ir vaidmenimis) <input type="checkbox"/> kūrybiniai (t. y. kūrybos ir (arba) kūrybiškumo procesas, galintis baigtis realistišku arba vaizduotės produktu) <input type="checkbox"/> konstruktyvus žaidimas su kaladėlėmis (t. y. dalyvavimas statyboje, bendravimas su bendraamžiais/suaugusiais ir (arba) žaislais, arba vienetu, kuriant ir (arba) atkuriant realistišką arba vaizduotės patirtį) <input type="checkbox"/> lauke (t. y. fiziškai aktyvus lauke ir gamtoje, tyrinėjantis, atrandantis ar iššūkį sau keliantis.

<p>4. Kiek tipų mokytojų dalyvavimo žaidime buvo pastebėta?</p>		<p><input type="checkbox"/> tiesioginis (t. y. mokytojas stebi ir teikia konkrečią/pagalbinę informaciją)</p> <p><input type="checkbox"/> netiesioginis (t. y. mokytojas stebi ir seka vaikų pavyzdžiu, teikdamas pasiūlymus).</p> <p><input type="checkbox"/> vaidmeninis (t. y. mokytojas atlieka vaidmenį ir aktyviai dalyvauja)</p> <p><input type="checkbox"/> nevaidindamas vaidmens (t. y. mokytojas dalyvauja žaidime, kad valdytų klasę, bet aktyviai nedalyvauja)</p>	<p><input type="checkbox"/> tiesioginis (t. y. mokytojas stebi ir teikia konkrečią/pagalbinę informaciją)</p> <p><input type="checkbox"/> netiesioginis (t. y. mokytojas stebi ir seka vaikų pavyzdžiu, teikdamas pasiūlymus).</p> <p><input type="checkbox"/> vaidmenyje (t. y. mokytojas atlieka vaidmenį ir aktyviai dalyvauja)</p> <p><input type="checkbox"/> neatlieka savo vaidmens (t. y. mokytojas dalyvauja žaidime, kad valdytų klasę, bet aktyviai nedalyvauja)</p>
<p>5. Kiek vaidmenų mokytojas atliko žaidimo metu?</p>		<p><input type="checkbox"/> Bendras žaidėjas (t. y. atlieka vaidmenį ir aktyviai dalyvauja)</p> <p><input type="checkbox"/> Režisierius (t. y. aktyviai teikia pasiūlymus, susijusius su visų vaidmenimis ir veiksmis, scenarijumi, erdvės ir medžiagų naudojimu).</p> <p><input type="checkbox"/> Pagalbininkas (t. y. teikia pagalbą naudojant ar manipuliuojant medžiagomis ir įrankiais).</p> <p><input type="checkbox"/> Pagalbininkas / tarpininkas (t. y. palengvina žaidimą, teikdamas medžiagas, žaislus, primindamas žaidimo taisykles, teikdamas pasiūlymus, sprendždamas ginčus).</p> <p><input type="checkbox"/> Stebėtojas (t. y. stebi vaikų veiksmus, elgesį, sąveiką, medžiagų/žaislų naudojimą ir atkreipia dėmesį į poreikius/iššūkius arba vertina vaikų mokymąsi ir savo praktiką).</p>	<p><input type="checkbox"/> Bendradarbis (t. y. atlieka tam tikrą vaidmenį ir aktyviai dalyvauja).</p> <p><input type="checkbox"/> Režisierius (t. y. aktyviai teikia pasiūlymus, susijusius su kiekvieno vaidmeniu ir veiksmis, scenarijumi, erdvės ir medžiagų naudojimu).</p> <p><input type="checkbox"/> Pagalbininkas (t. y. teikia pagalbą naudojant ar manipuliuojant medžiagomis ir įrankiais).</p> <p><input type="checkbox"/> Pagalbininkas/tarpininkas (t. y. palengvina žaidimą, teikdamas medžiagas, žaislus, primindamas žaidimo taisykles, teikdamas pasiūlymus, sprendždamas ginčus).</p> <p><input type="checkbox"/> Stebėtojas (t. y. stebi vaikų veiksmus, elgesį, sąveiką, medžiagų/žaislų naudojimą ir atkreipia dėmesį į poreikius/iššūkius arba vertina vaikų mokymąsi ir jų praktiką).</p>

3 DALIS: ŽAIDIMŲ APLINKA IR MOKYTOJO VEIKLA ŽAIDIMŲ METU

Šioje dalyje būsimojo mokytojo atsakymai 1 etapo metu turėtų būti įrašyti skiltyje „1 ETAPAS“, o būsimojo mokytojo atsakymai 2 etapo metu turėtų būti įrašyti skiltyje „2 ETAPAS“. Pirminiai atsakymai, surinkti 1 etapo metu, neturėtų būti keičiami.

**

<input type="checkbox"/> , nurodykite, ar stebėjote (ar ne) šias mokytojo praktikas žaidimo metu, lankydamiesi ECEC klasėje?		1 ETAPAS (užpildo būsimojo mokytojas)		2 ETAPAS (užpildo būsimojo mokytojas po diskusijos su dirbančiu mokytoju)	
		Stebėta	Nepastebėta	Stebėta	Nematoma
MOKYTOJO IR VAIKO SĄVEIKA		Stebėta	Nepastebėta	Stebėta	Nematoma
1.	Skatinti vaikus dalyvauti žaidimuose.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Skatinkite vaikus bendrauti apie žaidimus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Bendraukite su vaikais žaidimų metu, atsižvelgdami į jų individualias savybes (vystymąsi, interesus ir mokymosi gebėjimus).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Reaguoti į vaikus taip, kad būtų skatinamas jų dalyvavimas ir aktyvumas žaidime.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Gerbkite įvairius būdus, kuriais vaikai išreiškia save žaidimo metu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
BENDRAVIMAS SU BENDRAAMŽIAIS IR GRUPĖJE		Stebėta	Nepastebėta	Stebėta	Nepastebėta
6.	Parama vaikams užmezgant draugystes ir bendraujant su kitais vaikais žaidimų metu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Visų vaikų priklausymo jausmo skatinimas žaidimų metu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Aplinkos, kurioje vertinami individualūs skirtumai ir įvairovė (t. y. skirtingos kultūros, religijos ir raida), skatinimas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Tinkamų praktikų, skatinančių bendraamžių sąveiką ir žaidimus grupėje, naudojimas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	MOKYTOJO VAIDMUO – PEDAGOGINĖS PRAKTIKOS IR MOKYMOŠI GALIMYBĖS	Stebėta	Nepastebėta	Stebėta	Nepastebėta
10.	Mokytojų dalyvavimas vaikų žaidimuose.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Galimybių vaikams dalyvauti prasminguose žaidimuose, skatinančiuose mokymąsi ir vystymąsi, suteikimas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Žaidimų naudojimas taip, kad būtų remiamas ir skatinamas visapusiškas vaikų vystymasis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Patirtinio mokymosi skatinimas per žaidimus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Pasiūlymų/idėjų teikimas vaikų žaidimų metu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Reaguoti į vaikų žaidimų poreikius (medžiagos/daiktai)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Vaikų žaidimų stebėjimas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Žaidimo veiklos vadovavimas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Klausimų apie vaikų žaidimus formulavimas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Klausimų, skatinančių vaikus mąstyti ir gerinti savo žaidimus, pateikimas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Komentarų ir konstruktyvių atsiliepimų apie vaikų žaidimus teikimas, padedantis išlaikyti ar plėtoti jų žaidimus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Dalyvavimas atliekant kitas pareigas/užduotis žaidimų metu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Veiksmingo laiko skyrimas vaikams žaisti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Padėti vaikams plėtoti žaidimus tiesiogiai ir netiesiogiai įtraukiant mokytojus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Diferenciacijos naudojimas žaidimo metu (t. y. ar mokytojas diferencijuoja žaidimo medžiagą/objektus/siužetą/procesą,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	ŽAIDIMŲ MOKYMOSI APLINKA	Stebėta	Ne stebėta	Stebėta	Nepastebėta
25.	kad atsižvelgtų į vaikų individualius poreikius, profilį, interesus ar pasirengimo lygį).				
	Rutinios ir taisyklių taikymas žaidimo metu, siekiant veiksmingai valdyti vaikų elgesį.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Klasėje yra nusistovėjusios taisyklės dėl žaidimų priemonių dalijimosi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Reguliarus žaidimų mokymosi aplinkos keitimas atsižvelgiant į vaikų poreikius ir interesus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Erdvės organizavimas pagal žaidimų tipus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Atvirų žaidimų aikštelių, kuriose galima aktyviai žaisti ir judėti, įrengimas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Žaidimų vietų, skirtų ramiam ir individualiam žaidimui, įrengimas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	Žaidimų erdvės, skirtos žaisti grupėje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Žaidimų vietų skirtingoms žaidimų zonoms įrengimas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Skatinimas žaisti keliose žaidimų zonose vienu metu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tinkamų (pagal vaikų lygį) ir geros kokybės žaidimų priemonių teikimas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Įvairių ir daugiafunkcinių žaidimų priemonių/daiktų, kurie skatina įvairių tipų žaidimus (t. y. atvirų galimybių priemonės/laisvos dalys, skatinančios kūrybiškumą ir pan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Pakankamų žaidimų priemonių/daiktų teikimas (t. y. priemonių kiekis atitinka vaikų skaičių ir (arba) amžių).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Lengva prieiga prie žaidimų priemonių/daiktų visiems vaikams.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38.	Žaidimų priemonių naudojimas su galimybe jas perkelti iš vienos žaidimų zonos į kitą.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	PLANAVIMAS, DOKUMENTAVIMAS IR VERTINIMAS	Stebėta	Neatitiko	Laikytasi	Nepastebėta
39.	Neformalaus stebėjimo naudojimas renkant duomenis apie vaikų įgūdžius/kompetencijas/žinias žaidimo metu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Formalaus vertinimo naudojimas duomenų apie vaikų įgūdžius/kompetencijas/žinias žaidimo metu rinkimui (t. y. stebėjimo priemonės, vertinimo lentelės ir pan.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Vaikų vystymosi žaidimo metu dokumentavimas (t. y. dienoraštis, aprašomasis ataskaita, žaidimo epizodai ir kt.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Mokytojų vaidmens žaidimo metu savęs vertinimas (t. y. praktika, mokymosi aplinka, mokytojo ir vaiko santykiai ir kt.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Atsakykite į šiuos atvirus klausimus apie savo, kaip stebėtojo, vaidmenį.

1. Ar buvo sunku ar lengva stebėti vaikų žaidimus ir mokytojo vaidmenį juose? Trumpai paaiškinkite.

.....

.....

.....

.....

2. Ar diskusija su mokytoju padėjo nustatyti tikslias pastabas ir dalykus, kuriuos galbūt praleidote? Ar tai buvo naudinga patirtis? Trumpai paaiškinkite, kodėl. (Užpildyti 2 etapo metu)

.....

.....

.....

4 DALIS: MOKYMŲ POREIKIAI IR IŠŠŪKIAI

Ši dalis turėtų būti užpildyta po stebėjimo pabaigos (per būsimų mokytojų asmeninį laiką, nebūtinai per vizitą mokykloje). Studentas turi atsakyti į šiuos klausimus, susijusius su jo pasitikėjimu šiais teiginiais:

	PLANAVIMAS, DOKUMENTAVIMAS IR VERTINIMAS	Pasitikintis	Dar nesu tikras	Jei pasirinkote „nesu įsitikinęs“, trumpai paaiškinkite.
	Ar esate įsitikinęs (-usi), kad...			
1.	Pedagoginės sistemos/mokymo programos/gairių naudojimas kasdieniam žaidimų praktikos/pedagogikos planavimui.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.	Pedagoginės sistemos/kurso programos/gairių naudojimas sistemingai vertinant žaidimų praktiką/pedagogiką.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.	Kasdien skirti tam tikrą laiką žaidimams (mažiausiai valandą).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4.	Stenkitės žaidimus susieti su kitomis mokymosi veiklomis (t. y. dalykais, projektais, ekskursijomis, lauko tyrimais ir pan.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5.	Planuokite ir įgyvendinkite vaikų inicijuotas žaidimų veiklas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6.	Planuoti ir įgyvendinti mokytojų inicijuotas žaidimų veiklas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7.	Planuoti ir įgyvendinti įvairių tipų žaidimų veiklas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8.	Dalyvauti vaikų žaidimuose, imantis įvairių vaidmenų.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
9.	Tinkamai remti vaikų žaidimus, siekiant skatinti jų visapusišką vystymąsi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
10.	Skirtingų vaikų lygiams pritaikyti žaidimų aplinką (erdvę, medžiagas), turinį ar procesą ir suteikti galimybes visiems vaikams (t. y. neįgaliesiems, mažas SES, dvikalbiams, pabėgėliams ir kt.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	MOKYTOJŲ IR TĖVŲ/GLOBĖJŲ BENDRADARBIAVIMAS	Pasitikintis	Dar nesu tikras	Jei pasirinkote „nesu tikras“, trumpai paaiškinkite.
	Ar esate įsitikinęs, kad			

11.	Užmegzti atvirą ir pasitikėjimu grindžiamą santykį su tėvais/globėjais, padedant jiems suprasti žaidimo svarbą vaikų gyvenime ir vystymesi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
12.	Padėkite tėvams tinkamai panaudoti žaidimus namuose.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
13.	Skatinti tėvus/globėjus dalyvauti žaidimų veiklos planavime ir įgyvendinime.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
14.	Skatinti tėvus/globėjus dalyvauti žaidimų veiklos vertinime.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Atsakykite į šiuos atvirus klausimus, apmąstydami dabartinę žaidimų padėtį ir naudojimą ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose:

1. Kaip (kokiais būdais) jūs, kaip būsimasis mokytojas, galite skatinti žaidimus [pvz., praktikos metu] ? Prašome pateikti konkrečius pavyzdžius.

.....

.....

.....

.....

2. Ar galite pasidalinti sėkminga praktika, projektais ar iniciatyvomis, susijusiomis su žaidimais, kuriuos įgyvendinote?

.....

.....

.....

.....

3. Su kokiais iššūkiais ar kliūtimis susiduriate (ar susidūrėte) bandydami įgyvendinti žaidimų grindžiamą praktiką?

.....

.....

.....

.....

4. Kokios paramos ar išteklių reikėtų, kad galėtumėte geriau integruoti žaidimus į savo praktiką?

.....
.....
.....
.....

5. Koks buvo jūsų prieš tarnybą vykdyto mokymo indėlis į žaidimų galimybių vaikams įgyvendinimą?

.....
.....
.....
.....

6. Kokios temos/metodikos, jūsų nuomone, galėjo būti aptartos mokymų metu, kad geriau prisidėtų prie žaidimų skatinimo ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose? Ir kokiais momentais/etapais mokymų metu?

.....
.....
.....
.....

7. Kokius kitus poreikius galite įvardyti, susijusius su jūsų praktika, siekiant užtikrinti, kad žaidimas būtų veiksmingai naudojamas vaikų mokymuisi ir vystymuisi remti?

.....
.....
.....
.....

Dėkojame už jūsų laiką!



Co-funded by
the European Union