



eduPLAY

Promoting High-Quality ECEC
through Education and Play in all-day settings



Žaidimo vadovas mokytojui



Co-funded by
the European Union



Padėkos:

Nuoširdžiai dėkojame Sofiai Piripitsi ir Victorijai Michaelidou, University of Cyprus EDUPLAY komandos narėms, už jų administracinę paramą ir nuolatinės pastangas peržiūrint bei galutinai parengiant šį vadovą.

Teminių sričių autoriai (4 skyrius):

4.1 Žaidimo pedagogikos teorinės ištakos: Bėdikytė, M., ir Brandisauskienė, A.

4.2 Žaidimas kaip mokymosi aplinka: Boland, A., Kan, M., ir Wynberg, E.R.

4.3 Raida ir žaidimas: Natsiou, G., ir Birbili, M.

4.4 Mokytojo vaidmuo žaidime: Loizou, E.

4.5 Žaidimo stebėjimas ir vertinimas ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigose: Mesquita, C., Oliveira, V.; Barros Araújo, S.; Araújo de Barros, S., Aresta, F. ir Ribeiro, L.

Citavimas vadove:

Cituojant šį vadovą, prašome naudoti šį formatą:

- Loizou, E. (red.). (2026). Žaidimo vadovas mokytojui. EDUPLAY, finansuojama Europos švietimo ir kultūros vykdomosios agentūros (EACEA). <https://eduplay-project.eu/wp-content/uploads/2026/05/EDUPLAY-Teachers-Guide-to-Play-1.pdf>

Norint cituoti šio vadovo teminę sritį, prašome naudoti šį formatą:

- Teminės srities autoriai (2026). Teminės srities pavadinimas. In E. Loizou (red.), Žaidimo vadovas mokytojui (pp. XX–XX). EDUPLAY, finansuojama Europos švietimo ir kultūros vykdomosios agentūros (EACEA). <https://eduplay-project.eu/wp-content/uploads/2026/05/EDUPLAY-Teachers-Guide-to-Play-1.pdf>

Pastaba dėl vyriškos giminės vartojimo tekste:

Vyriškosios giminės vartojimas šiame mokytojo vadove skirtas tik siekiant užtikrinti skaitymo patogumą ir nuoseklumą. Tai nereiškia jokios diskriminacijos ar atskirties. Šio vadovo turinys vienodai taikomas visų lyčių asmenims ir siekia būti įtraukus bei pagarbus visiems.



Co-funded by
the European Union

Finansuojama Europos Sąjungos lėšomis. Tačiau išreiškiamas požiūris ar nuomonė yra tik autoriaus (-ių) ir nebūtinai atspindi Europos Sąjungos ar Europos švietimo ir kultūros vykdomosios įstaigos (EACEA) požiūrį ar nuomonę. Nei Europos Sąjunga, nei EACEA negali būti laikoma už juos atsakinga.

TURINYS

1 EDUPLAY projekto partnerių žinutė

2 1 skyrius: Projekto apžvalga

1.1 Projekto kontekstas

1.2 Konsorciumas

1.3 Tikslas ir uždaviniai

1.4 Rezultatai

5 2 skyrius: EDUPLAY žaidimo vadovas

2.1 Žaidimo vadovo tikslas

2.2 Žaidimo vadovo uždaviniai

2.3 Nauda ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo mokytojams ir specialistams

7 3 skyrius: Pagrindinių sąvokų apibrėžimai

3.1 Žaidimo apibrėžimas

3.2 Raidos sritys

3.2.1 Pažintinė raida

3.2.2 Socialinė ir emocinė raida

3.2.3 Motorinė raida

3.3 Turinio sritys ir žaidimas

3.4 Žaidimų formos ir tipai

3.4.1 Žaidimai su objektais

3.4.2 Vaidmenų, siužetinis–vaidmenų (sociodramatic play) žaidimas

3.4.3 Vaizduotės žaidimai

3.4.4 Konstravimo žaidimai

3.4.5 Kūrybiniai žaidimai

3.4.6 Eksperimentavimo žaidimai

3.4.7 Žaidimai su taisyklėmis

3.4.8 Žaidimai lauke

3.5 Žaidimų organizavimo būdai

3.5.1 Laisvas žaidimas

3.5.2 Struktūruotas žaidimas

3.6 Mokytojo dalyvavimas žaidime

3.7 Žaidimo aspektai

3.7.1 Žaidimo kokybė

3.7.2 Žaidimo dažnumas

3.7.3 Žaidimo diferenciacija

16 4 skyrius: Pagrindinės temos

4.1 Teorinės žaidimo pedagogikos ištakos

4.2 Žaidimas kaip ugdymo(si) aplinka

4.3 Raida ir žaidimas

4.4 Mokytojo vaidmuo žaidime

4.5 Žaidimo stebėjimas ir vertinimas ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo grupėse

96 5 skyrius: Išvados ir apmąstymai

EDUPLAY projekto partnerių žinutė

Ikimokyklinis ir priešmokyklinis ugdymas (IPU) kuria vaiko raidos, gerovės ir ateities visuomenės pagrindą. Šiais ankstyvais asmenybės formavimosi metais ugdomosi patirtys turėtų suteikti vaikams lygias galimybes atskleisti savo gebėjimus, tenkinti poreikius ir plėtoti savo potencialą tiek individualiai, tiek kaip grupės nariams.

Ankstyvojo amžiaus vaikų ugdymo pedagogika remiasi įvairiomis disciplinomis, įskaitant pedagogiką, sociologiją, psichologiją, neurologiją ir antropologiją, siekdama nustatyti, kas yra svarbiausia, kad maži vaikai galėtų mokytis ir visapusiškai išnaudoti savo potencialą. Tuo pačiu metu visuomenė vis labiau pripažįsta mažuosius vaikus kaip kompetentingus asmenis, gebančius išreikšti savo poreikius ir aktyviai dalyvauti jiems svarbiuose klausimuose. Šiuo požiūriu vaikų teisės dažnai naudojamos kaip pagrindas ir argumentas priimant pedagoginius sprendimus. Žaidimas jau seniai pripažįstamas, tiek istoriniu požiūriu, tiek šiuolaikinėje praktikoje, kaip galingas ugdymo(si) ir vystymosi kontekstas, kaip vaikų teisė, suteikianti jiems prasmingas įsitraukimo priemones.

Moksliniai tyrimai ir politikos analizės, taip pat būsimų ir dirbančių ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymopedagogų, įstaigų vadovų, bendruomenių lyderių bei tėvų indėlis suteikė vertingų įžvalgų apie žaidimo vaidmenį palaikant vaikų gerovę, visą gyvenimą trunkančio ugdymo(si) rezultatus ir platesnį poveikį visuomenei.

Šio mokytojo vadovo tikslas – pateikti pedagogikos pagrindus, apimančius esminę informaciją, kuri padėtų ugdyti refleksyvią ugdymo praktiką ir įgyvendinti tikslingas, moksliniais tyrimais pagrįstas strategijas. Nors vadovas pirmiausia skirtas būsimiems ir dirbantiems mokytojams bei mokyklų vadovams, jis taip pat gali būti naudinga praktinė priemonė kitiems su vaikų gyvenimu susijusiems asmenims, pavyzdžiui, politikams ir tėvams.

Dėkojame mūsų Europos kolegoms, kurie yra ankstyvojo vaikų ugdymo ir žaidimų tyrimų ekspertai, už jų indėlį, taip pat reiškiamo padėką visiems, kurie teikė atsiliepimus visą rengimo procesą. Tikimės, kad šis vadovas taps vertinga priemone, kuri praturtins vaikų gyvenimą, padės kasdienėje ugdymo praktikoje, padės vadovams planuoti profesinio tobulinimo programas ir paskatins politikos formuotojus pripažinti bei stiprinti žaidimo vaidmenį jau esamos politikos rėmuose.

Autorių žinutė

1 skyrius. Projekto apžvalga

1.1 Projekto kontekstas

Tarptautinis poreikis gerinti ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo (IPU) kokybę sukėlė nuolatinį susidomėjimą vaikų žaidimais tiek iš tyrėjų, tiek iš praktikų perspektyvos. Žaidimas, nepaisant jo populiarumo kaip pedagoginės priemonės, išlieka sudėtingu klausimu, kurį sunku pritaikyti praktikoje.

EDUPLAY projektas skirtas žaidimo taikymui ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo (IPU) aplinkose visoje Europoje stiprinimui. EDUPLAY dėmesio centre – būsimų ir dirbančių IPU pedagogų žinių ir praktikos stiprinimas, susijęs su kokybišku žaidimo taikymu. Jo tikslas – skatinti ugdymąsi ir ugdymąsi žaidžiant, įtraukiant įvairias praktikas, kurios gali suteikti vaikams kokybiškų patirčių ir daugiau galimybių ugdyti savo įgūdžius.



Partneriai	Vaidmuo	
 University of Cyprus	Koordinatorius	Kipro universitetas University of Cyprus (UCY)
 ARISTOTLE UNIVERSITY OF THESSALONIKI		
 VYTAUTAS MAGNUS UNIVERSITY MCMXXII	Universitetai / ITE	Kipro universitetas University of Cyprus (UCY) Tesalonikų Aristotelio universitetas Aristotle University of Thessaloniki (AUTH) Aukštoji mokykla Hogeschool IPABO (IPABO) Vytauto Didžiojo universitetas Vytautas Magnus university (VMU) Porto politechnikos institutas Polytechnic Institute of Porto (IPP)
 HOGESCHOOL ipabo	Tęstinio profesinio tobulinimosi teikėjas	
 apei Associação de Profissionais de Educação de Infância		Ankstyvojo ugdymo specialistų asociacija Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI)
 P. PORTO	Vaikų darželis	Istorijų namai House of stories

1.2 Konsorciumas

EDUPLAY projektas vienija organizacijas, turinčias didelę patirtį ir kompetenciją ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų rengimo bei tęstinio profesinio tobulinimo srityse.

EDUPLAY konsorciumą koordinuoja Kipro universitetas (UCY), kuris užtikrina nuoseklumą ir kokybišką projekto įgyvendinimą visais aspektais. Konsorciumą sudaro partneriai iš penkių Europos šalių, kurie praturtina projektą plačiu ir įvairiapusišku pedagoginių metodų, profesinių bei kultūrinių perspektyvų spektru.

1.3 Tikslas ir uždaviniai

EDUPLAY projekto tikslas – apimti ikimokyklinio ugdymo įstaigas visoje Europoje ir stiprinti pedagogų gebėjimus skatinti ugdymąsi žaidžiant. Pripažindamas žaidimą kaip pagrindinę ankstyvojo ugdymo sudedamąją dalį, projektas siekia remti pedagogus, teikdamas įrankius, žinias ir praktikas, kurios stiprina žaidimo pedagogiką.

EDUPLAY UŽDAVINIAI

1 uždavinys: Nustatyti mokytojų ir vadovų poreikius bei iššūkius

01

Dėmesys buvo skiriamas žaidimo naudojimo ankstyvojo ugdymo įstaigose dabartinės padėties įvertinimui, tiek rengiant būsimus pedagogus, tiek vertinant dirbančių pedagogų kasdienę praktiką. Tyrimas analizavo dirbančių ir būsimų pedagogų bei vadovų poreikius ir iššūkius, siekdamas nustatyti esamos profesinės tobulinimosi sistemos spragas ir tyrė, kaip su žaidimu susijusios praktikos formuojasi grupės ir ugdymo įstaigos lygmeniu.

02

2 uždavinys: Stiprinti dirbančių ir būsimų ikimokyklinio ugdymo mokytojų bei vadovų kompetencijas, kad jie galėtų veiksmingai naudoti žaidimą savo praktikoje

Sutelkė dėmesį į ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų bei vadovų žinių ir įgūdžių stiprinimą, kad jie galėtų veiksmingai naudoti žaidimą kaip pagrindinį pedagoginį metodą savo praktikoje.

Parengtas žaidimo vadovas ir priemonių rinkinys, siekiant pateikti aiškias gaires, kaip žaidimą galima prasmingai integruoti į ikimokyklinį ir priešmokyklinį vaikų ugdymą.

Remdamasis šiuo pagrindu, projektas įgyvendina poreikiais grindžiamą mokytojų profesinio tobulinimosi programą, kuri apima mišriojo ugdymo(si) galimybes ir skaitmeninius ugdymo(si) išteklius, pvz., e-ugdymo(si) platformą ir internetinius kursus, suderintus su „Žaidimo vadovo mokytojai“ turiniu ir rekomendacijomis.

03

3 uždavinys: Didinti informuotumą apie žaidimo svarbą ir teikti rekomendacijas švietimo politikai, siekiant skatinti žaidimo panaudojimą ikimokyklinio, priešmokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose visoje Europoje

Šis uždavinys skirtas projekto poveikiui išplėsti už vaikų grupės ir ugdymo įstaigos ribų, didinant informuotumą apie žaidimo svarbą ir prisidedant prie politinio dialogo Europos lygmeniu.

Bendradarbiaudamas su mokytojais, tyrėjais, suinteresuotosiomis šalimis ir politikos formuotojais, projektas remia politikos rekomendacijų, skatinančių žaidimą kaip pagrindinį kokybiško ikimokyklinio ir priešmokyklinio bei mokytojų profesinio tobulėjimo veiksnį, rengimą.

1.4 Rezultatai

Toliau aprašyti programos rezultatai apima tarpusavyje susijusių veiksmų seką, pradedant tyrimais ir baigiant mokymais, profesiniu tobulėjimu, tinklų kūrimu ir politikos rekomendacijomis.

ŽAIDIMŲ BŪKLĖS IR POREIKIŲ ŽEMĖLAPIO SUDARYMAS

Dokumentų ir lauko tyrimai partnerių šalyse, siekiant nustatyti dabartines žaidimo praktikas ir identifikuoti iššūkius bei poreikius, su kuriais susiduria būsimi ir dirbantys mokytojai bei vadovai.

Išsamaus vadovo ir ugdymo modulių, skirtų ikimokyklinio ugdymo pedagogams, parengimas, kuriuose pateikiamos praktinės strategijos, pedagoginės priemonės ir teorinės įžvalgos, kaip veiksmingai panaudoti žaidimą ikimokyklinio ugdymo programose.

MOKYMŲ PAKETAS

„EDUPLAY“ MOKYMO(SI) BENDRUOMENĖ

Visos Europos tinklo ir mokymo(si) bendruomenės, kurią sudaro ikimokykliniu ir priešmokykliniu ugdymu suinteresuotosios šalys, tyrėjai, praktikai ir politikos formuotojai, besispecializuojantys ir besidomintys žaidimo taikymu ikimokykliniame ugdyme, sukūrimas.

Mokslinių įrodymų pagrįstų politikos rekomendacijų parengimas, siekiant informuoti švietimo sistemas ir politikus apie sistemingą žaidimo naudojimą ikimokyklinio ugdymo įstaigose visoje Europoje.

POLITIKOS REKOMENDACIJOS

2 skyrius.

EDUPLAY žaidimo vadovas

2.1 Žaidimo vadovo mokytojų tikslas

Žaidimo vadovas yra akademiškai pagrįstas ir poreikiais grindžiamas šaltinis, atspindintis iššūkius ir reikalavimus, nustatytus penkiose Europos šalyse atliktų ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigose tyrimų metu. Jis parengtas bendradarbiaujant akademikams ir tyrėjams, siūlo nuoseklią sistemą, padedančią mokytojams kurti ir apmąstyti kokybiškas žaidimo patirtis, ir yra skirtas kaip praktinis šaltinis tiek besirengiantiems dirbti, tiek jau dirbantiems mokytojams, taip pat ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo mokyklų vadovams. Jame sujungti teoriniai žaidimo modeliai su geriausios praktikos pavyzdžiais ir siūloma įvairių pedagoginių išteklių, įskaitant trumpus aprašymus, grafikus ir lenteles, refleksinius klausimus ir praktines priemones, kurios padeda skaitytojams geriau suprasti su žaidimu susijusias sąvokas ir apmąstyti savo praktiką, kartu svarstant žaidimo įgyvendinimą savo švietimo aplinkoje. Žaidimo vadovas taip pat tarnauja kaip pedagoginis pagrindas EDUPLAY projekte teikiamų e-ugdymo(si) kursų kūrimui ir įgyvendinimui.

2.2 Mokytojo vadovo uždaviniai

Teorinis supratimas

- **Išugdyti gilų žaidimo pedagogikos supratimą** ir apsvarstyti jos svarbą vaiko raidai, ugdymuisi ir ugdymuisi.
- **Pripažinti žaidimo svarbą** skatinant visų vaikų kognityvinę, socialinę, emocinę ir fizinę raidą bei jo sąsajas su visomis ugdymo sritimis.

Pedagoginės kompetencijos

- **Kurti ir įgyvendinti žaidimu grįstas ugdymosi veiklas**, kurios atlieptų vaikų raidos lygį ir ugdymosi poreikius.
- **Taikyti teorines sąvokas kasdieninėje grupės praktikoje**, integruojant žaidimu grindžiamas strategijas įvairiose ugdymo(si) srityse dirbant su skirtingų amžiaus grupių vaikais.
- **Naudoti stebėjimo ir dokumentavimo metodus**, siekiant įvertinti ugdymąsi per žaidimą ir pagrįsti mokytojų sprendimus.
- **Kurti įtraukią ir stimuliuojančią žaidimu grindžiamą aplinką**, kuri skatintų visų vaikų ugdymąsi.

Refleksyvi praktika

- **Išugdyti gilų žaidybinės pedagogikos supratimą** ir jos svarbą vaiko raidai bei ugdymui(si).
- **Nuolat tobulinti žaidimų praktiką**, remiantis atsiliepimais, stebėjimais bei vaikų ugdymu(si) ir raida.

2.3 Nauda ikimokyklinio ugdymo specialistams

Nauda visiems ikimokyklinio ugdymo specialistams

- Gilesnis žaidimo pedagogikos pagrindinių sąvokų supratimas, grindžiamas aiškiu ir nuosekliu teoriniu pagrindu.
- Ryšys tarp teorijos ir praktikos, pasitelkiant konkrečius žaidimo pavyzdžius, situacijų aprašymus ir praktines priemones, kurios padeda prasmingai integruoti žaidimą į kasdienę ugdymo praktiką ir skatina visapusišką vaikų raidą.
- Parama įvairovei ir įtraukčiai, leidžianti kurti prieinamas ir įtraukias žaidimo patirtis bei aplinką visiems be išimties vaikams.
- Refleksyvios praktikos ir nuolatinio profesinio ugdymo(si) stiprinimas.

Nauda visiems ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo specialistams

Dirbantiems mokytojams

- Savo žaidimų įgūdžių ugdymas ir tobulinimas, remiant veiksmingą žaidimo kaip pedagoginio metodo naudojimą kasdienėje ugdymo praktikoje.
- Pagrindinių profesinių įgūdžių ugdymas, pvz., žaidimų turtingos ugdymo(si) aplinkos kūrimas, vaikų žaidimų analizė ir raidai tinkamų sąveikų planavimas klasės kontekste.
- Geresni stebėjimo ir vertinimo įgūdžiai, naudojant priemones ir metodus, kurie palengvina sistemingą vaikų ugdymo(si) dokumentavimą ir padeda priimti pedagoginius sprendimus.
- Galimybės refleksijai, padedančios dirbantiems mokytojams įvertinti savo patirtį, pritaikyti savo praktiką ir nuolat tobulinti savo pedagoginius metodus.

Būsimiems mokytojams

- Savo žaidimų įgūdžių ugdymas ir tobulinimas, padedantis veiksmingai naudoti žaidimus pradinio mokytojų rengimo ir praktikos metu.
- Pagrindinių pedagoginių įgūdžių ugdymas, įskaitant žaidimais praturtintų ugdymo(si) aplinkų kūrimą, vaikų žaidimų analizę ir raidai tinkamų sąveikų planavimą autentiškose ugdymo(si) aplinkose.
- Geresni stebėjimo ir vertinimo įgūdžiai, naudojant priemones ir metodus, kurie palengvina sistemingą vaikų ugdymo(si) dokumentavimą praktikos ir ugdymo kontekste.
- Galimybės refleksijai, padedančios būsimiems mokytojams įvertinti savo patirtį, pritaikyti savo praktiką ir nuolat tobulinti savo pedagoginius metodus.
- Žaidimo pedagogikos žinių ir gebėjimų, užtikrinančių žaidimo veiksmingumą ugdymo(si) procese, ugdymas.

Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo mokyklų vadovams

- Bendras pedagoginis pagrindas, skatinantis bendrą žaidimų pedagogikos supratimą visoje mokyklos bendruomenėje.
- Gairės, padedančios formuoti visos mokyklos pedagogines praktikas, remiančios nuoseklių, suderintų ir įrodymais pagrįstų žaidimų metodų įgyvendinimą.
- Parama ir mentorystė mokytojams, teikiant aiškias gaires, gerosios praktikos pavyzdžius ir praktines priemones, kurios palengvina veiksmingą ir tvarų žaidimų pedagogikos taikymą.

3 skyrius.

Pagrindinių sąvokų apibrėžimai

3.1 Žaidimo apibrėžimas

Žaidimas – tai prasmingas veiksmas ar veikla ir (arba) žaisminga nuotaika, kurios metu vaikas yra fiziškai ir (arba) protiškai aktyvus ir bendrauja su bendraamžiais ar suaugusiais, ir (arba) daiktais ar medžiagomis, arba yra vienas, tyrinėdamas, imituodamas, kurdamas, fantazuodamas ir (arba) atkurdamas patirtį.

Žaidimas grindžiamas vaikų poreikiais ir interesais ir turėtų būti gerbiamas, nes tai yra viena iš pagrindinių vaikų teisių. Visi vaikai turi teisę žaisti, nepriklausomai nuo negalios, etninės priklausomybės, religijos ar socialinio ekonominio statuso.

Žaidimų literatūroje sutariama dėl bendrų žaidimo apibrėžimo bruožų. Tai apima (a) pasirinkimo laisvę, (b) vidinę motyvaciją ir aktyvų įsitraukimą, (c) proceso, o ne rezultato akcentavimą, ir (d) vaizduotės buvimą. EUPLAY projekte siekiame apibrėžti **įtraukujį žaidimą**, kuris apima visus vaikus, nepriklausomai nuo jų kilmės ar gebėjimų. Norint tai pasiekti, gali perireikti iš naujo apibrėžti minėtus žaidimo bruožus. Visų pirma, įtraukusis žaidimas atsižvelgia į vaikus, kurie: (a) reikalauja bendraamžių, suaugusiųjų ar medžiagų paramos, (b) norėdami išlikti įsitraukę, gauna naudos iš apčiuopiamo produkto ar rezultato, (c) patiria sunkumų simboliniame mąstyme, arba (d) mėgsta pasikartojimus ir rutiną savo žaidimuose.

1 lentelėje pateikiami pavyzdžiai veiksmų, kurie gali riboti vaikų įsitraukimą į žaidimą, taip pat praktinės strategijos, skirtos įtraukiam žaidimui remti ir užtikrinti, kad visi vaikai būtų įtraukti nuo pat pradžių.

Priežastys, kurios gali riboti vaikų žaidimų raidą	Praktinių pasiūlymų pavyzdžiai
Vaikai, kurie nebandė žaisti, nes bijojo ar drovėjosi būti komandoje.	Planuokite žaidimų veiklas, kuriose vaikai žaidžia su artimais bendraamžiais arba savo mokytoju. Naudokite kelias žaidimų erdves, pavyzdžiui, kur vaikai gali pasitraukti žaidimo metu (pvz., naudokite palapinę, kad sukurtumėte persirengimo žaidimų zoną).
Vaikai, kurie bijo nesėkmės.	Planuokite žaidimus su taisyklėmis, pagal kurias nugalėtojų gali būti daug arba jų visai nebūti. Planuokite komandinius žaidimus taip, kad laimėjimas ar pralaimėjimas būtų komandos patirtis.
Vaikai, neturintys ankstesnės patirties.	Stebėkite vaikų interesus temų ar žaislų atžvilgiu ir panaudokite juos skirtingose žaidimų erdvėse. Naudokite pavyzdžius, kad padėtumėte vaikams palaipsniui susipažinti su aplinka ir tapti savarankiškais.

Vaikai, įgiję pažengusių įgūdžių.	Planuokite daug ir įvairių žaidimų, kad įtrauktumėte visus vaikus ir pasiūlytumėte skirtingo sudėtingumo užduotis (pvz., naudokite dėlionės iš 20, 40, 50 ar 100 dalių). Planuokite komandinius žaidimus, suteikiančius vaikams galimybę bendradarbiauti ir remti vieniems kitus.
Vaikai, kurių dėmesys greitai išsiblaško.	Planuokite žaidimus su paprastomis taisyklėmis, trumpos trukmės ir sumažinkite sensorinę perkrovą. Dalyvaukite vaikų žaidimuose, kad primintumėte jiems taisykles ir juos paremtumėte.

Šie pavyzdžiai parodo tiek dabartinius, tiek potencialius vaikų žaidimo įgūdžius, rodydami, kad kiekvienas vaikas žaidžia savo artimiausios raidos zonoje (ARZ). Mokytojai privalo į juos atsižvelgti planuodami žaidimų patirtis ir vertindami vaikų ugdymąsi bei raidą.

Įrengtoje pilies žaidimų erdvėje vaikas pasirenka daiktus, pavyzdžiui, karūną ir audinio gabalėlį, kurį užsideda kaip apsiaustą, ir sako, kad yra karalius. Vaikas paskelbia savo vaidmenį, nepridėdamas jokių kitų charakteristikų, išskyrus daiktų naudojimą. Stebėdama vaiko elgesį, mokytoja įsitraukia į žaidimą, prisiimdama karaliaus generolo vaidmenį ir atsistodama šalia vaiko-karaliaus. Per savo vaidmenį ji primena karaliui apie įvairias išraiškas ar elgesio būdus, kuriuos jis galėtų pasirinkti, pavyzdžiui, kai kilo problema su drakonu, ji pasakė: „Mano karaliau, atrodo susirūpinęs ir pasinėręs į mintis“, taip paskatindama vaiką parodyti, kad jis yra susirūpinęs, naudodamas veido ir kūno išraiškas.



3.2 Raidos sritys

Mes pripažįstame stiprų ryšį tarp ugdymo(si) ir raidos per žaidimą, nes žaidimas suteikia vaikams tiesioginių ir netiesioginių galimybių mokytis ir ugdyti įgūdžius visose raidos srityse ir turinio srityse. Mes pripažįstame, kad žaidimas leidžia vaikams vystytis visapusiškai, o šis vystymasis, savo ruožtu, stiprina ir praturtina jų žaidimo įgūdžius.



3.2.1 Pažintinė raida

Yra stiprus ryšys tarp vaikų žaidimo ir pažintinės raidos. Žaisdami vaikai aktyviai kuria žinias, o ne pasyviai jas priima. Žaidimas remia pagrindinių pažintinių įgūdžių raidą, įskaitant problemų sprendimą, metakogniciją, sąvokų supratimą, kūrybinį mąstymą ir vaizduotės žaidimus.

Pavyzdžiui, kai vaikas siūlo scenarijų, paskirsto vaidmenis ir naudoja kalbą, kad vadovautų bendraamžiams žaidime, jis demonstruoja problemų sprendimo ir aukštesnio lygio mąstymo įgūdžius, kurie yra būtini raidai.

3.2.2 Socialinė ir emocinė raida

Vaikų žaidimai yra glaudžiai susiję su socialine ir emocine raida. Žaisdami vaikai įgyja pagrindinių socialinių įgūdžių, tokių kaip bendradarbiavimas, dalijimasis, eilės laikymasis ir konfliktų sprendimas. Žaidimai taip pat skatina emocinę raidą, padėdami vaikams išreikšti ir reguliuoti emocijas, suprasti kitų jausmus ir ugdyti empatiją. Šie socialiniai ir emociniai įgūdžiai yra būtini vaikų dabartiniams ir būsimiems santykiams.

Pavyzdžiui, vaizduotės žaidimų metu vaikai aptaria ir pasidalija vaidmenimis, kuriuos atliks žaidime.



3.2.3 Motorinė raida

Žaisdami vaikai lavina motorinius įgūdžius, naudodami daiktus ir rekvizitus bei atlikdami įvairius veiksmus ir judesius. Žaidimas suteikia galimybių stiprinti tiek smulkiąją, tiek stambiają motoriką.

Pavyzdžiui, persirengiant ir nusirengiant, kai imasi skirtingų vaidmenų, arba naudojant kauliukus žaidžiant žaidimus su taisyklėmis, pavyzdžiui, „Gyvatės ir kopėčios“.



3.3 Ugdymo(si) sritys ir žaidimas

Jvairios turinio sritys suteikia vaikams galimybių ugdyti žaidimą remiančius įgūdžius, o žaidimas šiose srityse leidžia vaikams mokytis ir ugdyti įgūdžius efektyviai ir džiaugsmingai.

Matematika

Pvz., vaikas suskaičiuoja, kiek svečių bus vakarėlyje, ir nusiperka atitinkamą skaičių desertų.

Pvz., vaikas su draugais naudoja įvairius muzikos instrumentus, kad pasiruoštų koncertui

Muzika

Kalba

Pvz., vaikas namų zonos scenarijuje sukūrė „dramatišką“ situaciją, kad virtuvėje kilo gaisras!

Pvz., vaikas apibūdina kepėjo veiksmus žaidimų zonoje „Kepimas“.

Socialiniai mokslai

Menai

Pvz., vaikas sukuria gražiausius drugelio sparnus, kurie nustebins raganą.

Pvz., vaikas sugalvoja šokio judesius šokėjams, dalyvaujantiems konkurse.

Kūno kultūra

Mokslas

Pvz., vaikas gamina sveikatingus gėrimus sportininkams, naudodamas dažus ir ledo kubelius.

3.4 Žaidimų formos ir tipai

Vaikai gali žaisti įvairiose situacijose, bendraudami su bendraamžiais, suaugusiaisiais ar daiktais, arba žaisti vieni, kurdami ar atkurdami patirtis. Šios situacijos gali būti susijusios su skirtingais žaidimų tipais, kurie stiprina konkrečius įgūdžius, padedančius vaikams pereiti prie sudėtingesnių žaidimų formų. Kai kuriais atvejais galima pastebėti, kaip skirtingi žaidimų tipai sąveikauja tarpusavyje ir turi bendrų įgūdžių. Toliau pateikiame išsamią informaciją apie dažniausius įvardinamus žaidimų tipus.



3.4.1 Žaidimai su daiktais ir objektais

Tai žaidimas, kuriame vaikai sutelkia dėmesį į daiktų ir objektų tyrinėjimą ir (arba) manipuliavimą jais, atrandant ir jų savybes bei funkcijas. Pavyzdžiui, žaidimas su smėliu ar vandeniu, žaislinių automobiliukų rikiavimas arba pakartotinis kaladėlių dėjimas į indą ir jų išėmimas. Šie žaidimai laikomi vieni iš pirmųjų vaikų žaidimų, kurie leidžia jiems tyrinėti objektus ir žaislus bei padeda suprasti, kaip juos galima panaudoti realiose situacijose ir kituose, sudėtingesniuose žaidimuose.

3.4.2 Vaidmenų, siužetiniai-vaidmenų (Sociodramatic play) žaidimai

Vaidmenų, siužetiniai-vaidmenų žaidimas apima vaikų kasdienės veiklos žaidimus, bendravimą su bendraamžiais, suaugusiais, žaislų/daiktų naudojimą arba žaidimą vienam, siekiant sukurti ir (arba) atkurti gyvenimo patirtis (pvz., menamas vaidmenų ar siužetinis-vaidmenų žaidimas „namai, „kavinė“, „parduotuvė“ ir kt.).



Svarbūs elementai, į kuriuos reikia atsižvelgti vaidmenų, siužetiniuose-vaidmenų ir vaizduotės žaidimuose, apima įgūdžius ir gebėjimus, reikalingus konkrečiam vaidmeniui sukurti ir scenarijui, kurį galima įgyvendinti bet kurioje žaidimo aplinkoje, sukurti. Dėmesys detalėms, tokioms kaip veido išraiška, balsas ir laikysena, yra labai svarbus veiksmingam vaidmens kūrimui. Be to, scenarijaus kūrimas turėtų apimti pagrindinius istorijos elementus – pradžią, vidurį ir pabaigą – kartu su galimomis „dramatiškomis“ situacijomis, kad žaidimas būtų įtraukiantis ir prasmingas.



3.4.3 Vaizduotės žaidimai

Vaizduotės arba fantazijos žaidimai apima vaikų vaidmenų žaidimus, kuriuose jie vaidina vaizduotės scenarijus ir vaidmenis, bendrauja su bendraamžiais, suaugusiais, naudoja žaislus/daiktus arba žaidžia vieni, kad sukurtų ir (arba) atkurtų patirtis iš savo vaizduotės (pvz., vaizduodami, kad yra pykusi ragana Drugelių saloje).

3.4.4 Konstravimo žaidimai

Konstravimo arba kaladžių žaidimai apima vaikų aktyvų statymą ir perstatymą, vieniems arba su bendraamžiais, suaugusiais, naudojant žaislus/daiktus, siekiant sukurti realistiškas arba įsivaizduojamas (menamas) patirtis (pvz., naudojant „Lego“ kaladėles statyti sodybą). Nors dėmesys skiriamas statybos procesui, vaizduotės žaidimas gali būti inkorporuotas į konstravimo žaidimą, pasiekiant brandžias žaidimo formas.



Konstravimo žaidimas, įprastai prasidedantis, kaip statybinis žaidimas, grindžiamas realiais įgūdžiais, kuriuos vaikai demonstruoja žaisdami, ir gali būti suskirstytas į konkrečius raidos etapus. Šie etapai prasideda nuo paprasto kaladėlių sukrovimo, pereina prie jų išdėstymo eilėmis, o vėliau – prie tiltų ar sudėtingesnių konstrukcijų kūrimo. Dažnai šiam žaidimui progresuojant, prasideda vaizduote paremtas režisūrinis ar vaidmenų žaidimas, kuris pasiekia aukščiausią lygį, kai vaikai derina statybą su žaisliniais personažais ar prisiimtais vaidmenimis ir kuriamais įsivaizduojamais scenarijais.

3.4.5 Kūrybiniai žaidimai



Kūrybinis žaidimas, kai vaikai aktyviai kuria, keičia ar eksperimentuoja su bendraamžiais, suaugusiais arba daiktais ir medžiagomis, tiek savarankiškai, tiek bendradarbiaudami dažnai baigiasi labai konkrečiu rezultatu (pavyzdžiui, kostiumų siuvimas scenos spektakliui, drugelių sparnelių gaminimas arba garso efektų kūrimas pasakai). Jis yra ypač prasmingas, kai vyksta tam tikrame kontekste ar pagal scenarijų, pavyzdžiui, kai vaikai žaisdami kepyklą imasi kepėjų vaidmenų ir iš įvairių ingredientų sugalvoja naujus kepinus.

Kūrybinis žaidimas grindžiamas vaikų gebėjimu eksperimentuoti su medžiagomis ir idėjomis kuriant savo žaidimų erdvę ar plėtojant žaidimo temą. Brandžios kūrybinio žaidimo formos pasižymi lanksčiomis idėjomis ir novatoriškais bei originaliais sprendimais.

3.4.6 Eksperimentavimo žaidimai

Eksperimentavimo žaidimai apima vaikų tyrinėjimą ir manipuliavimą daiktais ar medžiagomis, siekiant atrasti jų savybes ir funkcijas dėl pačių savybių (pvz., žaidimas su smėliu ar vandeniu ir eksperimentavimas su jų savybėmis). Jis tampa ypač prasmingas, kai vyksta žaidimo kontekste, pavyzdžiui, kai vaikai žaidžia botanikus, kurie tyrinėja ir stebi įvairias gėles. Tokie žaidimai dažnai tiesiogiai siejasi ir su aplinkos pažinimo srities turiniu.



3.4.7 Žaidimai su taisyklėmis

Žaidimai su taisyklėmis apima vaikų aktyvų dalyvavimą žaidime, laikantis konkretaus žaidimo tikslų ir taisyklių, vieniems arba su bendraamžiais, suaugusiais ar žaislais/daiktais (pvz., žaidžiant „Gyvates ir kopėčios“).

Žaidimai su taisyklėmis skatina vaikus ugdyti įvairius socialinius, emocinius ir pažintinius įgūdžius. Dalyvavimas žaidime reikalauja savikontrolės, gebėjimo bendradarbiauti su kitais ir sugebėjimo laikytis sutartų taisyklių. Be to, vaikai turi pasitelkti pažintinius įgūdžius, kad galėtų planuoti savo mąstymą, priimti sprendimus ir valdyti savo veiksmus žaidimo metu.

3.4.8 Žaidimai lauke

Žaidimai lauke apima žaidimo kontekstą, kurio metu vaikas fiziškai aktyvus lauke ir gamtoje, tyrinėja, atranda ar išbando save. Tokiame žaidime vaikai turi laisvę judesių įvairovei (pvz., bėgti, šokti ar laiptoti) ir patirti nuotykius. Tai taip pat gali apimti kitas žaidimų formas, kuriems palanki lauko aplinka (pvz., žaidimai su smėliu ir vandeniu, žaidimai su taisyklėmis).



3.5 Žaidimų organizavimo būdai

Bet koku žaidimo organizavimo būdu siekiama, kad vaikas aktyviai dalyvautų. Žaidimo eigą lemia arba vaikų iniciatyva, kai jie imasi iniciatyvos (vaiko inicijuotas arba laisvas žaidimas), arba mokytojo ir vaikų sąveika, kai jie kartu vadovauja žaidimui (mokytojo vadovaujamas arba struktūruotas žaidimas). Abu žaidimo būdai gali pasireikšti bet kokio tipo žaidime, o žaidimo veikla gali prasidėti kaip laisva ir pereiti į struktūruotą arba atvirkščiai.

Laisvas žaidimas

Laisvuose žaidimuose, arba vaikų inicijuotuose žaidimuose, vaikai pasirenka žaidimo tipą, žaidimo partnerius ir kaip naudoti daiktus bei medžiagas laikydamiesi grupės taisyklių. Jie inicijuoja ir vadovauja žaidimui bei nustato jo eigą, o mokytojas stebi ir prireikus padeda, sekdamas vaikų pavyzdžiu.



Struktūruotas žaidimas

Struktūruotame, arba mokytojo vadovaujame, žaidime vaikai gali pasirinkti, kur ir su kuo žaisti, nes žaidimą inicijuoja ir jam vadovauja mokytojas. Taikant šį žaidimo organizavimo būdą, vaikai lieka aktyviai įsitraukę ir yra skatinami naudoti konkrečius daiktus, medžiagas ar žaislus taip, kad tai padėtų jiems susieti su ankstesne ugdymo(si) patirtimi arba ugdyti tikslinius įgūdžius minėtose raidos ar turinio srityse.

3.6 Mokytojo įsitraukimas į žaidimą

Mokytojams reikia konkrečių ugdymo ir žaidimo įgūdžių, kad jie galėtų veiksmingai įsitraukti į vaikų žaidimus ir remti jų ugdymą(si) bei raidą. Jie praturtina žaidimą ir nukreipia jį į brandesnes formas stebėdami vaikus, planuodami veiklas ir apmąstydami tiek žaidimą, tiek savo paties įsitraukimą. Mokytojai gali imtis tiesioginio vaidmens, nukreipdami žaidimą idėjomis ir komentarais, arba netiesioginio vaidmens, sekdami vaikų pavyzdžiu, kad remtų įgūdžių ugdymą. Jie gali įsitraukti tapdami žaidėjais, prisiimdami „vaidmenį“, aktyviai įsitraukdami į siužeto kūrimą, arba tiesiogiai nebūdami žaidimo viduje, „vaidmenyje“, o tik keisdami ar pritaikydami aplinką – abu variantai yra vienodai svarbūs vaikų žaidimui. Šių sąveikų metu mokytojai veikia kaip stebėtojai, žaidimo partneriai, režisieriai, pagalbininkai arba skatintojai/palaikytojai, teikdami medžiagas, patarimus ir padėdami spręsti konfliktus, kad žaidimas būtų prasmingas, įtraukiantis ir praturtintų ugdymą(si). Mokytojų dalyvavimo būdai ir vaidmenys, kuriuos jie prisiima, priklauso nuo tikslų, kuriuos jie kelia vaikams kiekvienoje veikloje, visada gerbdami jų poreikius ir interesus.

3.7 Žaidimo dimensijos

Žaidimas laikomas daugialypių reiškinių, apimančiu keletą svarbių dimensijų. Kiekviena iš šių dimensijų atspindi tam tikrą žaidimo kaip mokymosi patirties aspektą. Anksčiau aprašytas mokytojo vaidmuo yra itin svarbus siekiant skatinti kiekvieną iš šių dimensijų. Toliau aptariame tris dimensijas:

3.7.1 Žaidimo kokybė:

Žaidimo kokybė susijusi su vaikų veiksmų įvairove, žaidimo turiniu ir žaidime naudojamomis medžiagomis, žaislais ar daiktais. Ji vertinama iš trijų perspektyvų: vaiko, mokytojo ir aplinkos.

- Vaiko perspektyva žaidimo kokybė siejama su brandos lygiu, pasireiškiančiu žaidime. Brandus žaidimas susijęs su pažengusia įgūdžių raida kiekvienoje žaidimo rūšyje, leidžiančia vaikams visapusiškai įsitraukti į žaidimo veiklą. Tai apima veiksmingą bendravimą su bendraamžiais, tinkamą medžiagų ir rekvizitų naudojimą, žaidimo tęstinumą ir nestereotipinių žaidimo būdų tyrinėjimą be suaugusiųjų pagalbos. Žaidimo raidą gali įtakoti vaikų įgūdžiai ir įsitraukimo lygis. Pavyzdžiui, vaikai gali visą užsiėmimo laiką likti įsitraukę į vieną scenarijų, pritaikyti ir tobulinti savo žaidimą arba nuspręsti atsitraukti ir pereiti prie kitos veiklos.
- Žaidimo įsitraukimo kokybė taip pat vertinama iš mokytojo perspektyvos. Mokytojas dalyvauja vaikų žaidime tinkamiausiais būdais, reaguodamas į jų poreikius ir remdamas jų žaidimo raidą bei ugdymąsi. Grįžtamojo ryšio, skatinimo ir (arba) gairių pobūdis yra svarbūs žaidimo kokybės aspektai. Ši žaidimo įsitraukimo kokybė pripažįsta sąsają tarp ugdymosi, vykstančio turinio srityse, ir žaidimo veiklos. Įgūdžiai ar sąvokos, išmoktos ar išvystytos ankstesnių ugdymo(si) patirčių ar stimulų metu, gali būti įtrauktos į jų žaidimą (pvz., apsilankęs pas gydytoją, vaikas išmoksta naudotis stetoskopu ir eksperimentuoja su juo socialinio vaidmenų žaidimo metu, vaizduodamas, kad yra gydytojas).
- Žaidimo kokybė aplinkos perspektyvos požiūriu, atsižvelgiant į veiksmingo aplinkos organizavimo svarbą per erdvės dizainą, išdėstymą ir medžiagų/žaislų/daiktų kokybę, siekiant remti visų vaikų tyrinėjimus, sąveiką ir dalyvavimą įvairių tipų žaidimuose, skatinant jų raidą ir ugdymąsi. Erdvės planavimas apima klasės išdėstymą, pvz., žaidimų zonas ir atviras arba uždaras erdves. Medžiagų pasirinkimas ir išdėstymas užtikrina, kad vaikai turėtų prieigą prie pakankamo kiekio, tinkamų ir įdomių žaislų bei daiktų savo žaidimams.



3.7.2 Žaidimų dažnumas

Vertindami žaidimų dažnumą, atsižvelgiame į du pagrindinius rodiklius: **dažnumą** ir **trukmę**. **Dažnumas** reiškia, kaip dažnai vyksta žaidybinė veikla, ir suteikia informacijos apie vaikų dalyvavimo žaidimuose reguliarumą per dieną ar savaitę. **Trukmė** reiškia kiekvienos žaidimų veiklos trukmę, o tai padeda įvertinti, kiek ilgalaikės ir įtraukiančios yra vaikų žaidimų patirtys.

3.7.3 Žaidimų diferencijavimas

Žaidimų diferencijavimas reiškia, koku mastu žaidimų veiklos ir veiksmai yra pritaikyti visų dalyvių poreikiams, o ne vykdomi vienodai visiems. Tai gali apimti žaidimų turinio, proceso ar rezultato variacijas, siekiant prisitaikyti prie skirtingų vaikų grupių. Žaidimo pritaikymas prie konkrečių kiekvieno vaiko, mokytojo ar ikimokyklinio ugdymo įstaigos poreikių padidina jo sėkmingą įgyvendinimą ir maksimaliai padidina jo poveikį ugdymuisi ir raidai. Šis aspektas yra glaudžiai susijęs su lygybe, užtikrinančia, kad visi vaikai turėtų galimybių įsitraukti į prasmingą žaidimą, padedančią mažinti ugdymo(si) skirtumus ir remiančią kiekvieno vaiko raidą.



4 skyrius.
Pagrindinės temos

4.1 Teorinės žaidimo pedagogikos ištakos



Tikslai

1

Pagilinti žaidimo kaip pagrindinę ikimokyklinio amžiaus vaikų veiklos sampratą

2

Pažinti kultūrinio-istorinio, sociokultūrinio ir konstruktyvistinio požiūrių į vaikų žaidimą teorinius pagrindus

3

Susieti teorines idėjas su progresyviuoju švietimu ir žaidimo pedagogika.

4

Suformuluoti šiuolaikinę ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo perspektyvą, kuri žaidimą suvokia kaip kultūriškai, socialiai ir pedagogiškai tarpininkaujamą veiklą, skatinančią mažų vaikų raidą ir ugdymą(si)

Žaidimo pedagogika apima ugdymo požiūrius, kuriuose žaidimas suvokiamas ne kaip papildoma ar pramoginė veikla, o kaip **pagrindinis vaikų ugdymosi, raidos ir dalyvavimo kultūroje būdas**. XX ir XXI amžiuje įvairios teorinės tradicijos išryškino idėją, kad žaidimas yra kokybiškai išskirtinė veiklos forma, turinti unikalų raidos potencialą. Tarp jų ypač įtakingos buvo tos, kurios žaidimą suvokė ne kaip papildomą ar pramoginę veiklą, o kaip **pagrindinį vaikų ugdymosi, raidos ir dalyvavimo kultūroje būdą**. Prie to prisidėjo ir pagrindinės ankstyvojo ugdymo pedagoginės sistemos – **Fröbelio, Waldorfo/Steinerio ir Reggio Emilia** sukurdamos išskirtinės **žaidimo praktikos** (priemonės, aplinką, mokytojų vaidmenis), kurios šias teorines idėjas realizuoja ir įgyvendina kasdieniame ugdyme.

Kartu šios perspektyvos **apibrėžia žaidimą kaip raidą skatinančią, socialiai tarpininkaujamą ir pedagogiškai planuojamą veiklą**.

Kultūriniai-istoriniai ir sociokultūriniai žaidimo pagrindai

Toliau trumpai pristatysime pagrindines teorines idėjas, kurios formavo šiuolaikinę žaidimo pedagogikos sampratą.

Lev Vygotsky kultūrinė-istorinė ir sociokultūrinė psichologija suteikia vieną iš įtakingiausių teorinių žaidimo pedagogikos pagrindų. Priešingai nuomonėms, kurios žaidimą traktuoja kaip raidos atspindį, Vygotsky (1933/1967) teigė, **kad žaidimas yra pagrindinė veikla** ikimokyklinio amžiaus laikotarpiu, t. y. veiklos forma, per kurią formuojasi naujos psichinės/mentalinės struktūros.

Tarp pagrindinių Vygotskio teorijos teiginių yra mintis, kad brandžiam vaizduotės žaidime vaikai veikia **įsivaizduojamoje(menamoje) situacijoje, kurią reguliuoja taisyklės**. Tai sukuria paradoksalią struktūrą: vaikai patiria laisvę pasitelkdami vaizduotę, tačiau tuo pačiu metu paklūsta su žaidime pasirinktais vaidmenimis (mamos, tėčio, gydytojo ir tt.) susijusiems apribojimams. Vygotskis teigė, kad ši struktūra leidžia vaikams praktikuoti **savireguliaciją, valingą dėmesį ir sąmoningą elgesį**, dažnai lygiu, viršijančiu tą, kuris stebimas ne žaidimo kontekste (Vygotskis, 1978).



Būtent šiam reiškiniui nusakyti Vygotskis suformulavo artimiausios raidos zonos (ARZ) sąvoką. Tai galbūt geriausiai žinoma, tačiau dažnai nepakankamai giliai suvokta sąvoka apie vaiko žaidimą.

„Žaidimas sukuria artimiausios vaiko raidos zoną. Žaidime vaiko elgesys visada pranoksta jo amžiaus vidurkį, žaidime vaikas pranoksta savo elgesį įprastose kasdienėse situacijose; žaidime vaikas, tarsi visa galva už save aukštesnis. [...] Žaidime vaikas tarsi mėgina iššokti virš savo įprastinio elgesio lygmens.“ (Vygotsky, 2016, 18)

Vygotsky nuomone, ARZ atsiranda, kai vaikas savanoriškai paklūsta vaidmenų taisyklėms įsivaizduojamoje situacijoje, taip pasiekdamas savireguliacijos ir sąmoningo valdymo lygį, kuris viršija kasdienį elgesį be tiesioginio suaugusiųjų nurodymo. ARZ žaidime kokybiškai skiriasi nuo ARZ mokymo(si) situacijoje. Žaidime vaiko raida vyksta jam savanoriškai paklūstant vaidmenų taisyklėms įsivaizduojamoje situacijoje, o mokymo procese artimiausios raidos zona (ZPD) sukurama per suaugusiųjų vadovaujamą mokymą ir struktūruotas užduočių atlikimo sąlygų sudarymą. Žaidime **pati žaidimo struktūra pertvarko motyvaciją, elgesį ir sąmonę**. 1 lentelėje pateikiami šie ARZ detalės.

Aspektas	ARZ ŽAIDIME	ARZ MOKYME
Raidos šaltinis:	Įsivaizduojama situacija ir vaidmenys	Suaugusiojo pateiktos užduotys
Kas kuria ARZ?	Pats žaidimas (jo struktūra)	Suaugusysis
Reguliavimo forma:	Savanoriška, vidinė	Išorinė → internalizuojama
Motyvacija:	Vidinė	Dažnai išorinė
Pagrindinis mechanizmas:	Veiksmai pagal prasmę, o ne pagal tiesioginį suvokimą	Veiksmai su pagalba
Taisyklės:	Įtvirtintos vaidmenyse	Aiškiai apibrėžtos
Suaugusiųjų vaidmuo:	Nebūtinai, bet gali praturtinti ar palaikyti žaidimą	Esminis
Raidos ir ugdymo(si) rezultatas:	Savireguliacija ir kitos aukštesnės psichinės funkcijos	Konkretūs įgūdžiai ir (arba) žinios

1 lentelė. Artimiausia raidos zona žaidime ir mokymo(si) situacijoje pagal Vygotskį

Žaisdamas vaikas išplečia savo galimybes, įsijausdamas į tam tikrą vaidmenį, o mokymo(si) metu – vadovaujamas suaugusiojo ar bendraamžio. Tiek žaidimas, tiek mokymas sukuria ARZ. Žaidimas skatina ankstyvosios vaikystės raidą, pertvarkydamas motyvaciją ir savikontrolę; mokymas remia raidą, ugdydamas konkrečius įgūdžius ir žinias. Efektyvi praktika leidžia suprasti, kada reikia mokyti, o kada – saugoti žaidimą.

Žaidimas sudaro palankias sąlygas aukštesnių psichologinių funkcijų plėtojimuisi per **tarpininkavimą**. Kalba, simboliai ir kultūriškai reikšmingi vaidmenys yra perimami žaidime ir palaipsniui įsisavinami. Taigi, žaidimas nėra individuali veikla, o **socialiai ir kultūriškai susiformavusi dalyvavimo kultūroje forma**.



Žaidimas kaip kultūrinė raidos aplinka, tarpininkaujama per:

- Kalbą
- Simbolius
- Kultūriškai reikšmingus vaidmenis

Žaidimas kaip įtrauki veikla. Vygotskio požiūriu, vaizduotės žaidimas nėra gebėjimų testas, o veikiau raidos kontekstas. Klausimas yra ne „Ar šis vaikas gali žaisti?“, o „Kokios tarpininkavimo formos leidžia šiam vaikui dalyvauti žaidime kaip socialinėje ir kultūrinėje veikloje?“ **Žaidimas yra vienas iš palankių būdų**, kuris įtraukia ir paremia visų vaikų, tame tarpe ir turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių raidą. Pasak Vygotskio, skirtingi poreikiai sukuria **socialinę raidos situaciją**, o sunkumai kyla tada, kai kultūrinės priemonės ir socialinės praktikos yra neprieinamos. Tokiais atvejais vaikų **raida turėtų vykti alternatyviais keliais**. Vygotskio požiūriu, įtraukiantis vaizduotės žaidimas reiškia vaidmenų, taisyklių ir tarpininkavimo pertvarkymą taip, kad visi vaikai, nepriklausomai nuo gebėjimų, galėtų dalyvauti bendro kultūrinio prasmės kūrimo procese ir augti per žaidimą.

Henri Wallon: Emocijos, judėjimas ir socialinė raida žaidime.

Henri Wallon (1879–1962) pasiūlo svarbią papildomą perspektyvą, kurios dažnai yra stokojama anglo-amerikietiškoje žaidimo tradicijoje. Wallon pabrėžė jausmų, **judėjimo ir socialinės sąveikos svarbą** raidoje, teigdamas, kad pažinimas kyla iš afektinių ir motorinių procesų (Wallon, 1941/1983). Wallon požiūriu, žaidimas yra ne vien tik pažintinė, bet **visą kūną apimanti, emocinė, tarpusavio santykių kūrimo veikla**. Jo teorija neabejotinai padarė poveikį kultūrinio-istorinio požiūrio į žaidimą kaip socialinį reiškinių formavimuisi. Ji suteikė žaidimo pedagogikai gilumo, pabrėždama emocinį įsitraukimą ir kūniškumą – pagrindinius vaizduotės ir naratyvinio žaidimo aspektus.

Klausimai refleksijai

Kur jūsų praktikoje žaidimu grindžiamos ARZ ir ugdymo ARZ susijungia, o kur kyla pavojus, kad jos bus supainiotos ar viena kita pakeistos?

Paaiškinkite, kodėl žaidimas yra svarbus ikimokyklinio amžiaus vaikų raidai ir ugdymui(si)?

Elkonino kultūrinė-istorinė žaidimo psichologija.

Remdamasis Vygotskio idėjomis, **Daniilas Elkoninas** sukūrė išsamią kultūrinę-istorinę vaiko žaidimo teoriją, kuri tebėra šiuolaikinės žaidimo pedagogikos pagrindas. Vadovaudamasis Vygotskio idėjomis, Elkoninas (1978/2005) taip pat teigė, kad žaidimas yra kultūrinė veikla, įsišaknijusi ir kylanti iš aplinkinės visuomenės, kultūrinės aplinkos ir istorinio laiko. teigė, kad žaidimas yra kultūrinė veikla, įsišaknijusi supančioje bendruomenėje, kultūrinėje aplinkoje ir istoriniame laike bei iš jų kylanti. Jis aiškino vaidmenų žaidimą kaip istoriškai susiformavusią veiklą, per kurią vaikai įsisavina **socialinius santykius, o ne veiksmus su aplinkos daiktais ir objektais**. Anot Elkonino, pagrindinis vaidmenų žaidimo elementas yra ne pats veiksmas, o **vaidmuo**, kuris apibrėžia taisykles, motyvus ir tarpusavio sąveiką.



Elkonino žaidimo struktūros – vaidmens, taisyklių ir veiksmo – analizė parodė, kaip žaidimas padeda įsisavinti socialines normas ir ugdyti savikontrolę. Elkoninas pabrėžė, kad žaidimo kokybė priklauso nuo to, ar vaikai turi galimybę imtis socialiai reikšmingų vaidmenų ir bendrai derinti savo veiksmus. Ši įžvalga turi tiesioginių pedagoginių pasekmių: norint pagerinti žaidimą, svarbiausia ne tiek papildyti žaislų asortimentą, kiek skatinti socialinę vaizduotę ir santykius tarp vaidmenų žaidime.

Suaugusiųjų dalyvavimas ir vadovavimas žaidimams

Mokslininkai visame pasaulyje plėtojo Vygotskio idėjas, gilindamiesi į tai, kaip vaikų ugdymasis vyksta per bendrą vaikų ir suaugusiųjų žaidybines veiklas. Šiame kontekste žaidimų pedagogika suvokiama kaip tęstinis procesas, apimantis viską nuo vaiko inicijuoto laisvo žaidimo iki suaugusiųjų įsitraukimo „į žaidimą“ ir tapimo žaidimo partneriais, kurie praturtina žaidimą nepakenkiant vaikų savarankiškumui.

Taip pat vyksta ir priešingas procesas – nuo suaugusiųjų inicijuoto ir jautriai vadovaujamo bendro žaidimo iki vaikų veiklos perėmimo, jos tolesnio plėtojimo ir laisvo žaidimo be suaugusiųjų dalyvavimo.

Brunerio „**pastolių**“ koncepcija suteikia teorinį pagrindą suaugusiųjų įsitraukimui į žaidimą, kai toks įsitraukimas plečia vaikų pasakojimo sudėtingumą, simbolinius išteklius ar socialinę koordinaciją (Bruner et al., 1976). Vietoj to, kad koncentruotųsi į rezultatus, suaugusieji dalyvauja kaip žaidėjai, pasakotojai ar vaidmenų partneriai. Šiuolaikiniai sociokultūriniai žaidimo tyrimai pabrėžia **pasakojimą ir dialogą** kaip tarpininkavimo priemones. Bendri vaizduotės rėmai, vadinami „žaidimų pasauliais“ (Lindqvist, 1995) ir „naratyvinis žaidimas“, leidžia vaikams ir suaugusiesiems kartu kurti ilgalaikius naratyvus, kurie palaiko motyvaciją, emocinį įsitraukimą ir savireguliaciją (Hakkarainen et al., 2013). Šios praktikos parodo, kad žaidimų pedagogika gali būti sąmoningai sukurta, išsaugant vidinę žaidimo logiką. Suaugusieji geriausiai paremia žaidimą, jį saugodami, praturtindami ir neperdaug jį reguliuodami (žr. 2 lentelę).



Kriterijai

1. motyvuojanti bendra tema;

2. aktyvus dalyvavimas „vaidmenyje“;

3. emocinis įsitraukimas;

4. dialogiškas sąveikų pobūdis;

5. dramatiška įtampa žaidimo siužete;

6. nuoseklūs ir įtraukiantys siužeto įvykiai;

7. „kritinių“ žaidimo siužetinių posūkių parengimas. (Bredikytė, 2011)

2 lentelė: Sėkmingos suaugusiųjų intervencijos į vaikų žaidimus kriterijai.

Marilyn Flee išplėtė kultūrinę-istorinę žaidimo teoriją, akcentuodama **konceptualų žaidimą** ir mokslinių sąvokų integravimą į žaidimą, nesuardant jo fantastinio pobūdžio (Flee, 2014). Flee darbai apie **konceptualų žaidimą** rodo, kad mokslinės ir kultūrinės sąvokos gali būti įtrauktos į žaidimą, jei jos tarnauja vaikų žaidimo naratyvinei logikai. Empiriniai tyrimai rodo, kad toks požiūris remia ankstyvą konceptualaus mąstymo raidą, tuo pačiu išlaikydamas vaikų motyvaciją ir iniciatyvą. Flee pabrėžia, kad sąvokų ugdymas(is) turi veikti žaidimo labui, o ne paversti žaidimą mokymo programos rezultatų siekimo priemone.



Žiūrėkite, kaip profesorius M. Flee paaiškina, kas yra „Žaidimo pasaulis“.

https://youtu.be/WT4_Zgpw5_8?si=5UgEYcHHbPzyxKr9

Kultūrinė-istorinė (sociokultūrinė) ir konstruktyvistinė žaidimo samprata

Konstruktyvistinė perspektyva: Piaget ir simbolinis žaidimas

Konstruktyvistinės perspektyvos požiūriu Jean Piaget žaidimą suvokė pirmiausia kaip **asimiliacijos** būdą, kurio pagalba vaikai integruoja patirtį į esamas mąstymo struktūras (Piaget, 1951/2013). Žaidimas atspindi vaiko dabartinį vystymosi lygį ir padeda įtvirtinti mąstymo schemas. Piaget simbolinį žaidimą įvardijo kaip pagrindinį reprezentacinio mąstymo požymį. Šiuo požiūriu žaidimas neveda raidos, bet **ją išreiškia ir stabilizuoja**. Daugelis konstruktyvizmo įtakotų ankstyvojo ugdymo programų akcentuoja tyrinėjimą, manipuliacijas ir ugdymąsi atrandant, nes vaikai aktyviai kuria žinias dalyvaudami žaidime.

Nors konstruktyvistinė teorija buvo kritikuojama už tai, kad nepakankamai pabrėžia socialinę mediaciją, ji suteikė ilgalaikių įžvalgų apie **vaikų iniciatyvumą**, praktinės veiklos svarbą ir **simbolizacijos** vaidmenį – visus šiuos aspektus, kurie yra esminiai šiuolaikinėje žaidimų pedagogikoje, apimančioje teorines perspektyvas ir žaidimais grindžiamas praktikas. 3 lentelėje pateikiamas kultūrinio-istorinio ir konstruktyvistinio požiūrių palyginimas

ŽAIDIMO RAIDOS ETAPAI
VYGOTSKIO: Kultūrinis-istorinis požiūris
1 etapas. Į objektą orientuota ir imituojanti veikla (žaidimo prielaida) (maždaug 1–3 metai)

- Objektų manipuliavimas ir suaugusiųjų veiksmų imitavimas.
- Veiksmai susiję su **realiais objektais ir realiomis reikšmėmis**.
- Dar nėra ilgalaikių įsivaizduojamų situacijų.

Raidos pokytis: kultūrinių veiksmų ir reikšmių įsisavinimas.

2 etapas. Ankstyvasis vaizduotės žaidimas (įsivaizduojamos situacijos atsiradimas) (maždaug 3–4 metai)

- Pradedama atskirti **prasmę nuo objekto** (pvz., blokelis tampa automobiliu).
- Atsiranda paprastos įsivaizduojamos situacijos.
- Vaidmenys yra nestabilūs ir trumpalaikiai.
- Taisyklės egzistuoja netiesiogiai, bet dar nėra sąmoningai laikomasi.

Raidos pokytis: vaikas pradeda elgtis pagal prasmę, o ne pagal tiesioginį suvokimą.

3 etapas. Brandus vaidmenų žaidimas / siužetinis-vaidmenų (sociodramatic) žaidimas (pagrindinė veikla) (maždaug 4–6/7 metai)

- Žaidimas organizuojamas pagal:
 - o **Vaidmenimis**
 - o Iš socialinių santykių kylančias **taisykles**
 - o **Bendrą įsivaizduojamą situaciją**.
- Savanoriškas elgesio pritaikymas prie vaidmens (pvz., gydytojai neverkia).

Raidos pokytis:

- o savireguliacija
- o savanoriškas dėmesys,
- o vaizduotė,
- o socialinis supratimas.

4 etapas. Žaidimai su aiškiomis taisyklėmis (perėjimas prie mokymo(si) veiklos) (maždaug 6–7+ metai)

- Stalo žaidimai, sportas, taisyklėmis pagrįsti žaidimai.
- Taisyklės yra **aiškos, išorinės ir stabilios**.
- Žymi perėjimą nuo žaidimo kaip pagrindinės veiklos prie mokymo(si) veiklos.

Raidos pokytis: perėjimas prie mokymo(si) veiklos

PIAŽĖ: Konstruktyvistinis požiūris
1 etapas. Praktinis žaidimas (sensorinis-motorinis žaidimas) (maždaug 0–2 metai)

- Veiksmų kartojimas dėl malonumo (pvz., kratymas, daužymas, bėgimas).
- Nėra simbolinės prasmės.
- Glaudžiai susijęs su sensorimotoriniu intelektu.

Funkcija: motorinių ir suvokimo schemų lavinimas ir įtvirtinimas.

2 etapas. Simbolinis žaidimas (vaidmenų žaidimas) (maždaug 2–6 metai)

- Daiktai ir veiksmai reiškia kažką kita (lazda tampa arkliu).
- Žaidimas atspindi vidinius psichinius vaizdinius.
- Dažnai pasitaiko egocentrinis ir individualus žaidimas.
- Socialinė sąveika yra įmanoma, bet nėra pagrindinė.

Funkcija: realybės pritaikymas prie vaiko esamų kognityvinių struktūrų.

3 etapas. Žaidimai su taisyklėmis (maždaug 6–7+ metai)

- Vaikai priima iš išorės primestas taisykles.
- Taisyklės suvokiamos kaip nekintamos ir bendros.
- Socialinis bendradarbiavimas tampa svarbesnis.

Funkcija: loginis mąstymas ir moralinis vystymasis.

Vygotskio ir Piaget'o žaidimo sampratos atskleidžia jų esminius teorinius skirtumus. Vygotskio požiūriu, žaidimas skatina raidą, aktyviai prisidedamas prie naujų gebėjimų formavimosi. Tuo tarpu Piaget'as žaidimą laiko vaiko dabartinio raidos etapo atspindžiu, išreiškiančiu jau susiformavusias jo pažinimo struktūras. Vygotskis žaidimą sieja su socialiniu ir kultūriniu kontekstu, pabrėždamas jo taisyklėmis grįstą pobūdį ir socialinės sąveikos svarbą, o Piaget žaidimą pirmiausia apibūdina kaip individualią ir kognityvinę veiklą. Vygotskiui vaizduotė yra esminė ir transformuojanti, leidžianti vaikams peržengti tiesioginės realybės ribas; Piaget ji veikia daugiausia kaip esamų žinių simbolinis atspindys. Vygotsky požiūriu taisyklės iš pradžių yra netiesiogiai užkoduotos socialiniuose vaidmenyse, o vėliau tampa tiesioginės, tuo tarpu Piaget tiesiogines taisykles sieja daugiausia su žaidimais su taisyklėmis. Šie skirtumai atsispindi jų atitinkamuose raidos rezultatuose: Vygotsky žaidimą sieja su savireguliacijos ir aukštesniųjų psichinių funkcijų raida, o Piaget mano, kad jis prisideda prie kognityvinių struktūrų įtvirtinimo.

PRAKTINIAI PATARIMAI

Remiantis Vygotskio teorija,
mokytojai turėtų:

remti brandžius vaidmenų žaidimus

dalyvauti kaip žaidimo partneriai

praturtinti žaidimo siužetus ir
vaidmenis

laikyti žaidimą pedagogine
atsakomybe

Remiantis Piaget požiūriu, mokytojai
turėtų:

sukurti turtingą aplinką tyrinėjimams

gerbti pasirengimą raidai

stebėti žaidimą kaip langą į mąstymą

Vienu sakiniu...

Šiuolaikinė žaidimų pedagogika dažnai **integruoja abi perspektyvas**, tačiau pirmenybę teikia Vygotskio įžvalgai, kad **kokybiškas vaizduotės žaidimas gali aktyviai skatinti raidą**, ypač savireguliaciją ir pasirengimą mokytis.

Žaidimo pedagogika ir progresyvioji pedagogika

Fröbelis ir žaidimo pedagogizacija

Friedrichas Fröbelis (1782–1852), vaikų darželio įkūrėjas, buvo vienas iš pirmųjų, kuris žaidimą įtvirtino kaip švietimo principą. Friedrichas Fröbelis (1782–1852), vaikų darželio įkūrėjas, buvo vienas iš pirmųjų, kuris žaidimą įtvirtino kaip ugdymo principą. Fröbelis laikė žaidimą aukščiausia ankstyvosios vaikystės raidos išraiška ir sukūrė struktūrizuotas priemones („dovanas“ ir „užsiėmimus“), skirtas mokymuisi pasitelkiant žaidimą remti (Fröbel, 1826/1887).



Fröbelio palikimas glūdi jo įsitikinime, kad **švietimo aplinką galima sąmoningai kurti taip, kad ji skatintų žaidimu grindžiamą ugdymąsi** – tai idėja, kuri ir toliau formuoja ankstyvosios vaikystės pedagogiką.

Valdorfo pedagogika: žaidimas, vaizduotė, imitacija ir ritmas

Valdorfo pedagogika, įkvėpta **Rudolfo Šteinerio** (1861–1925), pabrėžia, kad laisvas vaizduotės žaidimas, imitavimas ir dienos ritmas yra esminiai ankstyvosios raidos elementai. Nors Valdorfo pedagogika grindžiama antroposofine filosofija, o ne vyraujančia/tradicine psichologija, ji akcentuoja **neskubaus, atviro pobūdžio žaidimo** pedagoginę vertę ir suaugusiojo, kaip moralinio bei estetinio pavyzdžio, vaidmenį.

Dewey ir progresyvusis švietimas: žaidimas kaip patirtinio tyrinėjimo forma

Džono Dewey (1859–1952) progresyviojo švietimo filosofija sujungia konstruktyvistinę, sociokultūrinę ir pagrindines ankstyvojo ugdymo sistemas. Dewey nesukūrė konkrečios žaidimo teorijos, tačiau jo **mokymosi per patirtį ir tyrinėjimą** koncepcija tvirtai remia žaidimo pedagogiką. Anot Dewey, žaidimas yra patirtinio tyrinėjimo forma, per kurią vaikai kuria prasmę, dalyvauja socialinėje veikloje bei vystosi intelektualiai ir morališkai. Dewey (1938) teigė, kad švietimas turėtų kilti iš vaikų interesų ir gyvenimiškos patirties, pabrėždamas aktyvų dalyvavimą, problemų sprendimą ir demokratinius santykius. Dewey požiūriu, žaidimas yra **prasmingos patirties** forma, integruojanti emocijas, veiksmus ir mintis. Šis požiūris labai atitinka Reggio Emilia akcentą projektams, tyrinėjimui ir vaikams kaip aktyviems prasmės kūrėjams.

Reggio Emilia: sociokultūrinio požiūrio ir progresyviojo švietimo sąsajos

Reggio Emilia pedagoginė sistema, kurį sukūrė **Loris Malaguzzi** (1920–1994), apjungia sociokultūrinę, progresyviojo švietimo ir konstruktyvistines idėjas. Reggio pedagogika grindžiama vaiko, kaip kompetingto, bendraujančio ir išraiškingo asmens, gebančio kurti žinias sąveikaujant su kitais ir aplinka, samprata (Edwards ir kt., 2012).



Žaidimas ir tyrinėjimas yra neatsiejami Reggio praktikoje. Mokytojai veikia kaip bendratyrėjai, o aplinka veikia kaip „trečiasis mokytojas“, teikiantis materialius ir simbolinius išteklius tyrinėjimams. Reggio Emilia požiūryje žaidimui neskiriama konkreto laiko; tai yra mąstymo, tyrinėjimo ir mokymosi būdas, kuris persmelkia visą dieną. Dokumentavimas tarnauja kaip refleksijos įrankis, remiantis dialogą ir bendrą prasmės kūrimą. Šie principai glaudžiai siejasi su sociokultūriniu požiūriu į ugdymąsi kaip į tarpininkaujamą dalyvavimą.

Trys įtakingos ankstyvojo ugdymo pedagoginės sistemos – Fröbelio, Waldorfo/Steinerio ir Reggio Emilia – buvo pasirinktos todėl, kad jos žaidimą ir žaidimu grindžiamą tyrinėjimą suvokia kaip pagrindinį vaikų ugdymosi, raidos ir dalyvavimo kultūroje būdą, o ne kaip papildomą ar pramoginę veiklą. Šios sistemos labai prisidėjo prie šiuolaikinių žaidimo praktikų, kurios žaidimo veiklą įtraukia į ugdymo programas ir kasdienį ugdymą.

Apibendrinančios išvados



Nuorodos

- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). Pearson.
- Brėdikytė, M. (2011). *The zones of proximal development in children's play*. University of Oulu.
- Brėdikytė, M., & Hakkarainen, P. (2023). Reconstructing the Vygotskian vision of play, learning and development in early childhood. In A.-C. Faldet, T.-A. Skreftsrud, & H. M. Somb y (Eds.), *Læring i et Vygotsky-perspektiv: Muligheter og konsekvenser for opplæringen* (pp. 61–83). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.191.ch4>
- Bruner, J. S., Jolly, A., & Sylva, K. (Eds.). (1976). *Play: Its role in development and evolution*. Basic Books.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (3rd ed.). Praeger.
- Elkonin, D. B. (2005). *The psychology of play*. Lawrence Erlbaum. (Original work published 1978)
- Fleer, M. (2014). The demands and motives afforded through play in early childhood activity settings. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(3), 202–209.
- Fröbel, F. (1887). *The education of man*. Appleton. (Original work published 1826)
- Fröbel, F. (1887). *The education of man*. Appleton. (Original work published 1826)
- Hakkarainen, P., Brèdikytė, M., Jakkula, K., & Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 213–225.
- Gray, P. (2017). What exactly is play? *Topics in Language Disorders*, 37(3), 217–228.
- Lindqvist, G. (1995). *The aesthetics of play: A didactic study of play and culture in preschools*. Almqvist & Wiksell International
- Loizou, E., & Avgitidou, S. (2014). Play as a participatory learning process. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1884–1901.
- Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, Vea & Moss, P. (Eds.) (2016). *Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia. A selection of his writings and speeches, 1945-1993*. Routledge.
- Piaget, J. (2013). *Play, dreams and imitation in childhood*. Routledge. (Original work published 1951)
- Pramling Samuelsson, I., Fleer, M., & Pramling, N. (2019). *Play-responsive teaching in early childhood education*. Springer.
- Smirnova, E. O. (2011). Character toys as psychological tools. *International Journal of Early Years Education*, 19(1), 35–43.
- Smirnova, E. O. (2018). Toys and technology. *Psychology and Psychological Research International Journal*, 3(6).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2016). Play and its role in the mental development of the child (N. Veresov & M. Barrs, Eds. & Trans.). *Monash University*. <https://doi.org/10.26180/4308875.v1>
- Wallon, H. (1983). *From act to thought*. Lawrence Erlbaum. (Original work published 1941)
- Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M., & Verma, M. (2012). The role of play in self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 421–434.

4.2 Vaiko raida ir žaidimas



Tikslai

1

Suprasti, kad ankstyvoji vaikų raida yra holistinis procesas

2

Suprasti, kaip vaikai pažįsta pasaulį per įvairių rūšių žaidimus

3

Identifikuoti pagrindines su žaidimu susijusias raidos sritis ir procesus

4

Išnaudoti galimybes, skatinančias žaidimo raidą ir konkrečius žaidimo aspektus

Ankstyvoji vaiko raida

Ankstyvoji vaikų raida dažnai apibūdinama kaip daugialypis ir dinamiškas procesas, apimantis keletą tarpusavyje susijusių sričių: fizinę ir motorinę, socialinę-emocinę bei kognityvinę. Motorinis vystymasis apima sensomotorinę raidą bei smulkiąją ir stambiają motoriką. Socialinis-emocinis vystymasis apima savimonę, savarankiškumą, emocinę reguliaciją ir gebėjimą užmegzti santykius. Kognityvinis vystymasis apima mąstymą, kalbą, dėmesį, atmintį ir vaizduotę.

Nors šias sritis galima atskirti konceptualiai, jos nesivysto izoliuotai. Priešingai, raidos sritys yra tarpusavyje susijusios, o tai reiškia, kad jos yra integruotos ir nuolat daro įtaką viena kitai. Pavyzdžiui, gerėjant motoriniam valdymui vaikai gali savarankiškiau tyrinėti daiktus ir erdvę, o tai skatina ugdymąsi ir pasitikėjimą savimi. Emocinis saugumas su suaugusiuoju skatina smalsumą ir sąveiką su aplinka, stiprindamas tiek emocinį, tiek kognityvinį raidą. Kasdienis elgesys, toks kaip bendravimas, žaidimas ar judėjimas erdvėje, apima fizinių, socialinių-emocinių ir kognityvinių gebėjimų koordinavimą ir integraciją. Šių raidos sričių atskyrimas gali padėti ikimokyklinio ugdymo pedagogams stebėti ir interpretuoti vaikų patirtis, nors praktikoje pedagogai turi vertinti vaikus „kaip visumą“, o vaikų raidą – kaip holistinį procesą.

Žaisdami vaikai veikia ir bendrauja širdimi, rankomis ir galva. Jie vienu metu pasitelkia fizinius, socialinius-emocinius ir pažintinius įgūdžius, tačiau jų žaidimo motyvas yra priklausyti socialinei-kultūrinei aplinkai ir jai suteikti prasmę.

Tai reiškia, kad žaidimas nėra tik priemonė kognityviniams, fiziniams ar socialiniams bei emociniams įgūdžiams ugdyti. Žaidimas pirmiausia yra gerovės, įsitraukimo ir malonumo šaltinis, atspindintis kiekvieno vaiko teisę žaisti kaip pagrindinį jo gyvenimo patirties elementą.

Su žaidimu ir raida susiję veiksniai

Vaikų žaidimas, kaip jų bendros raidos dalis, formuojamas nuolatinės ir dinamiškos biologinių ir aplinkos veiksnių sąveikos, kurioje patirtis atlieka pagrindinį vaidmenį. Vaikai vystosi per pasikartojančias ir ilgalaikes prasmingas sąveikas su aplinka, kurios padeda kurti atmintį, įsisavinti įgūdžius ir spręsti sudėtingesnius uždavinius. Šios patirtys niekada nėra neutralios: jos yra emociškai reikšmingos ir tampa vaikų vaizdinių/reprezentacijų dalimi, kuri gali nulemti jų ateities mąstymą ir elgesį.

Ypač didelę įtaką turi socialiniai santykiai. Saugūs, jautrūs santykiai su globėjais skatina tyrinėjimą, imitavimą ir kalbos raidą. Suaugusieji gali remti raidą, skirdami dėmesį, skatindami vaikų iniciatyvas ir susiedami naują ugdymąsi su ankstesne vaikų patirtimi. Kadangi vaikai atsineša skirtingą „žinių bagažą“ iš savo šeimų ir bendruomenių, raidos keliai skiriasi. Vaikai, turintys papildomų ugdymo(si) poreikių, gali vystytis kitokiu tempu arba jiems gali prireikti pritaikytų patirčių ir papildomos paramos įtraukiam žaidimui. Taigi raida kyla iš dinamiškos sąveikos tarp vaikų įgimtų savybių ir patirčių kokybės, įvairovės bei nuoseklumo palaikančioje aplinkoje.

Žaidimas kaip vaiko raida ir kaip ugdymas(is)

Vaikai natūraliai tyrinėja pasaulį ir jį suvokia žaisdami. Ankstyvuojų kūdikystės laikotarpiu šis „pasaulis“ iš pradžių ir pirmiausia suvokiamas per jų pačių jausmus, jutiminę patirtį ir reaguojančią sąveiką su globėjais. Šios sąveikos yra pagrindiniai artimosios aplinkos procesai, kurie formuoja ir plečia ankstyvą aplinkos suvokimą. **Emocinio kontakto žaidime**, vaikai ir globėjai yra fiziškai arti vienas kito, užmezga akių kontaktą ir atspindi vienas kito veido išraiškas bei garsus. Globėjai padeda vaikams reguliuoti emocijas, suteikdami jiems komfortą ir saugią aplinką. Per šias sąveikas vaikai

mokosi užmegzti kontaktą ir laukti savo eilės, o tai sudaro pagrindą vėlesniam verbaliniam bendravimui. Tuo pačiu metu vystosi vaikų jutimai, ir jie vis geriau suvokia, kaip daiktai atrodo, skamba, kvepia ir kaip juos galima paliesti. Emocinis kontaktinis žaidimas yra glaudžiai susijęs su saugiu prieraišumu, o tai reiškia, kad vaikai globėją (-us) suvokia kaip saugią priebėgą sunkiomis akimirkomis ir kaip saugią bazę, iš kurios jie jaučiasi patogiai savarankiškai tyrinėdami aplinką.

Su didelėmis išlygomis, teoriniu požiūriu, šią ankstyvą žaidimo formą galima suprasti kaip **pagrindinę veiklą** ankstyvuojau laikotarpiu (El'konin), o tai reiškia, kad emocinis bendravimas su suaugusiais atlieka pagrindinį vaidmenį kūdikystės ugdymo(si) ir raidos procese. Saugus prisirišimas, pojūčių plėtojimas ir didėjantis motorinių įgūdžių valdymas kartu suteikia vaikams tvirtą pagrindą tyrinėti savo fizinę aplinką. Praktikoje tai reiškia, kad atliepiants rūpinimasis, glaudus bendravimas ir pasidalintas dėmesys yra ne tik palankios, bet ir būtinos sąlygos vaikų tyrinėjimui ir ugdymuisi – ne tik kūdikystėje, bet ir visą vaikystės laikotarpį.

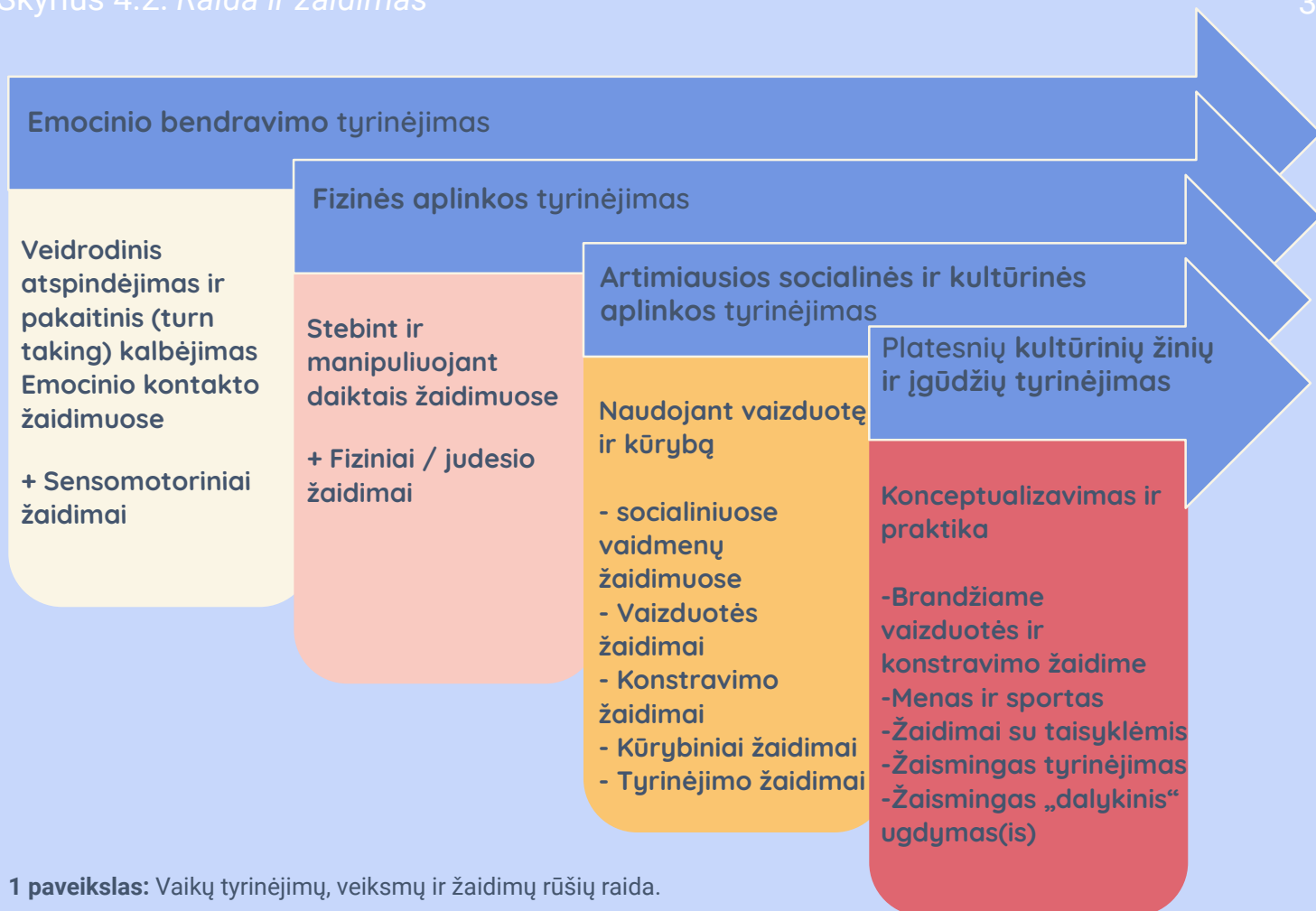
Žaidimas kaip žmogaus bruožas

Knygoje „Homo Ludens“ Johanas Huizinga teigė, kad žaidimas nėra vaikiška ar nereikšminga veikla, bet **esminė žmogiškosios būties savybė**. Jis apibūdino žaidimą kaip savanorišką, prasmingą ir savarankiškai pasirinktomis taisyklėmis reglamentuojamą veiklą, per kurią žmonės kuria bendras prasmes ir socialinius ryšius. Huizingos požiūris rodo, kad žaidimas neišnyksta su amžiumi, bet visą gyvenimą **keičia savo formą ir funkciją**. Nuo vaikų žaidimų iki suaugusiųjų veiklos, tokios kaip sportas, menas ir ritualai, žaidimas išlieka pagrindiniu būdu, kuriuo žmonės tyrinėja galimybes ir supranta pasaulį. Švietimo srityje šis požiūris skatina mokytojus žiūrėti į žaidimą ne kaip į pasirengimą „tikram“ mokymuisi, bet kaip į **rimtą ugdymo(si) ir dalyvavimo būdą**, kuris nusipelno laiko, erdvės ir profesinės paramos.

Kai vaikų motoriniai įgūdžiai ir suvokimo gebėjimai vystosi, žaidimas vis labiau apima objektų ir medžiagų stebėjimą bei manipuliavimą jais. Vaikai tyrinėja objektų – tiek kultūrinių, tiek gamtinių – savybes ir galimybes bei eksperimentuoja su jų naudojimu. Tuo pačiu metu vaikai tyrinėja aplinką savo kūnais, atrasdami, kaip jie gali judėti erdvėje per skirtingas paviršius ir skirtingu greičiu.

Pasak Vygotskio, vaikų raidą šioje fazėje lemia kultūrinių priemonių, tokių kaip kalba ir bendros veiklos, naudojimas **socialinės sąveikos** metu, kurios metu vaikai įsisavina šias kultūrines žinias **imituodami ir palaipsniui jas perimdami** („įsividuojindami“). Suaugusieji gali remti šį procesą imituodami veiksmus, pavadindami daiktus ir veiksmus, kuriais domisi vaikas, bei kviesdami vaikus dalyvauti, nesąlygojant ar netrukdamt vaiko žaidimui. Šiuo laikotarpiu vaikų žodynas sparčiai plečiasi.

Laikui bėgant, vaikų žaidimai paprastai iš lygiagrečių ir asociatyvių žaidimų formų pereina į vis sudėtingesnius bendradarbiavimo žaidimus. Šis raidos pokytis susijęs su emocinio reguliavimo, kalbos ir bendravimo įgūdžių tobulėjimu, socialiniu supratimu ir pirmųjų draugysčių atsiradimu.



Vaikams augant, atsiranda vis įvairesnių žaidimų formų. Ankstesnės žaidimų formos neišnyksta, bet tampa mažiau pastebimos. Pavyzdžiui, mokyklinio amžiaus vaikai vis dar gali mėgautis paprastais imitavimo žaidimais, o suaugusieji gali užsiimti objektų tyrinėjimo žaidimais, kai tyrinėja naują mobiliųjį telefoną arba žaidžia su smėliu sėdėdami paplūdimyje.

Sąsajos tarp žaidimų tipų ir raidos sričių

Žaidimo raida, kaip parodyta 6.1 paveiksle, atspindi visapusišką vaiko raidą. Norėdami žaisti, vaikai turi turėti įvairių įgūdžių ir žinių. O žaisdami vaikai įgyja įvairių naujų patirčių, susijusių su skirtingomis raidos sritimis. Kokie yra konkretesni ryšiai tarp 3–6 metų amžiaus vaikų žaidimo rūšių ir skirtingų raidos sričių?

Žaidimuose su daiktais ir objektais vaikai tyrinėja daiktų ir medžiagų fizinę aplinką. Šie žaidimai prasideda nuo daiktų ar medžiagų sensorinio-motorinio tyrinėjimo, vėliau pereina į fizinį manipuliavimą, kai vaikas arba sutelkia dėmesį į manipuliavimą pagal daiktų ir medžiagų kultūrinę funkciją, arba į jų išdėstymą tam tikru būdu, pavyzdžiui, pagal jų funkciją, arba estetiškai, pavyzdžiui, pagal raštą. Vystantis simboliniam mąstymui, į daiktus ir objektus orientuotas žaidimas pereina į objektų manipuliavimą, kai puodelis gali tapti skrybėle. Į daiktus ir objektus orientuotas žaidimas palaipsniui virsta kitomis veiklomis ar žaidimų rūšimis, pavyzdžiui, konstravimo žaidimu – žaidimu

su kaladėlėmis, kūrybiniu žaidimu ir vaizduotės žaidimu. Įvairios žaidimo rūšys ar „lygiai“ egzistuoja kartu, priklausomai nuo to, kaip vaikas yra susipažinęs su objektais ar medžiagomis. Nauji, nepažįstami objektai iš pradžių skatina į daiktus ar objektus orientuotą žaidimą.

Molio rutuliukų ridenimas

Vaikas žaidžia su molio. Jis rankomis formuoja mažus rutuliukus. Kiekvieną kartą, kai rutuliukas baigiamas, jis jį padeda šalia kito rutuliuko, taip sukurdamas vis ilgesnę rutuliukų eilę.

Šiame pavyzdyje vaikas patiria **molio savybes**, lavina **smulkiąją motoriką** formuodamas kamuoliukus, gali pastebėti, kad jie **skiriasi dydžiu**, išdėsto daiktus eilute, o tai tuo pačiu yra erdvinė orientacija, ilgio skirtumų patyrimas, būdas išdėstyti **kiekius** ir galbūt **estetikos jausmas**. Galiausiai vaikas patiria **ilgalaikį susikaupimą** ir gali pajusti **pasitikėjimą savimi**.



Žaisdami į daiktus ir objektus orientuotus žaidimus, vaikai naudoja ir lavina smulkiąją motoriką, tvarkydami ir manipuliuodami objektus ar medžiagas. Jie taip pat pasitelkia erdvinio santykio įgūdžius, pavyzdžiui, kai bando sudėti objektus vieną ant kito. Į daiktus ir objektus orientuoti žaidimai taip pat yra palanki aplinka ankstyvai kalbos raidai. Pavyzdžiui, jie suteikia kontekstą prasmingiems (verbaliniams) sąveikavimams, bendram dėmesiui ir komunikaciniams mainams per gestus ar verbalizavimą. Dalyvavimas į daiktus ir objektus orientuotame žaidime taip pat skatina gestus, pavyzdžiui, rodyimą pirštu, kai vaikai bando bendrauti su kitais apie objektą ar medžiagą. Be to, tokio žaidimo metu dalyvauja multimodalinės patirtys (jausmai, lytėjimas, dėmesio sutelkimas į objektus ar kitaip juos patiriant) sudaro puikias sąlygas žodyno praturtinimui iš labiau žinančių kitų.

Mokytojams lengva nuvertinti į daiktus ir objektus orientuotus žaidimus, nes jų vertė raidai praktikoje dažnai nėra pripažįstama arba mokytojai sutelkia dėmesį į sudėtingesnių žaidimų skatinimą. Tačiau šis žaidimų tipas yra tvirtas pagrindas sudėtingesniems žaidimų tipams ir jam reikia laiko bei dėmesio. Svarbu, kad mokytojai palengvintų ir skatintų objektų bei medžiagų tyrinėjimą, remtų stebėjimą, objektų išdėstymą ir praktikuotųsi naudojant objektus.

Žaisdami **vaidmenų žaidimus** vaikai tyrinėja žmogiškąsias praktikas, elgdamiesi „tarsi“ situacija būtų tikra. Jie atkuria kasdienes veiklas ar kultūrinės praktikas (**siužetiniai-vaidmenų žaidimai**) arba tyrinėja išgalvotas temas ir personažus (**vaizduotės žaidimai**).

Nors toks įsivaizdavimas apie vaizduotės žaidimą yra įprastas, šis žaidimas prasideda ne nuo vaidmenų imitavimo. Jo ištakos glūdi į daiktus ir objektus orientuotame žaidime, kurio metu vaikai tyrinėja daiktų kultūrinės funkcijas ir imituoja, kaip juos naudoja suaugusieji. Pavyzdžiui, tyrinėdamas puodelį, vaikas gali apsimesti, kad iš jo geria. Vaikai taip pat gali priskirti veiksmus ar savybes žaislams ar negyviems daiktams, pavyzdžiui, žaisdami su žaisliniais automobiliais imituoti variklio garsus, priversti figūrėlę vaikščioti ar skristi arba imituoti lėlės veiksmą.

Šiose vaizduotės žaidimo pradinėse stadijose vaikus pirmiausia žavi veiksmai su daiktais. Vaikas gali įdėti žaislinius pyragus į žaislinę krosnelę ir beveik iš karto juos vėl išimti, pakartodamas šį veiksmą keletą kartų, arba palikti pyragus ant grindų, kitaip nei darytų tikras kepėjas. Palaipsniui vaikai pradeda susieti socialinius vaidmenis su savo veiksmais ir imti atlikti šiuos vaidmenis, taip pat naudodami vaidmenų kalbą. Šiame etape vaikai didžiausią malonumą patiria imdamiesi vaidmenų ir pradeda vaidinti paprastus scenarijus bendraudami su kitais vaikais. Vaikai pasirenka daiktus, kurie priklauso jų vaidmenims, kad galėtų atlikti savo sugalvotus veiksmus ir scenarijus. Jei tinkamų daiktų nėra, jie gali juos sukurti arba naudoti **daiktus „pakaitalus“**, kai vienas daiktas pakeičia kitą ir tarnauja kaip žaidimo atributas. Pavyzdžiui, kibiras gali tapti katilu, o lazdelė – šaukštu, arba kėdė ir plokščias apvalus daiktas kartu sudaro visą automobilį. Šiems daiktams gali būti suteiktos papildomos įsivaizduojamos savybės: katilas gali būti pripildytas burbuliuojančio stebuklingo eliksyro, o automobilis gali virsti lenktyniniu automobiliu, kuris labai greitai važiuoja į kitą šalį. Be to, daiktai gali būti tik įsivaizduojami - menami. Žaisdami kartu, vaikai bendrai turi pripažinti įsivaizduojamas situacijas ir daiktams priskiriamas reikšmes.

Kai vaizduotės žaidimai tampa sudėtingesni, žaidimo scenarijai ilgėja ir tampa išsamesni, o tai daro įtaką tiek kalbos sudėtingumui, tiek bendradarbiavimo lygiui. Vaikai įsitraukia į su vaizduotės žaidimais susijusią metakomunikaciją, ugdydami gebėjimą aptarti taisykles, derėtis dėl vaidmenų ir apmąstyti vykstantį menamą vaizduotės žaidimą.

Klausimai refleksijai

Jei pažvelgtumėte iš vaiko, kuris dar tik pradeda pažinti pasaulį, perspektyvos, kokie daiktai jūsų aplinkoje sukeltų jūsų smalsumą? Ir kaip pradėtumėte juos tyrinėti?

Kaip, jūsų nuomone, daiktų žaidimas naudojamas jūsų grupėje? Kaip galėtumėte skatinti šį žaidimo tipą?



PRAKTINIAI PATARIMAI

Veiklos, padedančios kurti žaidimo siužetus

Mokytojo vadovaujamos veiklos gali padėti vaikams kurti turtingesnius žaidimo siužetus. Pavyzdžiui, galima skaityti su pamokos tema susijusių (ilustruotą) knygą, apsilankyti vietinėje kepykloje, pasikalbėti apie tai, kaip galima pasiklysti, arba kartu pažiūrėti trumpą vaizdo įrašą apie namų statybą. Kalbėdami su vaikais apie šias bendras patirtis, mokytojai praplečia jų supratimą apie pasaulį. Pavyzdžiui, mokytojas galėtų pasakyti: „Dabar, kai pažiūrėjome vaizdo įrašą apie namų statybą, man įdomu, kaip galėtume pastatyti savo namų statybų erdvėje.“

Per tokius pokalbius:

1. Vaikai mokosi naudoti kalbą tiek kaip bendravimo priemonę, tiek kaip mąstymo įrankį. Mokytojas gali paskatinti tolesnį apmąstymą, sakydamas: „Vaizdo įrašė matėme, kad namo statyboje dalyvauja įvairių profesijų žmonės. Matėme architektą ir rangovą – kokius kitus vaidmenis pastebėjome?“
2. Šie bendri pasidalinto mąstymo ir pasidalinimo momentai tampa tiltu į žaidybines veiklas. Vaikai susipažįsta su nauja leksika, aktyviai dalyvauja prasmės kūrime ir, bendrai kalbėdami bei mąstydami, kaupia naujas žinias apie pasaulį. Dėl to jų žaidimai tampa turtingesni, o tai suteikia stiprų raidos impulsą.

KONSTRAVIMO ŽAIDIMAS ir **ŽAIDIMAS SU KALADĖMIS** išsivysto iš į daiktus ir objektus orientuoto žaidimo, kurio metu vaikai tyrinėja ir manipuliuoja medžiagomis. Iš pradžių dėmesys skiriamas eksperimentavimui, kaip medžiagos dera tarpusavyje; palaipsniui vaikai pradeda kurti objektus tikslingiau, o konstrukcijos tampa vis konkretesnės ir sudėtingesnės.

Kubelių klojimas, balansavimas ir konstrukcijų sujungimas stimuliuoja vaikų **smulkiąją motoriką, erdvinį suvokimą ir erdvinį mąstymą**. Vaikai mokosi įvertinti dydį, formą ir proporcijas, kontroliuoti savo pusiausvyrą ir judesius, taip pat įsisavina **matematinės sąvokas ir žodyną**, pavyzdžiui, didelis, mažas, platus, siauras, aukštas, žemas, daugiau ir mažiau.

Konstravimo žaidimas suteikia daug galimybių **kalbos ir pažintinei raidai**, pavyzdžiui, kai vaikai raginami pavadinti tai, ką kuria, išsakyti savo planą ir apmąstyti, kaip konstrukcija buvo sukurta.

Kai vaikai skatinami mąstyti į priekį, kurti planus ir juos pritaikyti, kai kažkas nepavyksta, statybiniai žaidimai prisideda prie **savireguliacijos** ugdymo, **įskaitant planavimą, problemų sprendimą, savikontrolę, atkaklumą, emocijų reguliavimą ir refleksiją**. Žaidimas ir statyba kartu taip pat remia socialinę ir emocinę raidą, nes vaikai **bendradarbiauja, derasi ir sprendžia nesutarimus**. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo mokytojai atlieka svarbų vaidmenį remdami šiuos procesus. Statymo metu jie gali pristatyti atitinkamą leksiką ir sąvokas bei užduoti atvirus klausimus, kurie sutelkia dėmesį į statybos procesą, taip skatindami vaikų mąstymą.



PRAKTINIAI PATARIMAI

Veiklos, skatinančios schemų kūrimą konstravimo žaidime, vedimas

Vadovaudami konstravimo žaidimui, mokytojai gali suteikti vaikams papildomų kognityvinių iššūkių **schemų kūrimo** srityje. Tai apima idėjų ar konstrukcijų perkėlimą į vizualią formą, pavyzdžiui, pačių pastatytos struktūros piešinį. Mokytojas gali pakviesti vaiką **užfiksuoti savo konstrukciją ant popieriaus**, skatindamas atidžiai stebėti, naudoti simbolius ir atkreipti dėmesį į erdvinis santykius.

Per šią veiklą vaikas tyrinėja **simbolių ir ženklų** pasaulį. Jis mokosi atidžiai stebėti: kurios dalys turėtų būti priekyje? Kiek blokelių reikia nupiešti? Kaip pavaizduoti viršų ar galą? Šis procesas stiprina **erdvinį mąstymą**, skatina kalbos raidą per tokias matematinės sąvokas kaip „viršuje“, „apačioje“, „aukštai“, „kiek“, „pirmiausia... tada“ ir leidžia vaikams patirti, kad konstrukcija gali būti išsaugota vaizdiniame atvaizde ir vėliau atkurta.

Svarbu tai, kad vaikas taip pat išmoka, jog vaizdavimas **nėra pats objektas**, bet tik jį nurodo, taip anksti suvokdamas **simbolinį mąstymą** ir abstraktų vaizdavimą.

KŪRYBINIS ŽAIDIMAS prasideda nuo **sensomotorinio tyrinėjimo** ir (estetiško) objektų bei medžiagų išdėstymo žaidžiant su objektais. Jis virsta kūrybiniu žaidimu, kai vaikai pradeda naudoti ir išdėstyti objektus bei medžiagas, kad išreikštų save ir kažką sukurtų – spontaniškai, kaip veda/vystosi procesas, arba pagal iš anksto parengtą planą. Kai vaikai praturtina savo kūrybinį žaidimą pačių pagamintomis medžiagomis, judesiais ar garsais, aktyvuojamos kelios raidos sritys. Ypač stimuliuojamas **kūrybinis ir motorinis vystymasis**. Vaikas naudoja kūrybiškumą ir vaizduotę, kad įgyvendintų idėjas.

„Plaukiojantys drugeliai“ – ryšys su keliomis raidos sritimis

Žaisdami lauke, vaikų grupė žaidimų aikštelėje tarp gėlių atranda drugelius. Kartu su mokytoja jie stebi, kaip drugeliai juda, kur nusileidžia ir kuo ypatingi jų sparnai. Mokytoja kviečia vaikus papasakoti, ką jie mato, ir ragina juos atidžiai pažiūrėti. Tada vaikai bėgioja po žaidimų aikštelę ištiestomis rankomis, imituodami drugelius.

Klasėje mokytoja ant stalo išdėsto įvairias rankdarbių medžiagas: popierių, juosteles, audinį, gumėles ir flomasterius. Vaikai kviečiami pasigaminti sparnus, „kad galėtumėte patys įsivaizduoti esą drugeliai“. Kiekvienas vaikas sparnus kuria savaip. Kai sparnai pagaminti, vaikai juos užsideda. Jie juda po grupę. Jie plasnoja, sukasi, nusileidžia ir vėl pakyla. Grupė virsta drugelių sodu, kuriame susilieja žaidimas, judesiai ir vaizduotė.

Maži vaikai apdoroja savo realaus gyvenimo patirtis per žaidimą ir vaizduotę. Drugelių stebėjimas lauke tęsiamas ir gilinamas patalpoje. Ši veikla susijusi su keliomis raidos sritimis tuo pačiu metu:

- **Motorinė raida:** *plasnodami, bėgdami, sukdami ir sąmoningai naudodami savo kūnus, vaikai lavina savo bendrąsias motorines įgūdžius, koordinaciją ir kūno suvokimą. Jie patiria erdvę, greitį ir kryptį bei pritaiko savo judesius prie to, ką mato ir jaučia.*
- **Socialinė ir emocinė raida:** *šioje bendroje žaidimo veikloje vaikai perima vieni kitų idėjas, stebi vieni kitus ir žaidžia kartu bendrame vaizduotės pasaulyje. Jie patiria malonumą, drįsta parodyti save ir jaučiasi grupės dalimi.*
- **Pažintinė raida:** *Imituodami drugelį, vaikai gilina savo supratimą apie gamtą. Jie mąsto apie tai, kaip juda drugelis ir ką daro sparnai.*
- **Kūrybinė ir simbolinė raida:** *gamindami sparnus ir vaizduodami, kad yra drugeliai, vaikai naudoja simbolius: namuose pagamintas daiktas įgyja naują prasmę. Jie patiria, kad gali naudoti medžiagas, judesius ir vaizduotę, kad pavaizduotų tai, ko tiesiogine prasme nėra.*
- **Kalbinė raida:** *vaikai apibūdina drugelius ir aptaria, kodėl jie plasnoja ir kaip jų sparnai tapo nelygūs. Tokie žodžiai kaip „plasnoti“, „nusileisti“, „sparnai“, „subtilūs“ ir „nelygūs“ įgyja prasmę, nes yra susieti su konkrečia patirtimi.*

ŽAIDIMAI LAUKE suteikia vaikams konkrečių žaidimo galimybių. Lauko erdvė tiesiogine prasme siūlo daugiau vietos, leidžiančios vaikams bėgti, laiptoti, išlaikyti pusiausvyrą ir šokinėti. Visos šios veiklos prisideda prie bendrųjų motorinių įgūdžių, erdvės suvokimo, jėgos, išvermės ir koordinacijos ugdymo. Be to, lauke vaikai randa natūralių medžiagų, tokių kaip smėlis, vanduo, pagaliukai, lapai ir akmenukai, kurie skatina žaisti kurio skatina žaisti į daiktus ir objektus orientuotus, kūrybinius, vaizduotės ir vaidmenų žaidimus. Vaikai gali suteikti šiems daiktams savo pačių prasmę. Jie aktyviai įsitraukia į problemų sprendimą, kūrybą ir tyrinėjimus.

Gamtos turtinga lauko erdvė taip pat prisideda prie kalbos ir pažintinės raidos. Gamta suteikia **turtingų sąvokų**, tokių kaip augimas ir žydėjimas, gyvenimas ir mirtis, arba žodžių apie tai, kaip judėti. Be to, nagrinėjamos su oru susijusios sąvokos, pavyzdžiui, audros ir perkūnijos, šaltis ir karštis, saulė ir šešėlis. **Naujos prasmės suteikimas gamtos objektams** „Ši lazdelė yra mano kardas“ skatina **tartis dėl reikšmės** ir aktyviai vartoti kalbą. Kalba yra neatsiejamai susijusi su **vaikų kūnais ir patirtimis**, todėl žaidimas gamtos turtingoje lauko erdvėje yra toks vertingas.



Ypatingą žaidimų rūšį sudaro **ŽAIDIMAI SU TAISYKLĖMIS**. Maži vaikai dažnai mėgsta žaisti (paprastus) stalo žaidimus su bendraamžiais ir suaugusiais arba (lauko) žaidimus, pavyzdžiui, slėpinių ar gaudynių. Vaikai taip pat patys sugalvoja žaidimus su savo pačių nustatytomis taisyklėmis. Vaikai taip pat gali žaisti taisyklėmis pagrįstus žaidimus vieni, siekdami žaidimo tikslų (pavyzdžiui, žaisdami „Gyvates ir kopėčios“ žaidimą).



Žaidimai su taisyklėmis susiję su keliomis raidos sritimis. Taisyklių laikymasis ir derėjimasis dėl jų reikalauja, kad vaikai naudotų **savikontrolę ir vykdomąsias funkcijas**, pvz., impulsų kontrolę, dėmesį ir darbinę atmintį. Socialinės raidos požiūriu vaikai mokosi bendradarbiauti, laukti savo eilės ir atsižvelgti į kitų požiūrį, emocinės raidos požiūriu jie mokosi valdyti susierzinimą, susijaudinimą ir nusivylimą. Žaidimai taip pat sudaro sąlygas **moralinei raidai**, nes žaidimų metu vaikai tyrinėja ir patiria, kas yra sąžiningumas, lygiateisiškos tarpusavio sąveikos ir bendra atsakomybė. Be to, žaidimai su taisyklėmis susiję su **kalbos raida**, nes taisyklės yra aiškinamos, aptariamoms ir koreguojamos, taip pat gali būti naudojami **kognityviniai įgūdžiai**, tokie kaip planavimas, sekų įsiminimas ir problemų sprendimas. Žaidimuose su taisyklėmis šios sritys yra tarpusavyje susijusios prasmingame ir motyvuojančiame kontekste.

„Raudona šviesa – žalia šviesa“ (Šilta – šalta“) – žaismingas keletas įgūdžių ugdymas

Žaidimo „Raudona šviesa – žalia šviesa“ metu vaikai aktyviai dalyvauja ir tuo pačiu rodo didelę koncentraciją. Vienas vaikas stovi nugara į grupę ir šaukia „Žalia šviesa“, o kiti vaikai lėtai slenka arčiau. Kai šaukiantis vaikas atsisuka ir garsiai šaukia „Raudona šviesa“, žaidėjai sustingsta kaip statulos. Kiekvienas vaikas, kuris vis dar juda, turi grįžti į starto liniją.

Vaikai bėga, slenka, juokiasi ir stengiasi iš visų jėgų stovėti visiškai nejudėdami. Jie atidžiai stebi vieni kitus ir įdėmiai klausosi, kad žinotų, kada galima judėti, o kada reikia sustoti. Žaidimas sukuria jaudulio, džiaugsmo ir bendro dalyvavimo jausmą.

Per šį paprastą žaidimą vaikai žaismingai ir prasmingai ugdo motorinius, pažintinius, emocinius ir socialinius įgūdžius.

- **Savikontrolė ir vykdomosios funkcijos** – judesių ir impulsų kontrolė.
- **Klausymo ir stebėjimo įgūdžiai** – reagavimas į žodinius ir vizualinius signalus.
- **Motorinis vystymasis** – bėgimas, stabdymas, pusiausvyros išlaikymas.
- **Socialinė-emocinė ir moralinė raida** – eilės laikymasis ir gebėjimas susitaikyti su pergale ir pralaimėjimu.
- **Pasitikėjimas savimi ir žaidimo malonumas** – aktyvus ir entuziastingas dalyvavimas.

Žaidimas sujungia įvairius raidos aspektus

Žaidimas yra kontekstas, kuriame skirtingos raidos sritys tarpusavyje persipina. Raida vienoje srityje sukuria naujas galimybes kitose: atsirandantys motoriniai įgūdžiai atveria naujus būdus tyrinėti daiktus, pažangos kognityvinių ir suvokimo gebėjimų srityje leidžia imtis labiau diferencijuotų veiksmų, simbolinio mąstymo atsiradimas atveria naujas galimybes vaizduotės žaidimams, kurie savo ruožtu reikalauja tam tikrų kalbos įgūdžių, o augantys kalbos ir socialiniai bei emociniai įgūdžiai padeda kurti bendrą prasmę ir koordinuoti veiksmus. Žaidime šie raidos procesai nevyksta izoliuotai, bet laikui bėgant vienas kitą sustiprina. Taigi žaidimas suteikia dinamišką kontekstą, kuriame vyksta raidos pokyčiai, jie sąveikauja ir sukuria vis sudėtingesnes veiklos formas. Trumpai tariant, žaidimas jungia skirtingus raidos aspektus, o skirtingi raidos aspektai matomi žaidime. Toliau aprašomi kai kurie raidos aspektai, įskaitant patarimus, kaip savo praktikoje skatinti šiuos raidos procesus žaidime.

Pagrindinės raidos sritys žaidime nuo 3 iki 6 metų

PRAKTINIAI PATARIMAI

Socialinė ir emocinė raida

Pagrindiniai pokyčiai	Patarimai praktikai
Emocijų savikontrolė	Padarykite žaidimą saugia vieta emocijoms tyrinėti: skaitykite arba pasakokite vaikams istorijas, susijusias su emocijomis, kad įkvėptumėte juos žaisti vaizduotės žaidimus. Arba kartu su vaikais kurkite žaidimų istorijas/siužetus, susijusias su emocijomis (ugniagesių ekipažas, važiuojantis į gaisrą, slaugytoja, prižiūrinti kitus, miške vaikstantis vilkas). Leiskite vaikams kontroliuoti savo emocijų intensyvumą ir būkite jiems saugia prieglobsčio vieta. Įvardykite emocijas, kurios kyla (bet kokio tipo) žaidime, pavyzdžiui, nusivylimas, pasididžiavimas, pyktis ar pasitenkinimas.
Elgesio savikontrolė	Pakvieskite vaikus parodyti ir papasakoti savo žaidimo planus. Ką jie norėtų žaisti ir kaip? Kas įvyks? Ko jiems reikia? Padėkite vaikams apmąstyti savo patirtis žaidimo metu. Papasakokite, ką žaidėte? Kas įvyko? Kaip išsprendėte tą problemą?
Santykiai su bendraamžiais	Suteikite vaikams laiko žaisti su draugais; jei vaikai pasitiki vieni kitais ir supranta vieni kitus, tai pagerina žaidimo kokybę. Pasitikėkite vaikais, kad jie patys išspręs nedidelius konfliktus žaidimo metu; padėkite jiems, kai reikia. Padėkite vaikams suprasti kitų emocijas ir elgesį.

Motorinė raida

Bendrieji motoriniai įgūdžiai	Užtikrinkite, kad vaikai kasdien žaistų lauke ir judėtų įvairiais būdais. Jiems reikia galimybių išlaikyti pusiausvyrą, vaikščioti ir bėgti, šokti, suktis, laiptoti, mesti ir gaudyti, spardyti, sūpuotis, šokti, grumtis ir kovoti. Jiems reikia rizikuoti ir išbandyti save.

Smulkieji motoriniai įgūdžiai	Vaikai lavina smulkiąją motoriką, kai gali tyrinėti ir žaisti su įvairiais smulkiais daiktais. Tokios medžiagos turi būti prieinamos kiekviename žaidimų kampelyje patalpoje. Tai gali būti statybinės medžiagos, įrankiai, atskiri elementai, drabužių sagos. Gamta pati suteikia įvairiausių medžiagų.
Pažintinė raida	
Dėmesio ir koncentracijos ugdymas	Užtikrinkite, kad vaikai turėtų pakankamai laiko tyrinėjimams žaidžiant: tai padeda ugdyti dėmesį ir susikaupimą.
Kalba ir mąstymas	Skatinkite ilgalaikį mąstymą drauge, peradresuodami vaikų klausimus jų bendraamžiams, o ne atsakydami į juos patys.
Matematinis mąstymas	Išbandykite save, bandydami atpažinti visas matematinio mąstymo apraiškas, kurias vaikai natūraliai demonstruoja žaisdami. Matematika yra kiekvieno tipo žaidime ir neapsiriboja skaičiais bei skaičiavimu.
Pasaulio pažinimas	Kokias žinias vaikai įgyja savo namų aplinkoje? Pabandykite tai integruoti į vaikų ugdymą(si) ir žaidimus, kad vaikai galėtų mokytis vieni iš kitų apie skirtingas patirtis.

Klausimai refleksijai

Stebėkite žaidžiančių vaikų grupę. Jums nereikia nieko daryti, tiesiog stebėkite. Užsirašykite, kuriuos iš minėtų pagrindinių raidos aspektų pastebite.

Pasirinkite vieną žaidimų erdvę (zoną) iš savo praktikos. Kitiškai ją įvertinkite. Kokio raidos čia siekiate? Ką galėtumėte pašalinti arba pridėti, kad dar labiau skatintumėte žaidimo raidą?

Apibendrinančios išvados

1

Vaikų raida yra holistinė; žaidimas ir raidos sritys yra tarpusavyje susijusios ir viena kitą stiprina.

2

Žaidimas nėra pasirengimas ugdymui(si) ir raidai; jis pats yra ugdymas(is) ir raida.

3

Vaikams augant, keičiasi jų žaidimų kryptis ir sudėtingumas. Tarpusavio sąveikos su kitais yra labai svarbios šiam pokyčiui.

4

Mokytojai atlieka lemiamą vaidmenį, nukreipdami ir praturtindami žaidimą, tuo pačiu gerbdami vaikų iniciatyvas.

Klausimai refleksijai

Kaip galite pritaikyti pagrindines išvadas savo praktikoje?

Nuorodos

Bodrova, E., Germeroth, C., & Leong, D. J. (2013). Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6(1), 111–123.

Brouwers, H. (2019). *Kiezen voor het jonge kind* [Choosing the young child]. Coutinho.

El'konin, D. B. (1978). *Psikhologiya igry* [Psychology of play]. Pedagogika.

Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to perception*. Psychology Press.

Iverson, J. M. (2010). Developing language in a developing body: The relationship between motor development and language development. *Journal of Child Language*, 37(2), 229-261. <https://doi.org/10.1017/S0305000909990432>

Janssen-Vos, F., Van der Meer, L., Vingerhoets, I., & De Waard, H. (2024). *Basisontwikkeling voor peuters en de onderbouw* [Developmental education for early childhood]. Van Gorcum.

- Leong, D. J. & Bodrova, E. (2012). Assessing and scaffolding Make-believe play. *Young Children*, January 2012, 28-34.
- Orr, E. (2021). The relationship between play and language milestones in infancy. *Early Child Development and Care*, 192(9), 14221429. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1885394>
- Orr, E., & Geva, R. (2015). Symbolic play and language development. *Infant Behavior and Development*, 38, 147-161. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2015.01.002>
- Prins, J., & Hagenaar, J. (2024). *Taal in de natuur* [Language in nature]. Boom.
- Rietveld, E., & Kiverstein, J. (2014). A rich landscape of affordances. *Ecological Psychology*, 26(4), 325-352. <https://doi.org/10.1080/10407413.2014.957114>
- Thompson, B. N., & Goldstein, T. R. (2019). Disentangling pretend play measurement: Defining the essential elements and developmental progression of pretense. *Developmental Review*, 52, 24-41. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2019.100867>
- Wynberg, E. R. (2025). Object-oriented play: *Theoretical underpinnings, empirical insights and practical applications in early childhood education and care* (Doctoral dissertation). Free University of Amsterdam.
- Wynberg, E. R., Boland, A., Raijmakers, M. E. J., & Van der Veen, C. (2022). Towards a comprehensive view of object-oriented play. *Educational Psychology Review*, 34(1), 197–228. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09608-7>
- Yu, C., & Smith, L. B. (2012). Embodied attention and word learning by toddlers. *Cognition*, 125(2), 244-262. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2012.06.016>
- 

4.3 Žaidimas kaip ugdymo(si) aplinka



Tikslai

1

Suprasti, kaip žaidimas veikia kaip įtraukianti ir veiksminga ugdymo(si) aplinka

2

Sukurti palankią vidaus ir lauko aplinką, kuri sąmoningai skatintų vaikų įsitraukimą ir gilintų jų žaidimo patirtį

3

Suderinti vaikų iniciatyva vykstančius žaidimus su ugdymo programos tikslais, stebint ir palaikant vaikų žaidimų patirtis

4

Atskirti vaikų iniciatyva vykstančius žaidimus, vadovaujamus žaidimus ir mokytojo vadovaujamas žaidybines ugdymąsias veiklas

„Kai žmonės žaidžia, jie yra įsitraukę, atsipalaidavę ir patiria iššūkius – tai yra ugdymuisi labai palankios proto būsenos.“ (Mardell et al., 2023, p. 19)

Daug metų trukę išsamūs tyrimai nuosekliai patvirtina žaidimo naudą vaikų ugdymuisi ir raidai. Žaisdami vaikai **susipažįsta su idėjomis, sąvokomis ir kalba, manipuliuodami daiktais, eksperimentuodami su medžiagomis, įsijausdami į vaidmenis, sprenddami problemas ir naudodami vaizduotę**. Be to, kai vaikai žaidžia, jų veikla ir ugdymas(is) gali apimti keletą raidos sričių. Žaidimo gebėjimas suvienyti ir integruoti skirtingas ugdymo(si) ir raidos sritis, iš tiesų, laikoma viena iš svarbiausių jo ypatumų. Kadangi **žaidimas gali būti daugialypis** (verbalinis, neverbalinis, fizinis, simbolinis), lankstus ir prisitaikantis, jis taip pat turi unikalią galimybę prisitaikyti prie vaikų raidos lygio, remdamas jų stipriąsias puses ir kartu atsižvelgdamas į iššūkius. Būtent šis paskutinis aspektas daro žaidimą vienu iš labiausiai įtraukiančių ir teisingiausių būdų mokytis ir jaustis priklausančiu.

Tačiau tam, kad vaikai iš tiesų mokytųsi žaisdami, jų žaidimų patirtis turi pasižymėti tam tikromis pagrindinėmis charakteristikomis. Neurologiniu ir biologiniu požiūriu įrodyta, kad šios charakteristikos gerina vaikų gebėjimą susikaupti, suprasti ir mokytis iš patirties. Konkrečiai, žaismingos mokymosi patirtys, kurios yra džiaugsmingos, prasmingos, aktyviai įtraukiančios, pasikartojančios ir socialiai interaktyvios, laikomos idealiu – arba optimaliu – kontekstu giliam mokymuisi. Iš esmės, **kai žaidimas pasižymi šiomis charakteristikomis, vaikai yra labiausiai atviri mokymuisi, todėl žaidimas tampa išskirtinai veiksminga ugdymo strategija**.

Žaidimo charakteristikos	Kodėl tai svarbu?	Kaip tai atrodo vaikų žaidimuose
Džiaugsmingas	Džiaugsmingos patirtys įtraukia tiek širdį, tiek protą. Džiaugsmas stiprina smalsumą, motyvaciją ir susidomėjimą, o tai savo ruožtu palengvina ugdymąsi	Juokas, šypsėnos, susijaudinimas, entuziazmas, ryšys su kitais
Aktyviai įtraukiantis	Kai žmonės yra protiniu ir (arba) fiziniu požiūriu įsitraukę į savo veiklą, jie geriau susikoncentruoja ir išmoksta daug daugiau	Sutelktas dėmesys, praktinis tyrinėjimas
Prasmingas	Prasmingos patirtys patraukia žmonių dėmesį, skatina juos susieti naujas žinias su esamu supratimu, taip gilindamos jų ugdymąsi	Žaidimo susiejimas su realaus gyvenimo patirtimi ar asmeninėmis interesais
Pasikartojantis	Kartodami asmenys eksperimentuoja, peržiūri, tiria įvairias strategijas ir atranda naujus klausimus	Bandymas iš naujo, strategijų koregavimas, idėjų tobulinimas
Socialiai interaktyvus	Per sąveikas asmenys dažnai mokosi vieni iš kitų ir vieni su kitais, dalijasi ir išreiškia idėjas. Jie yra nukreipiami į naujus mąstymo būdus	Derasi dėl vaidmenų, bendradarbiauja, bendrauja

1 lentelė. Parengta pagal Mardell ir kt., 2023



Pažiūrėkite, kaip septynerių metų Molly Wright, viena jauniausių TED pranešėjų, aiškina, kaip žaidimas padeda visiems vaikams klestėti „<https://www.youtube.com/watch?v=aISXCw0Pi94>“

Pripažinus gyvybišką žaidimo vaidmenį mažų vaikų ugdymosi procese, buvo sukurtos **tokios svarbios sąvokos kaip žaismingas mokymasis, žaidimu grindžiamas mokymasis, žaisminga pedagogika arba žaidimo pedagogika**, kurie dabar yra integruoti į daugelį ankstyvojo ugdymo programų visame pasaulyje. Šios sąvokos rodo, kad ugdymas(is), įtrauktas į vaiko vadovaujamą žaidimą ir kontroliuojamas vaikų, gali atitikti suaugusiųjų nustatytus ugdymo(si) tikslus ir duoti reikšmingesnius bei efektyvesnius rezultatus nei tiesioginis, suaugusiųjų vadovaujamas mokymas.

Poreikis susieti savarankiškai vaiko organizuojamus laisvus žaidimus su suaugusiųjų nustatytais arba mokymo programoje numatytais tikslais, kyla iš žaidimo, kaip ugdymo(si) aplinkos suvokimo. Nors laisvai pasirenkami ir vaiko kontroliuojami žaidimai labai skatina kūrybiškumą, vaizduotę, socialinę raidą ir savarankišką tyrinėjimą, sunku numatyti, kokie konkretūs įgūdžiai ar žinios susiformuos jų metu. Ugdymasis laisvuose žaidimuose priklauso nuo vaikų interesų ir aplinkos, kuri jiems prieinama žaidimo metu, o tai reiškia, kad vaikai gali nepasirinkti tyrinėti tam tikrų sąvokų arba jų pasirinkta žaidimų aplinka gali jų neskatinti. **Kaip rodo tyrimai, nors laisvas žaidimas yra būtinas vaikų ugdymuisi, jis negarantuoja susipažinimo su konkrečiu ugdymo turiniu, ar to, kad vaikai įsisavins svarbias sąvokas.** Tačiau norint sėkmingai suderinti žaidimą su suaugusiųjų arba ugdymo programos tikslais, būtina, kad vaikai išlaikytų didelę kontrolę savo ugdymo(si) procese, o žaidimą prasmingu darantys elementai – smalsumas, veikimas, motyvacija, džiaugsmas, kartojimas ir bendras tyrinėjimas – išliktų pagrindiniai. Iš esmės žaidimu grindžiamas ugdymas(is) vyksta tada, kai vaikų interesai sutampa su mokytojų siekiais, o tai pasiekama bendradarbiaujant, kai suaugusieji ir vaikai kartu derina ugdymo(si) kryptį.

Klausimai refleksijai

Kai stebite žaidžiančius vaikus, kurių iš penkių charakteristikų (džiaugsmingas, prasmingas, aktyviai įtraukiantis, pasikartojantis, socialiai interaktyvus) matote dažniausiai? Kurią matote rečiau?

Kaip suteikiate laiko ir erdvės kartojimui – bandymui, peržiūrai ir naujam bandymui – vaikų žaidimuose?

Kiek laiko jūsų programoje skiriama laisvai pasirinktam, vaiko iniciatyva vykstančiam žaidimui?

Ar yra kokių nors sąvokų ar akademinių temų, dėl kurių abejojate, ar laisvas žaidimas gali veiksmingai padėti?

Kadangi terminologija, susijusi su žaidimu švietime, tampa vis labiau paplitusi, tyrėjai įspėja dėl dviejų svarbių problemų: pirma, dėl vaikų inicijuoto ir vadovaujamo žaidimo pakeitimo suaugusiųjų sugalvotomis žaidybinėmis veiklomis. Ankstyvojo ugdymo procese būtina išsaugoti spontanišką, vaikų vadovaujamą žaidimą, nes jis atlieka lemiamą vaidmenį skatinant vaikų gerovę ir asmenybės formavimąsi. Antra, svarbu vengti vaikų žaidimų pavertimo veikla, kuri tik imituoja žaidimą (arba yra „aprengta žaismingu rūbu“ – Zosh ir kt., 2018), o iš tikrųjų jiems primetami struktūruoti akademinio mokymosi tikslai.

Kai mokymo kontrolė užgožia vaikų savarankiškumą ir kūrybiškumą, sumažėja galimybės spontaniškumui ir vaizduotei, kurie skatina pažintinį ir socialinį ugdymą(si). **Norėdami išvengti šių klaidų, mokytojai privalo aiškiai atskirti tikrą, vaikų iniciatyva vykstantį žaidimą nuo mokytojo inicijuoto ar jo vadovaujamo žaidimo. Mokytojai taip pat turi kritiškai įvertinti aplinką, išteklius ir patirtis, kurias jie siūlo vaikams.**

Vienu sakiniu...

Žaidimu grindžiamas ugdymas pabrėžia žaidimą kaip kontekstą, žaismingas ugdymas pabrėžia žaismingumą kaip projektavimo principą, o žaidimo pedagogika pabrėžia žaismingą ugdymą kaip mokytojo mąstyseną ir pedagoginę poziciją.



Pažiūrėkite, kaip ateities žaidimų kūrėja Jane McGonigal kalba apie tai, kad mokymasis žaidžiant yra įgimta žmogaus savybė bet kokio amžiaus žmonėms
<https://www.youtube.com/watch?v=dE1DuBesGYM>

Turtingos žaidimų aplinkos kūrimas viduje ir lauke

Žaidimas kaip mokymosi aplinka gali būti vaikų pačių inicijuotas ir vadovaujamas arba mokytojų inicijuotas ir vedamas. Nors vaikų inicijuotas ir vadovaujamas žaidimas yra svarbus ir neabejotina teisė, suaugusieji bei jų sukurta aplinka taip pat atlieka lemiamą vaidmenį padedant vaikams plėtoti žaidybines veiklas ir gebėjimus, taip skatindami žaidimu grindžiamą ugdymą(si). **Žvelgiant iš holistinės perspektyvos, suaugusieji, remiantys žaidimą, apima ir vaikų šeimas.**

Kad vaikai galėtų visapusiškai pasinaudoti žaidimo teikiama nauda, jiems reikia pakankamai laiko dalyvauti laisvai prieinamose, amžiui tinkamose ir gerai aprūpintose veiklose, skirtose tyrinėjimui, problemų sprendimui, kūrybiškumui, vaizduotei, idėjų išbandymui ir prasmės kūrimui. Šios galimybės turėtų būti prieinamos tiek tada, kai vaikai žaidžia savarankiškai, tiek bendraudami su bendraamžiais ir juos remiančiais suaugusiais. Tokie žaidimai gali vykti tiek patalpose, tiek lauke, nes vaikams patinka abi aplinkos, o dauguma patalpose vykstančių veiklų gali vykti ir lauke.

Atsižvelgiant į tai, kad vidaus ir lauko aplinka yra labai svarbi, kad žaidimas veiktų kaip prasmingas ugdymo(si) kontekstas, nes ji formuoja tai, ką vaikai tyrinėja, kaip jie bendrauja ir kaip giliai mokosi žaisdami, tampa aišku, kokios svarbios yra specialiai sukurtos erdvės. **Tikslingai sukurta žaidimų aplinka nereiškia, kad kiekvienoje įstaigoje yra galimos idealios erdvės ir ištekliai, bet kad suaugusieji imasi veiksmų, kurie leidžia kuo geriau išnaudoti turimas erdves ir išteklius.**

Klausimai refleksijai

Kaip sąmoningai kuriate ar pritaikote savo įstaigos vidaus ir lauko aplinkas, kad paskatintumėte vaikų inicijuojamus žaidimus?

Kaip jūsų grupės vaikai iš tikrųjų dalyvauja ir jaučia atsakomybę už savo žaidimus, medžiagas ir aplinką?

Kaip jūsų sukurta aplinka, medžiagos ir patirtys skatina tyrinėjimus?

Kokias naujas idėjas ar strategijas galėtumėte išbandyti savo įstaigoje ar praktikos metu, kad sudarytumėte dar daugiau galimybių vaikams žaisti viduje ir lauke?

Ar manote, kad vidaus ir lauko aplinka skatina skirtingas žaidimo formas (pvz., laisvą žaidimą, vadovaujamą žaidimą ar mokytojo organizuojamas žaidybines veiklas)?

Praktinės strategijos, padedančios sukurti palankią vidaus žaidimų aplinką, apima:

- Naudoti judamus/pritaikomus baldus, kad būtų galima pertvarkyti žaidimų erdves.
 - Užtikrinti, kad medžiagos būtų lengvai prieinamos vaikams. Šis požiūris taip pat apima turimų išteklių ir žaidimų daiktų kiekio įvertinimą bei bendradarbiavimą su vaikais, siekiant nustatyti taisykles, užtikrinančias teigiamas patirtis visiems.
 - Teikti atvirąsias medžiagas (natūralias ir sintetines) bei vaidmenų žaidimų išteklius/rekvizitus, kuriuos vaikai gali naudoti įvairiais būdais (pvz., audinius vaizduotės žaidimams ar slėptuvių statymui).
- 
- Siūlyti realaus gyvenimo medžiagas (pvz., matavimo priemones, sąsiuvinius). Jos turėtų atspindėti vaikų interesus ir gyvenimą bei parodyti kultūrinę įvairovę.
 - Užtikrinti, kad erdvės leistų vaikams parodyti savo žaidimų rezultatus (pvz., jų sukurta konstrukciją) ir per keletą dienų grįžti prie savo idėjų (jas kartoti).

ĮTRAUKIOS ŽAIDIMŲ ERDVĖS

Žaidimų zonos turėtų būti ne tik prieinamos, bet ir siūlyti patirtis, kurios kiekvienam vaikui būtų vienodai džiaugsmingos, įtraukiančios ir prasmingos.

Šiose erdvėse turėtų būti atsižvelgiama tiek į žaidimų įvairovę, tiek į vaikų įvairovę. Pagrindinės savybės:

- Fizinį, kūrybinių ir socialinių žaidimų galimybių derinys (pvz., erdvės bėgimui ar važiavimui, pasakų sekimui ar stalo žaidimams)
- Pojūčių įtraukimas įdomiomis formomis, tekstūromis, garsais, kvapais ar spalvomis
- Įvairių tipų erdvės (pvz., tylios zonos, uždaros zonos ir grupinės zonos)



Šaltinis: Sensory Trust (2020). Įtraukiantis žaidimas.

<https://www.sensorytrust.org.uk/uploads/documents/SensoryTrust-Inclusiveplay-2020.pdf>

- Užtikrinti, kad vaikai galėtų daryti įtaką ir priimti atsakomybę už grupės aplinką bei turimas priemones ir medžiagas, aktyviai dalyvaujant erdvės planavime, pertvarkyme ir priežiūroje.
- Remtis vaikų dabartiniais interesais, kad būtų galima kartu kurti žaidimų erdves.
- Būti lanksčiam pridedant ir pašalinant medžiagas, siekiant išlaikyti įtraukiančią aplinką, kuri atitiktų besikeičiančią vaikų smalsumą, interesus ir raidos poreikius.



Praktinės strategijos, padedančios sukurti palankią žaidimų lauke aplinką, apima:

- Laikyti žaidimus lauke ne pertrauka nuo žaidimų grindžiamo ugdymo(si) grupėje, o jo tęsinį.
- Siūlyti gamtinius elementus (pvz., vandenį, smėlį, purvą, akmenis, augalus) ir įvairų reljefą eksperimentams, rizikos įvertinimui ir fiziniams įgūdžiams ugdyti. Papildyti vaikų veiklą kibirėliais, kastuvėliais, žaislais su ratukais, šokinėjančiais kamuoliais ir pan.
- Teikite atvirąsias medžiagas, pvz., atskiras detales (pvz., didelius putų blokelius, padangas, dėžes, audinius), skirtas statyboms, bendradarbiavimui, problemų sprendimui ar vaizduotės žaidimams.
- Sukurti įvairias žaidimų zonas ir infrastruktūrą, kurios būtų prieinamos ir atitiktų visų vaikų poreikius. Nors fizinis prieinamumas, pvz., rampos ar lygūs paviršiai, yra svarbus, tikrasis įtraukimas reiškia, kad visi vaikai bendrauja, tyrinėja ir žaidžia kartu savo tempu.
- Užtikrinti, kad erdvė leistų vaikams tiek aktyviai žaisti, tiek pailsėti ar praleisti laiką vieniems, jei jie to nori.

ATVEJO TYRIMAS: Lauko ir vidaus žaidimų patirčių susiejimas

Darželio kieme ant žemės buvo nubrėžtas tinklelis, kad vaikai galėtų žaisti „kryžiukų-nuliukų“ žaidimą. Mokslių metų pradžioje mokytoja paaiškino „kryžiukų-nuliukų“ taisykles, ir vaikai dažnai žaisdavo šį žaidimą naudodami kreidą, mažus akmenukus ar didelius lapus. Tačiau laikui bėgant jų susidomėjimas ėmė blėsti. Vieną dieną auklėtoja iškėlė iššūkį: „Kiek skirtingų žaidimų, be „kryžiukų-nuliukų“, galime žaisti ant šių kvadratų? Žaidimui galite naudoti bet ką, ko norite iš kiemo.“

Vaikai sugalvojo keletą idėjų, jas išbandė, įvertino ir keliais atvejais pertvarkė savo žaidimus, kad jie būtų įdomesni. Pavyzdžiui, viena vaikų grupė pasiūlė tinklelį paversti šokinėjimo žaidimu, kuriame žaidėjai turėjo šokinėti ant vienos kojos iš langelio į langelį neliesdami linijų. Kita grupė nusprendė naudoti pušų kankorėžius kaip žaidimo figūras ir sugalvojo naujas taisykles, kaip „įkalinti“ kitų žaidėjų figūras. Per ateinančias dienas vaikai žaidė savo pačių sugalvotus žaidimus ir sugalvojo dar daugiau idėjų: kai kurie žaidimai derino fizinį judėjimą su strategija, o kiti buvo skirti skaičiavimui ar greičio lenktynėms.

Pastebėjusi atgijusį vaikų susidomėjimą, mokytoja paskatino juos nupiešti savo žaidimus ant popieriaus. Buvo išdalinti tinklelių šablonai, ir vaikai pradėjo piešti rodykles, kad parodytų judėjimo kryptį, pridėdami simbolius ir rašydami žodžius: „eiti“, „pradėti“ ar „laimėti“ bet koku jiems įmanomu būdu. Mokytojas surinko šias idėjas ir kartu su vaikais klasėje sukūrė žaidimų kūrimo erdvę. Vaikai šią erdvę naudojo savo idėjoms išbandyti ir žaisti, praturtindami žaidimus naujomis medžiagomis. Pavyzdžiui, viena grupė kauliukų skaičius pakeitė spalvomis ir sukūrė spalvų žaidimą. Ši erdvė ilgą laiką išlaikė vaikų susidomėjimą ir visus metus tobulėjo – galiausiai pats tinklelis tapo neprivalomas. Vaikų žaidimus praturtino lentos iš senų stalo žaidimų, jų pačių pagamintos lentos, kauliukai su tuščiomis pusėmis, ant kurių vaikai galėjo piešti, ką tik norėjo, smėlio laikrodžiai, popieriniai taškų žetonai ir kt. Pridėjus medžiagų ir patikslinus taisykles, vaikai ėmė save matyti ne tik kaip žaidėjus, bet ir kaip žaidimų kūrėjus.

PRAKTINIAI PATARIMAI

Saugokite ir teikite pirmenybę vaikų iniciatyva vykstančiam žaidimui

1. Užtikrinkite ilgus, nepertraukiamus laikotarpius vaikų iniciatyva vykstančiam žaidimui, įtraukdami tam skirtą laiką į kasdienės darbotvarkę
2. Venkite suaugusiųjų sugalvotų „žaidimo tipo“ veiklų, kurios riboja vaikų savarankiškumą ir veikimo laisvę
3. Išaiškinkite šeimoms, kad vaikų iniciatyva vykstantis žaidimas yra tiek vaikų teisė, tiek vertinga ugdymo(si) aplinka.

Žaidimų galimybių ir aplinkos suderinimas su ugdymo programos tikslais

Kai žaidimas vertinamas kaip ugdymo(si) kontekstas, jis gali tapti sąmoningu tiltu tarp vaikų ugdymo(si) per žaidimą ir mokytojų bei ugdymo programos formuluojamų tikslų. Tai reiškia, kad mokytojai **gali tikslingai suderinti žaidimo galimybes ir aplinką su ugdymo programos tikslais**. Šis procesas apima įvairias mokytojo teikiamo vadovavimo ir paramos formas, kuriose derinama vaikų iniciatyva ir suaugusiųjų profesinė kompetencija. Moksliniais tyrimais paremtos praktikos, kurias mokytojai gali taikyti siekdami palengvinti tokį suderinimą, apima:

- Remti ir plėsti vaikų ugdymą(si) žaidimo metu per sąmoningą mokytojo sąveiką. Tai reiškia, kad mokytojai prisijungia prie vaikų žaidimo kaip dalyviai ir (arba) naudoja tokias technikas kaip komentarai apie jų veiksmus (tačiau netrukdydami vaikų mąstymui ir iniciatyvoms), atvirų klausimų uždavimas, naujų žodžių įvedimas, naujų įgūdžių (pvz., socialinių) demonstravimas ir žaidimo pasakojimas (kalbėjimas apie žaidimą jo metu). Šio tipo intervencija reikalauja, kad mokytojai stebėtų vaikų žaidimą, kad rastų tinkamus momentus pasiūlymams, netrukdydami vaikams – žaidimas lieka vaiko vadovaujamas. Ši praktika yra vadinama vadovaujamu žaidimu.



- Natūraliai integruokite ugdymo(si) tikslus į vaikų žaidimus. Praktikoje tai reiškia, kad mokytojai nustato ugdymo programos tikslus ir apgalvotai įtraukia priemones į žaidimų erdves įvairiomis formomis, kad vaikai galėtų jomis naudotis, kai patys organizuoja žaidimus (pvz., žaidžiant „parduotuvę“ vaikai praktikuojasi skaičiuoti, klasifikuoti ar rašyti, naudodami susijusias žaidimo priemones, pvz., virtuvines svarstyklės, skaičiuotuvus, tuščias kainų etiketes). Tai yra dar viena vadovaujamo žaidimo forma.

- Inicijuokite žaidimus (pvz., stalo žaidimus ar socialinius žaidimus, pvz., šaradas) ir kitus žaidimų tipus, turėdami omenyje konkrečius ugdymo(si) tikslus, tačiau leiskite vaikams patiems nukreipti savo ugdymą(si) žaidime. Tokiais atvejais mokytojas yra atsakingas už tai, kad vaikai išlaikytų dėmesį ugdymo(si) tikslams, tuo pačiu stebėdamas ir atsižvelgdamas į pačių vaikų atradimus. Būtina užtikrinti, kad vaikai iš tikrųjų mėgautųsi patirtimi. Šis požiūris taip pat vadinamas vadovaujamu žaidimu.
- Kuriant veiklas su žaislingais elementais (pvz., literatūriniai ar vaizduotės siužetai, mokytojas įsijaučia į personažą ar vaidmenį, perdėtos veido išraiškos, žaislingos klaidos), siekiama konkrečių ugdymo programos tikslų. Veiklos turinys ir eiga yra iš anksto numatyti, tačiau mokytojo žaisminga laikysena, humoras ir pastangos pažadinti vaikų susidomėjimą, vaizduotę ir džiaugsmą daro veiklą įtraukia. Šis metodas yra tiesioginio ugdymo forma su žaislingumo nuostata, kitaip tariant, mokytojo vadovaujama žaisminga veikla. Čia suaugusiojo žaislingumas ir vaikų įsitraukimas skiria žaislingą veiklą nuo mokytojo vadovaujamos ugdomosios/ mokomosios veiklos.

Klausimai refleksijai

Kiek kontrolės vaikai iš tiesų turi jūsų siūlomose žaidimų patirtyse?

Su kokiais iššūkiais susiduriate, bandydami išlaikyti pusiausvyrą tarp mokytojo vadovaujamo ir laisvo vaikų žaidimo?

Kokiais kriterijais vadovaujatės sprenddami, kada įsikišti į žaidimą, o kada likti nuošalyje?

Kokias nuostatas apie mokymąsi ir mokymą taikote kurdami žaidybines patirtis, tiek patalpose, tiek lauke?



Žaismingų ugdymo(si) aplinkų planavimas. Mokytojų sukurtas įrankis mokytojams, kuris gali padėti jiems apmąstyti ir užduoti klausimus apie tai, ar jų ugdymo(si) aplinkos skatina žaislingą ugdymą(si).

Rasti adresu:

<https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Playful%20Learning%20Environment.pdf>

Žaidimo pasirinkimas kaip konteksto, skirto padėti mažiems vaikams užduoti konstruktyvius klausimus

Bendrame atvejo tyrime, skirtame vaikų klausimų uždavimui skatinti, viena iš mokytojo taikomų strategijų buvo klausimų žaidimai. Šiuose žaidimuose buvo naudojamos kortelės su įvairių tipų klausimais, skatinančios vaikus ne tik mąstyti įvairiais būdais, bet ir bendrauti su grupės draugais, užduodant vieni kitiems klausimus. Pavyzdžiai tokių klausimų: „Kiek būdų yra eiti pėsčiomis?“, „Ką darytum, jei gautum tris norus?“, „Kaip priversti žmones juoktis?“ ir „Ką ypatingo gali padaryti savo rankomis?“ Kadangi klausimų žaidimai iš esmės yra skirti pramogai skirti, vaikai iš pradžių ėmė prašyti mokytojo „tokį žaidimą“ žaisti dažniau. Laikui bėgant, šis entuziazmas peraugo į vaikų iniciatyvą kurti savo korteles, leidžiančias jiems toliau žaisti su bendraamžiais. Taigi klausimų procesas, kurį iš pradžių vedė mokytojas, palaipsniui tapo vedamas pačių vaikų emocinio įsitraukimo ir malonumo, kurį skatino žaidimo kontekstas.

Žaidimų patirčių spektras

Norint geriau suprasti, kaip žaidimas gali tapti ugdymo(si) aplinka formaliojo ugdymo kontekste, ypač naudinga „spektro“ sąvoka. Žaidimas apima įvairias patirtis, kurios skiriasi priklausomai nuo to, kas inicijuoja ir vadovauja veiklai, bei nuo to, ar yra nustatytas ugdymo(si) tikslas. Vienaime spektro gale yra laisvas žaidimas, kurį inicijuoja ir vadovauja pats vaikas. Toliau spektro eigoje yra vadovaujamas žaidimas, kur suaugusysis parengia ar pasirenka žaidimo kontekstą ar medžiagas, turėdamas omenyje konkretų ugdymo(si) tikslą, tačiau vaikas vis tiek išlaiko kontrolę, kaip jis žaidžia ir tyrinėja tame kontekste. Vadovaujamo žaidimo metu suaugusysis „parengia sceną“ ir sukuria ugdymo(si) pagrindą, tačiau žaidimą veda vaikai. Kitame spektro gale yra suaugusiųjų struktūruotas ir nukreiptas žaidimas, apimantis suaugusiųjų sugalvotas veiklas, įtraukiančias žaismingus elementus (pvz., eilės laikymąsi, lėles, žaidimus), vedančias prie ugdymo(si) rezultatų. Įvairūs žaidimo tipai gali būti naudojami įvairiais deriniais, siekiant paremti vaikų ugdymąsi.

Kaip tampa aišku, **esminis skirtumas visame spektre yra ne tai, ar vaikai žaidžia, bet kiek suaugusieji vadovauja, struktūruoja ar nukreipia žaidimą.** Žaidimo suvokimas kaip kontinuumo leidžia mums įvertinti turtingą ugdymo(si) galimybių įvairovę, kurią jis siūlo. Ši perspektyva taip pat peržengia klaidingą dichotomiją „žaidimas prieš ugdymąsi“, vietoj to iliustruodama, kaip žaidimas – įvairiomis formomis – gali tarnauti tiek kaip sąmoningas pedagoginis įrankis, tiek kaip kontekstas spontaniškam, vaikų vedamam tyrinėjimui.

Žaidimo patirtis	Kas inicijuoja ir nukreipia?	Suaugusiojo vaidmuo	Ugdymo(si)akcentas
Laisvai tekantis žaidimas	Vaikai inicijuoja ir vadovauja	Stebi, žaidžia kartu, jei pakviečiamas, ir padeda, jei reikia	Ugdymas(is) atsiranda natūraliai per vaikų tyrinėjimus ir vaizduotę
Vadovaujamas žaidimas	Vaikai vadovauja žaidimui suaugusiųjų sukurtoje aplinkoje	Parengia medžiagas, aplinką ir sąmoningai teikia pagalbą	Remiami konkretūs ugdymo(si) tikslai, tuo pačiu išlaikant vaikų savarankiškumą
Mokytojo vadovaujamos žaidybinės veiklos	Suaugusysis inicijuoja ir vadovauja	Sukuria ir vadovauja žaidybinėms veikloms	Aiškūs ugdymo rezultatai, pasitelkiant žaidybinius elementus

2 lentelė. Žaidimų patirčių spektras ankstyvojo ugdymo pedagogikoje

Žaidimai lauke su laisvais (atvirais) elementais: fiksuotų erdvių pavertimas dinamiškomis, vaikų iniciatyva valdomomis aplinkomis

Išimokyklinio ugdymo įstaigose žaidimai lauke iš pradžių buvo sutelkti aplink stacionarius žaidimų aikštelės įrenginius, o tai dažnai lemdavo pasikartojančius žaidimo modelius ir dažnus konfliktus tarp vaikų. Siekdami praturtinti žaidimų patirtį, auklėtojai įvedė įvairius laisvus elementus, įskaitant virves, kibirus, kartonines dėžes, šalikus ir plastiko vamzdžius. Šios medžiagos buvo padarytos laisvai prieinamos, skatinant vaikus jas tyrinėti, eksperimentuoti ir kūrybiškai naudoti. Įvedus šiuos pokyčius, vaikų žaidimai tapo ilgesni, vaizduotės turtingesni ir labai bendradarbiaujantys. Jie pradėjo statyti sudėtingas konstrukcijas, kurti kliūčių ruožus ir įtraukti laisvas detales į vaidmenų žaidimus. Pavyzdžiui, vaikai dėžes ir šalikus panaudojo organizuodami parduotuves, restoranus ir pilis, derėdamiesi dėl vaidmenų ir kartu sugalvodami istorijas. Problemų sprendimo įgūdžiai atsiskleidė lengviau, kai jie išmoko, kaip išlaikyti dėžių pusiausvyrą arba naudoti virves saugiam laipiojimui. Konfliktų sumažėjo, nes vaikai pasirodė labiau linkę kalbėtis, tartis ir naudoti komunikuavimo ir bendradarbiavimo strategijas, dažnai savarankiškai išspręsdami nesutarimus. Mokytojų sprendimas leido lauko aplinkai tapti dinamiška, vaikų vadovaujama mokymosi erdve.

PRAKTINIAI PATARIMAI

Sąmoningai suderinkite žaidimą su ugdymo programos tikslais

1. Stebėkite vaikų žaidimus, kad nustatytumėte galimybes padėti mokytis, netrukdydami ar neperimdami jų žaidimo
2. Integruokite ugdymo programos tikslus į žaidimų aplinką, naudodami daiktus ir medžiagas
3. Taikykite/derinkite mokytojo vadovaujamus žaidimus ir mokytojo organizuotas žaismingas veiklas kartu su vaikų iniciuotais žaidimais, o ne vietoj jų.

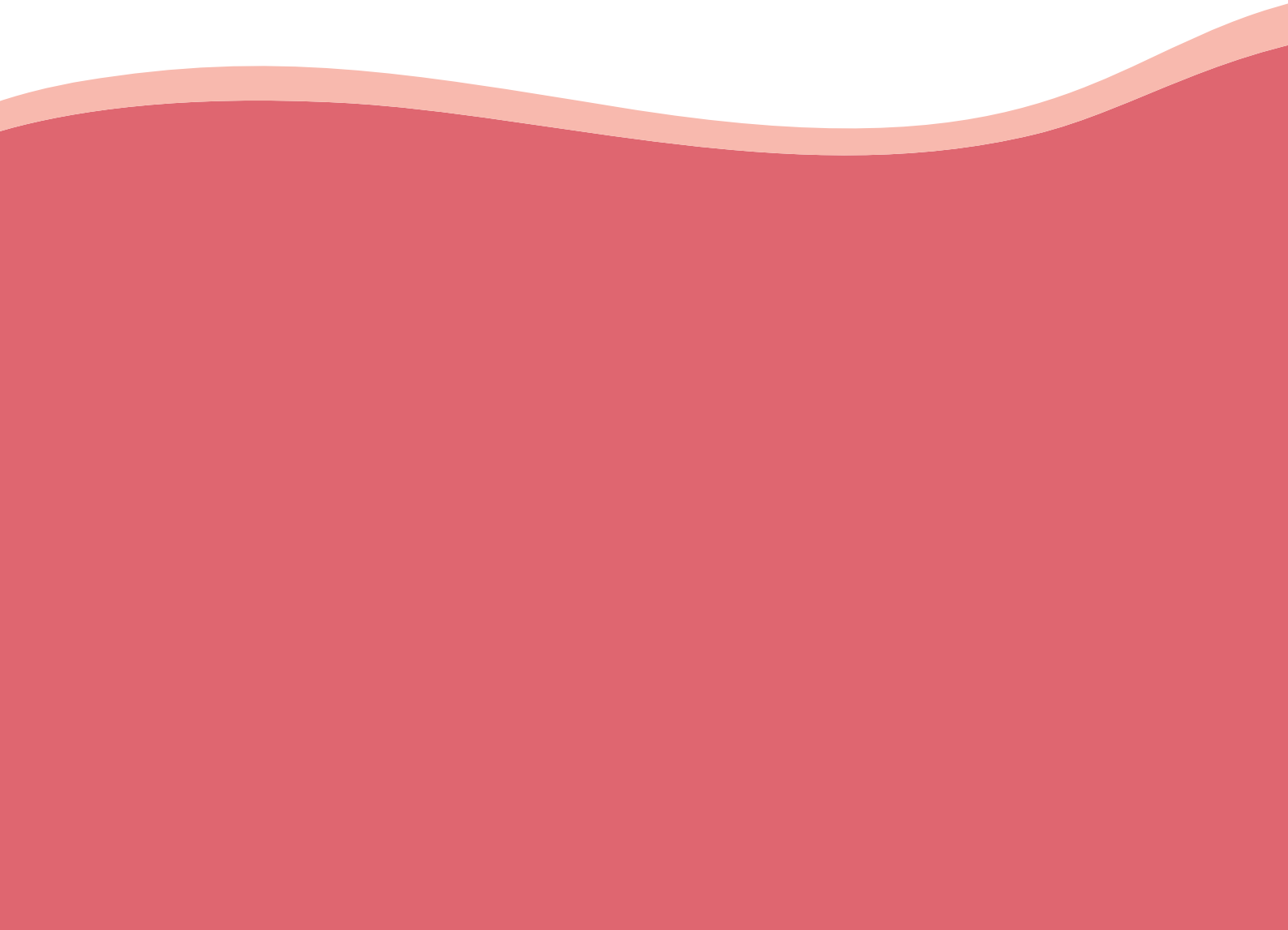
Apibendrinančios išvados



Nuorodos

- Aiono, S., McLaughlin, T., & Riley, T. (2019). While they play, what should I do? Strengthening learning through play and intentional teaching. *He Kupu*, 6(2), 59–68. <https://www.hekupu.ac.nz/article/while-they-play-what-should-i-do-strengthening-learning-through-play-and-intentional>
- Birbili, M., & Christodoulou, I. (2025). Children's question asking in early childhood education: supportive strategies and motivational contexts. *Early Childhood Education Journal*, 53, 2813–2824. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01824-4>
- Bredikyte, M., Hakkarainen, P., Skeryte-Kazlauskiene, M., & Lounassalo, J. (2017). *Narrative environments for play and learning (NEPL)" guidelines for kindergarten and school teachers working with 3-8 years-old-children*. https://talpykla.elaba.lt/elaba_fedora/objects/elaba:24507892/datastreams/MAIN/content
- Carruthers, E., & Worthington, M. (2006). *Children's mathematics. Making marks, making meaning* (2nd ed.). Sage.

- Carruthers, E., & Worthington, M. (2022). *Playful, play and children's mathematics? Children's Mathematics Network*. https://www.researchgate.net/publication/368295844_Playful_play_and_children's_mathematics
- Fleer, M. (2010). *Early learning and development: cultural-historical concepts in play*. Cambridge University Press.
- Okeke-von Baten, E., & Guthrie, L. (2025). Early childhood playspace design toolkit. KABOOM! https://kaboom.org/wp-content/uploads/2025/07/Design_Toolkit_FINAL.pdf
- Keung, C.P.C., & Cheung, A.C.K. (2019). Towards holistic supporting of play-based learning implementation in kindergartens: a mixed method study. *Early Childhood Education Journal*, 47, 627–640. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00956-2>
- Kieff, J., & Casbergue, R. M. (2000). *Playful learning and teaching: integrating play into preschool and primary programs*. Allyn & Bacon.
- Li, X., & Kangas, M. (2024). A systematic literature review of playful learning in primary education: teachers' pedagogical activities. *Education* 3-13, 1–16. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2416954>
- Liu, C., Solis, S. L., Jensen, H., Hopkins, E., Neale, D., Zosh, J., Pasek, K. H., & Whitebread, D. (2017). *Neuroscience and learning through play: a review of the evidence*. The LEGO Foundation. https://d30mzt1bxg5llt.cloudfront.net/public/uploads/PDFs/Information/Neuroscience-and-learning-through-play_-a-review-of-the-evidence_White-Paper.pdf
- Loizou, E. (2005). Humour: A different kind of play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 97 – 109. <https://doi.org/10.1080/13502930585209701>
- Loizou, E., Avgitidou, S., Andrews, M., & Boland, A. (2025). *Position paper about the role of play in early childhood education and care*. Special Interest Group "Rethinking Play". European Early Childhood Education Research Association. https://www.researchgate.net/publication/390214902_POSITION-PAPER-SIG_RETHINKING-PLAY
- Mardell, B., Ryan, J., Krechevsky, M., Baker, M., Schulz, T. S., & Liu-Constant, Y. (2023). *A pedagogy of play: Supporting playful learning in classrooms and schools*. Project Zero. <https://pz.harvard.edu/sites/default/files/PoP%20Book%203.27.23.pdf>
- Miller, C., & Cooper, S. (2022). *Nurturing unique growth: Using play to support positive self-identity in children with disabilities*. Abilities Network Project Act. <https://anprojectact.org/wp-content/uploads/2022/09/Nurturing-Unique-Growth-Play-Template.pdf>
- National Council for Curriculum and Assessment (2009). *Aistear: Guidelines for good practice*. <https://ncca.ie/media/6306/guidelines-for-good-practice.pdf>
- National Council for Curriculum and Assessment (2024). *The Early Childhood Curriculum Framework: Guidance for good practice*. <https://curriculumonline.ie/getmedia/f2932ad8-326d-4cb7-9d6c-09bc138f9a8a/Aistear-G-ENG.pdf>
- The Ontario Ministry of Education (2016). *The kindergarten curriculum 2016*. <https://www.ontario.ca/document/kindergarten-program-2016>
- Parker, R., Thomsen, B.S., & Berry, A. (2022). Learning through play at school – a framework for policy and practice. *Frontiers In Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751801>

- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A Continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Sensory Trust (2020). *Inclusive play*. <https://www.sensorytrust.org.uk/uploads/documents/SensoryTrust-Inclusiveplay 2020.pdf>
- Trawick-Smith, J., & Loizou, E. (2022). Themes for teacher education. In E. Loizou & J. Trawick-Smith (Eds.), *Teacher education and play pedagogy. International perspectives*. Routledge.
- Weisberg, D.S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R.M., Kittredges, A. K., & Klahr, D., (2016). Guided play: Principles and Practices. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3), 177-182. <https://doi.org/10.1177/0963721416645512>
- Weisberg, D.S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R.M. (2013). Guided play: where curricular goals meet a playful pedagogy. (*Mind, Brain, and Education*), 7(2), 104–12. <https://doi.org/10.1111/mbe.12015>
- Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E.J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Solis, S.L., & Whitebread, D. (2018). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum. *Frontiers in Psychology*, 9, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124>.
- Zosh, J.M., Gaudreau, C., Golinkoff, R.M., & Hirsh-Pasek, K. (2022). The power of playful learning in the early childhood setting. *Young Children*, 77(2). <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/summer2022/power-playful-learning>
- 

4.4 Mokytojo vaidmuo žaidime



Tikslai

1

Apibrėžti pagrindinius žaidimo įgūdžius, kurių reikia ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo mokytojams

2

Išsamiai apibūdinti mokytojų įsitraukimo būdus ir vaidmenis

3

Pristatyti žaidimu grindžiamas praktikas, kurios remia vaikų žaidimo įgūdžių ugdymą

Žaidimas yra vienas iš veiksmingiausių būdų, kurie padeda vaikams ugdytis ir tobulėti ikimokyklinio amžiaus laikotarpiu; žaisdami jie tyrinėja aplinką, lavina vaizduotę ir kūrybiškumą, išreiškia emocijas, mokosi bendradarbiauti bei įgyja pagrindinių žinių ir įgūdžių. Mokytojas yra esminis visų šių procesų elementas, todėl labai svarbu atskleisti skirtingas praktikas, veiksmus ir vaidmenis, kuriuos atlieka kiekvienas mokytojas, siekdamas užtikrinti, kad vaikų žaidimų patirtis būtų tinkama ir teigiamai veiktų jų ugdymąsi bei raidą.

Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo (IPU) mokytojo žaidimo įgūdžiai

Žaidimų literatūroje naudojami tokie terminai kaip „žaidimas“, „žaismingas ugdymas(is)“, „ugdymas(is) žaidžiant“ ir „žaidimu grindžiamas ugdymas(is)“, siekiant atspindėti įvairius švietimo požiūrius ir pedagogines praktikas. Šios sąvokos apibūdina žaidimo integravimą į ugdymąsi, dažnai susiedamos jį su akademiniiais įgūdžiais ir pabrėždamos kūrybiškus būdus, kuriais suaugusieji įtraukia žaidybines vaikų patirtis į ugdymo programą. Žaidimas yra plačiai pripažįstamas kaip pagrindinė ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo sudedamoji dalis, kurianti natūralų kontekstą vaikų raidai ir ugdymuisi. Žaidimo pedagogika, apimanti įvairius būdus, kuriais mokytojai remia vaikų žaidimo įgūdžių ugdymą, ir ugdymo(si) per žaidimą pedagogika, reiškianti praktines strategijas, kurias mokytojai naudoja skatindami vaikų ugdymąsi per žaidimą ir žaismingas veiklas, išryškina metodus ir kontekstus, kuriais remiasi mokytojų planuojama praktika.

Ugdymas ir pedagogika žaidimo kontekste formuojami mokytojų įsitikinimų, žinių, kultūros ir patirties. Toliau pateiktame 1 paveiksle pateikiamos pagrindinės profesinės kompetencijos, būtinos žaidimo pedagogikai įgyvendinti.



1 pav.: Pagrindinės mokytojų profesinės kompetencijos žaidimų pedagogikoje

 **Šaltinis:** Adaptuota iš Loizou, E., & Trawick-Smith, J. (Eds.). (2022). *Teacher Education and Play Pedagogy: International Perspectives* (1st ed.). London, UK: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003149668>

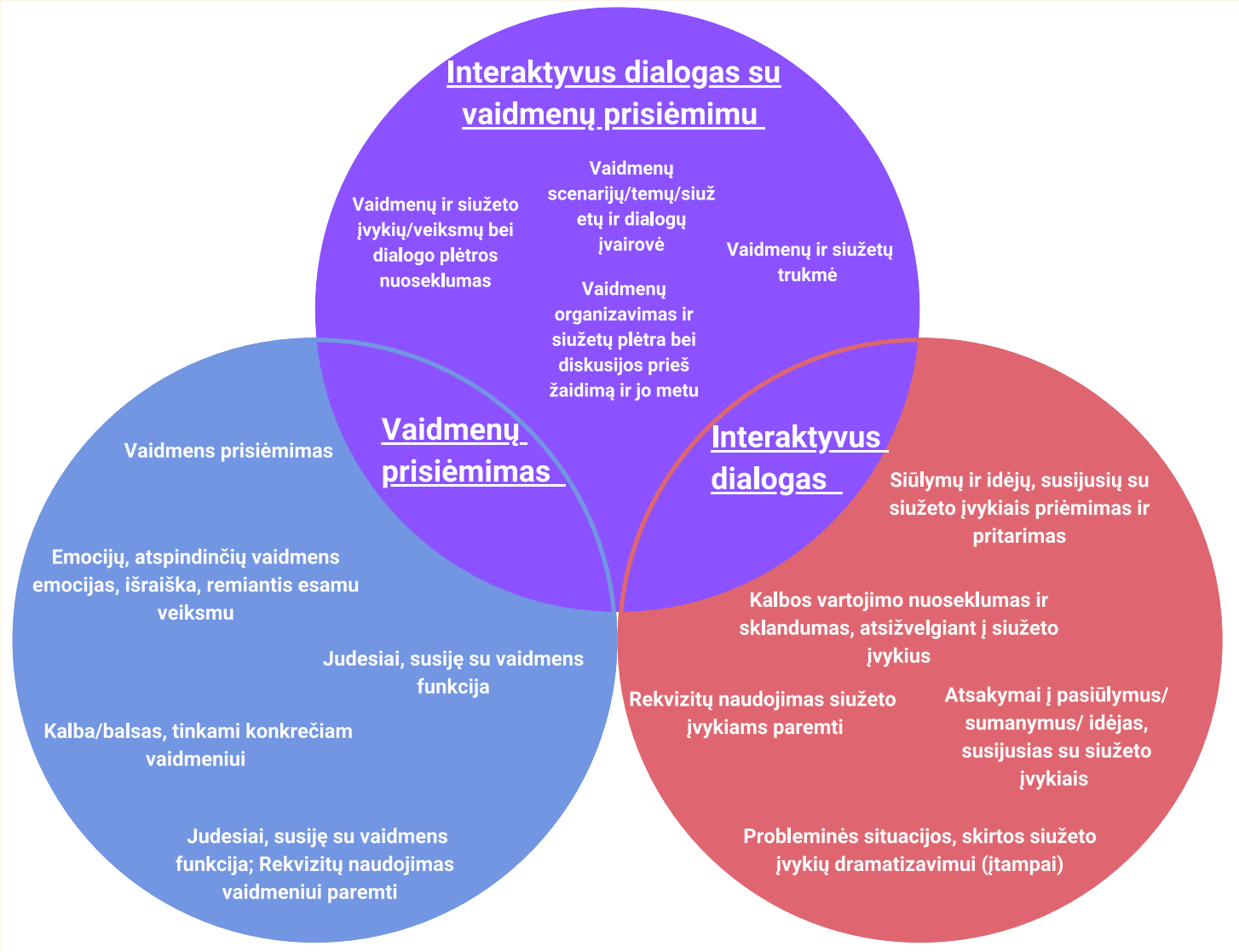
Veiksminga žaidimų pedagogika ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros įstaigose reikalauja, kad pedagogai turėtų pagrindinių žaidimų pedagoginių kompetencijų rinkinį. **Stebėjimo kompetencija** leidžia pedagogams atidžiai stebėti vaikų žaidimus, tarpusavio sąveiką ir kylančias idėjas. Remdamiesi šia kompetencija, **interpretavimo kompetencija** leidžia pedagogams įvertinti žaidimo lygmenis, suprasti vaikų motyvus bei nustatyti jų poreikius ir ketinimus. **Tarpusavio sąveikos kompetencija** padeda užtikrinti atliepiančias sąveikas per dialogą, vaidmenų prisiėmimą ir tinkamą pagalbą, kuri praplečia žaidimą netrukdant vaikų savarankiškumui. **Aplinkos valdymo kompetencija** apima sąmoningą žaidimų erdvių kūrimą, medžiagų parinkimą ir laiko organizavimą, siekiant skatinti, palaikyti ir gilinti žaidimų patirtis. Galiausiai, **refleksijos kompetencija** leidžia mokytojams įvertinti savo pedagoginių sprendimų poveikį ir pritaikyti savo praktiką, kad geriau remtų vaikų žaidimus ir ugdymąsi. Kartu šios kompetencijos sudaro pagrindą sąmoningam, atliepiančiam ir prasmingam žaidimu grindžiamam ugdymui ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo kontekste.

Mokytojai, remdamiesi savo formalaus ugdymo(si) žiniomis, paprastai turi pagrindines žinias, susijusias su žaidimu, ugdymu(si), raida ir žaidimu grindžiamų patirčių planavimu. Nors ikimokyklinio ir priešmokyklinio mokytojai dažnai diskutuoja apie žaidimą ir jo svarbą vaikų raidai bei ugdymui(si), daugelis jų teigia, kad jaučiasi nepakankamai pasirengę ir nejaukiai jaučiasi, kai turi aktyviai dalyvauti vaikų žaidimuose. Dėl to jie ne visada yra pasirengę prasmingai įsitraukti į vykstančias žaidybines sąveikas.

Norėdami veiksmingai remti vaikų žaidimus, mokytojai turi aiškiai suprasti ugdymo(si) pagrindus, kuriais grindžiami įvairūs žaidimų tipai. **Kūrybiniuose žaidimuose** mokytojai turėtų atpažinti pagrindinius kūrybiškumo elementus, pvz., lankstumą, originalumą ir išraiškingą mąstymą, kad prasmingai plėstų vaikų idėjas. **Konstravimo žaidimų** rėmimas reikalauja, kad mokytojai būtų susipažinę su kaladžių statymo etapais, kad galėtų įvertinti vaikų raidos pažangą ir pasiūlyti tinkamą pagalbą. **Eksperimentavimo žaidime** mokytojams reikia žinių apie pagrindines mokslo koncepcijas ir tyrimo procesus, kad galėtų padėti vaikams kurti sąsajas per tyrinėjimą, klausinėjimą ir eksperimentavimą. Galiausiai, **žaidimuose su taisyklėmis** mokytojai turėtų suprasti vaikų asmenines ir socialines kompetencijas, įskaitant bendradarbiavimą, savikontrolę ir gebėjimą derėtis/tartis, kad galėtų remti sąžiningą dalyvavimą ir bendrą supratimą. Šios žinios leidžia mokytojams sąmoningai planuoti, stebėti ir įsikišti taip, kad būtų stiprinamas vaikų žaidimas ir ugdymas(is).

Kaip pagrindinė žaidimo forma, pasitaikanti daugelyje žaidimo kontekstų, vaizduote besiremiantis žaidimas reikalauja, kad mokytojai turėtų specifinių su žaidimu susijusių gebėjimų, ypač vaidmenų, siužetinių-vaidmenų (sociodramatic play) žaidimų srityse, kad galėtų veiksmingai remti ir dalyvauti vaikų žaidime. Toliau pateikiamame skyriuje apibūdinami vaizduotės žaidimui svarbūs žaidimo gebėjimai; tačiau šie gebėjimai gali būti taikomi įvairiais būdais, siekiant išplėsti vaikų įsitraukimą į daugumą žaidimų rūšių.

Šie gebėjimai apima: vaidmenų prisiėmimą (atlikimą), interaktyvaus dialogo naudojimą ir dialogą drauge su vaidmenų prisiėmimu. 2 paveiksle išsamiai aprašomi šie gebėjimai ir juos apibūdinančios savybės, taip pat pabrėžiamos tarpusavio sąsajos, atsirandanti tarp šių trijų gebėjimų.



2 pav.: IPU mokytojų vaizduotės žaidimų įgūdžiai bei jų tarpusavio sąsajos.

 **Šaltinis:** Adaptuota iš Michaelides, A. & Loizou, E. (2024). Ankstyvojo ugdymo pedagogų sociodramatinių ir vaizduotės žaidimų įgūdžių ugdymas per dramos pagrįstą profesinio tobulinimosi programą. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(6), 994-1013.

Ikmokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo mokytojų vaizduotės žaidimų gebėjimai

- **Vaidmenų atlikimas** reiškia gebėjimą, kurio reikia mokytojams, kad jie galėtų tinkamai naudoti žodžius ir balsą, įvairias medžiagas ir rekvizitus, judesius bei išraiškas, siekdami veiksmingai įkūnyti vaidmenį, kurį atlieka. Tai gali būti naudojama bet kokiame vaidmenų ar siužetiniame-vaidmenų žaidime arba siekiant pristatyti naują kūrybinio žaidimo sritį/temą, sukuriant vaikams kontekstą veiksmingam žaidimui.



Vaidmenų atlikimas kūrybinio žaidimo metu

Žaislų parduotuvės žaidimų zonoje mokytoja prisiima žaislų dizainerės vaidmenį ir savo klientams paaiškina, kaip ji planuoja sukurti jų pageidaujamą žaislą.

- **Interaktyvus dialogas** reiškia pasiūlymus ir idėjas, kurias mokytoja naudoja scenarijui sukurti, taip priimdama ir reaguodama į vaikų idėjas, kurdama problemines situacijas, kad palaikytų žaidimo plėtrą, tiek prisiimdama vaidmenį tiek jo neprisiimdama.

Interaktyvus dialogas siužetinio-vaidmenų žaidimo metu

Mokytoja stebi vaikus, žaidžiančius lėlės namuose ir vaizduojančius, kad yra motinos, prižiūrinčios savo vaikus. Neprisiimdama vaidmens, mokytoja pastebi, kad virtuvėje kilo gaisras ir reikia jį gesinti.

- **Interaktyvaus dialogo metu, kai vaidmenys yra prisiimami**, mokytojas, turintis ar neturintis vaidmens, remia vaikų vaidmenis, scenarijaus idėjas ir trukmę, tuo pačiu užtikrindamas nuoseklumą, prasmingą siužeto plėtrą ir vaidmenų atlikimą.

Dramos – vaidybos elementų panaudojimas ugdant mokytojų ir vaikų žaidimo gebėjimus

Dramos¹ ir žaidimo įgūdžiai bei veiksmai turi daug bendrų aspektų, o dramos technikos (DT) yra būtinos žaidimo gebėjimams ugdyti. Bendros DT – vaidyba, gali būti naudojami ugdant žaidimo gebėjimus, padedančius vaikams pasiekti brandžias žaidimo formas, o mokytojams – veiksmingai įsitraukti į vaikų žaidimą.

Klausimai refleksijai

Kaip susiejate vaikų žaidimo gebėjimus su jų ugdymu(si) ir raida?

Kaip galite išmokyti veiksmingai žaisti su vaikais?

Kokio tipo žaidimams tarnauja gebėjimai, susiję su interaktyviu dialogu ir vaidmenų prisiėmimu (atlikimu)?



„**Mokytojas vaidmenyje**“ - yra vienas dažniausiai mokytojo kasdien naudojamų DT būdų, kai jis, per savo kūno judesius, veido išraiškas, žodžius ir medžiagų naudojimą, modeliuoja prisiimtą vaidmenį.



Improvizacija - apima dalyvių ryšį per teigiamą ir palaikantį dialogą, palaikant vaikų vaidmenis, siužeto plėtojimo idėjas, bei kūrybišką raišką.



„**Pokalbiai telefonu**“ yra DT, padedanti tiek vaikams, tiek mokytojams plėtoti dialogą, naudoti tinkamą kalbą, priimti ir reaguoti į vaidmenų bei siužeto plėtojimo idėjas.

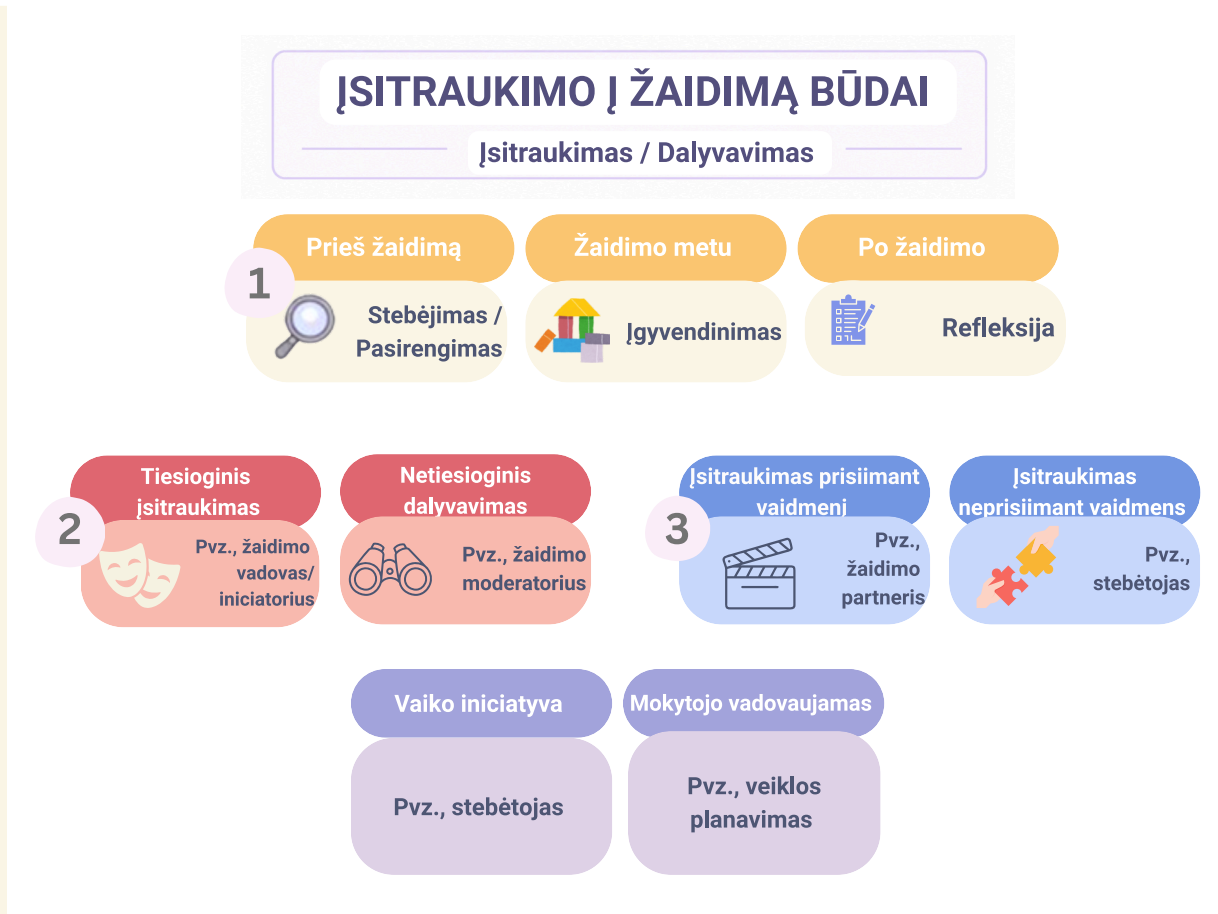
„Pokalbių telefonu“ DT elemento naudojimas vaidmenų ir siužetinio-vaidmenų žaidimo metu

Žaidžiant „policijos nuovadą“, mokytoja apsimeta gyventoją, ir imituodama telefono skambėjimo garsus, skambina policijai, kad praneštų apie vagį, kurį sutiko savo namuose. Susijaudinusi ji prašo skubios pagalbos. Šis žaidimas sudaro sąlygas dialogui, išplečia socialinio dramos scenarijų ir gali sukurti poreikį įtraukti daugiau žaidėjų vaidmenyse.

Mokytojo įsitraukimo būdai ir vaidmenys

Žaidimų literatūroje išskiriama įvairių metodų, kuriuos mokytojai taiko bendraudami su vaikais žaidimų metu. Tai apima tiek tiesiogines, tiek netiesiogines įsitraukimo formas, aktyvų ir pasyvų įsitraukimą, taip pat dalyvavimą prisiimant vaidmenį ir jo neprisimant. Mokytojas skirtingai įsitraukia į įvairių tipų žaidimus. Labai svarbu puoselėti laisvą, savarankiškai inicijuojamą vaikų žaidimą ir kurti sąlygas vaikams patiems plėtoti savo žaidimus. Šiame procese mokytojui tenka pagrindinis vaidmuo, nes bendradarbiaudamas su vaikais jis kuria aplinką, kuri skatina ir praturtina žaidimą. Be to, sistemingai stebėdamas vaikus, mokytojas atpažįsta jų poreikius ir interesus bei nusprendžia, ar reikia įsikišti tiesiogiai ir (arba) netiesiogiai, siekdamas paremti ir praturtinti jų žaidimą. Taip pat mokytojų įsitraukimas apima platų vaidmenų, veiksmų, sprendimų ir apmąstymų spektrą, kuriuos visus lemia jų ketinimai ir konkretūs tikslai.

Mokytojo įsitraukimo į žaidimą būdai (žr. 3 pav.) sudaro išsamų modelį, apimantį įvairius – protinius, fizinius ir emocinius – būdus, kuriais mokytojas įsitraukia į vaikų žaidimus. Šis modelis apima įvairias strategijas, kurias mokytojas taiko siekdamas paremti ir auginti vaikų žaidimo įgūdžius, pasitelkdamas sąmoningą įsitraukimą, sistemingą stebėjimą ir refleksyvią praktiką (žr. 4 pav.), kurios kartu skatina geresnius ugdymo(si) ir raidos rezultatus. Šie būdai nėra atskiros kategorijos, o greičiau tarpusavyje persipynusios pedagogo pozicijos. Pavyzdžiui, vykstant žaidimui, mokytojas gali vienu metu prisiimti vaidmenį, įsitraukti netiesiogiai ir reaguoti į vaiko inicijuotą žaidimą. Šios dinamiškos pozicijos suvokimas padeda kurti sąmoningą, lanksčią ir jautrią, atliepiančią žaidimo pedagogiką.



3 pav.: Mokytojų įsitraukimo į žaidimą būdai

Svarbu pažymėti, kad mokytojo įsitraukimas gali vykti šiose pagrindinėse srityse: 1. Įsitraukimas prieš, per ir po žaidimo kūrimo, 2. Vaidmenį prisiimant ir vaidmens neprisimant bei 3. Tiesioginis ir netiesioginis įsitraukimas, apimantis tiek vaiko inicijuotus, tiek mokytojo vadovaujamus žaidimus.

1. Įsitraukimas prieš, per ir po žaidimų erdvės kūrimo

Tai procesas, kurio metu vaikai ir suaugusieji bendradarbiauja įvairiuose etapuose, kad sukurtų tinkamą žaidimo patirtį – tai gali būti konkreti žaidimų erdvė arba pavienė žaidybinė veikla. Šiame procese mokytojas aktyviai veikia, siekdamas vienintelio tikslo – padėti vaikams. Taigi jis įsitraukia prieš žaidimų erdvių kūrimą, jo metu ir po jo, kaip aprašyta toliau:

- Įsitraukimas prieš žaidimų erdvės kūrimą:** priklausomai nuo konkretaus žaidimo tipo ar žaidimo įgūdžių, kuriuos mokytoja siekia padėti vaikams ugdyti, tikslo, ji nusprendžia veikti prieš patį žaidimą. Pavyzdžiui, apsilankymas konditerijos parduotuvėje/skyriuje gali būti priežastis, kuri paskatina vaikus dalyvauti žaidimų erdvėje „Saldinių parduotuvė“, siekiant suteikti jiems informacijos apie konkrečius vaidmenis, veiksmus ir galimus žaidimo scenarijus tokioje žaidimų erdvėje.
- Įsitraukimas žaidžiant:** stebėjus vaikų žaidimą, mokytoja gali nuspręsti, kad jų žaidimo siužetas pasikartojantis ir stereotipinis, todėl nusprendžia dalyvauti kaip „nepatenkinta klientė“, kuri skambina (DT telefono pokalbiai) ir reikalauja unikalesnio gimtadienio torto, taip sukuriant problemą, kuri gali paskatinti žaidimo plėtrą.
- Įsitraukimas po to, kai vaikai aktyviai įsitraukia į žaidimą:** Po to, kai vaikai įsitraukia į konkretų žaidimą, ir remdamasi savo stebėjimais bei diskusijomis su vaikais, mokytoja gali nuspręsti įtraukti kitokias medžiagas/žaislus, pakeisti erdvės išdėstymą arba apsvarstyti kitokio tipo žaidimą su skirtingais vaidmenimis, kurių ji gali imtis žaidimo metu.

2. Įsitraukimas į vaidmenį ir išėjimas iš jo

Kitas būdas, kuriuo mokytojai gali aktyviai dalyvauti vaikų žaidimuose, yra įsitraukimas į vaidmenį ir (arba) išėjimas iš jo. Konkretus įsitraukimas reiškia, kad mokytojas prisiima vaidmenį vaikų kuriamame žaidimo siužete, siekdamas paremti žaidimą. Tas pats tikslas gali būti pasiektas, jei mokytojas teikia pasiūlymus ir (arba) žaidimo plėtros galimybes, nedalyvaudamas vaikų žaidime ar neturėdamas konkretaus vaidmens.



Mokytojas, prisiėmęs vaidmenį (kaip žaidimo partneris)

Vaidmens prisiėmimas vaizduotės žaidimo metu

Vaikai žaidžia „superherojus“. Jie pasigamino pelerinas iš audinių ir bėgioja po grupę, sugalvodami įvairias užduotis. Mokytoja taip pat užsivelka peleriną ir prisijungia prie žaidimo kaip „pagalbininkė herojė“. Ji neperima iniciatyvos, bet kalba taip, kad praturtintų žaidimą: „Oho, girdėjau, kad grupėje yra drakonas! Ar manote, kad galėčiau jums padėti jį nugalėti?“ (įsijungia į žaidimą)

Kai vaikas sako: „Tu turi perskristi bokštą“, mokytoja atsako: „Gera, išskleisiu savo peleriną ir skrisiu taip, kaip man parodėte!“ (laikosi vaikų taisyklių),

„Superherojai visada dirba kartu. Ar galite susiburti į komandą, kad nugalėtumėte drakoną?“ (skatina bendradarbiavimą)

„O ne, mano superherojaus galios baigiasi! Ką galėčiau valgyti ar gerti, kad atgaučiau energiją?“ (prideda vaizduotės elementų)

„Pasakykite man, ką turėčiau daryti toliau, kad išgelbėčiau bokštą.“ (remia kuriamą siužetą)

Vaikai juokiasi, duoda jai nurodymus ir sugalvoja naujus scenarijus.

Mokytoja, nepriimdama vaidmens kūrybinio žaidimo metu

Mokytoja reaguoja į vaikų pasiūlymus ir duoda jiems tuščias maisto dėžutes, šaukštus, kepimo skardas, prijuostas ir plastiliną jų „kepyklai“. Vaikai susijaudinę skuba: „Aš kepu pyragą!“, „Aš atidarau parduotuvę!“. Jie paskirsto vaidmenis, kuria „pyragus“ ir aptarnauja vieni kitus. Mokytoja primena vaikams apie jų apsilankymą kepykloje ir ten sutiktus žmones (remia galimą siužetą ir vaidmenų plėtojimą).

3. Tiesioginis ir (arba) netiesioginis įsitraukimas

Kaip aprašyta anksčiau, mokytojo įsitraukimas gali būti tiesioginis arba netiesioginis, priklausomai nuo vaikų žaidimo poreikių.

Tiesioginis įsitraukimas: Mokytoja stebi vaikų žaidimą ir pastebi pagrindinius elementus, kuriems reikia suprantamo išaiškinimo, kad būtų paremta vaikų žaidimo plėtra ir užtikrinta, jog jų veiksmai būtų prasmingi žaidimo kontekste. Pavyzdžiui, ji pateikia medžiagų naudojimo instrukcijas, kad padėtų vaikams sukurti norimą objektą/statinį, arba pateikia vaikams paveikslėlius, kuriuos jie gali stebėti ir sekti, norėdami pastatyti pilį.

Mokytojos tiesioginis įsitraukimas konstravimo/statybų žaidimų metu

Klasėje vaikai iš blokelių stato „bokštą“. Bokštas nuolat griūva, ir vaikai pradeda rodyti nusivylimą. Mokytoja sako: „Pabandykime didesnius blokelius dėti apačioje. Ką manote?“ Ji rankomis parodo, kaip stabilizuoti konstrukciją, bet leidžia vaikams patiems statyti. Bokštui augant, vaikai džiūgauja: „Mes tai padarėme!“

Netiesioginis dalyvavimas: Mokytoja stebi ir prisijungia prie vaikų žaidimo, kai vaikai ją pakviečia arba kai pastebi momentą, kada gali paremti jų žaidimą. Pavyzdžiui, jos paprašoma imtis vaidmens, kuriuo niekas nesidomi, arba ji pastebi, kad kai kuriems vaikams reikia papildomo postūmio, kad išbandytų naujas žaidimo priemones. Be to, ji gali būti pavyzdžiu, padėdama vaikams, naudodama priemones, kurdama ryšius ir apmąstydamą žaidimo detales, tiesiogiai neįsitraukdama į žaidimą.

Netiesioginis mokytojos įsitraukimas į konstravimo žaidimą

Vaikai žaidžia statybų žaidimų zonoje su blokeliais ir dėžėmis. Vienas vaikas sėdi šiek tiek toliau, stebi, bet nedalyvauja. Mokytoja priartėja, nusišypso ir švelniai sako: „Matau, kad žiūri į bokštą, kurį stato tavo draugai. Ar norėtum ir tu pridėti vieną elementą?“ Vaikas dvejoja, bet mokytoja tęsia: „Čia yra keletas didelių blokelių. Gali pasirinkti vieną ir padėti ten, kur, tavo nuomone, jis tinka.“ Vaikas paima blokelį ir padeda jį ant bokšto. Kiti vaikai su džiaugsmu priima šį veiksma: „Puiku, dabar jis aukštesnis!“

Visos minėtos įsitraukimo į vaikų žaidimą formos egzistuoja tęstiniame spektre, **kuris svyruoja nuo vaiko inicijuotų iki mokytojo vadovaujamų veiksmų**, o tarp jų yra daug persidengiančių sričių. Daugelis šių metodų teikia pirmenybę vaikui ir jo individualiems poreikiams, kartu atsižvelgiant į jo žaidimo įgūdžių lygį, ugdymąsi ir bendrą raidą. Šiame kontekste susiduriama su laisvu ir struktūruotu žaidimu, kurio metu mokytojo vaidmuo sutelkiamas į ugdymo(si) proceso palengvinimą, palaikymą ir vadovavimą jam.

Mokytojų vaidmenys žaidime

Visų žaidimų atvejais akivaizdu, kad mokytojai gali prisiimti konkrečius vaidmenis, kurie, kaip rodo tyrimai, yra veiksmingi skirtingais būdais. Remiantis aukščiau apibūdintomis įsitraukimo tipologijomis, pateikiame dažniausiai mokytojų pasirenkamus dalyvavimo žaidime būdus:

1. **Žaidimo partneris:** prisiimti vaidmenį, sekant vaikų pavyzdžiu arba prisijungiant, kai atsiranda galimybė nukreipti ir paremti jų žaidimą.
2. **Žaidimo režisierius:** teikia pasiūlymus ir patarimus, siekdamas padėti kurti žaidimo scenarijus, vaidmenis ir veiksmų sekas visų tipų žaidimuose.
3. **Žaidimo koordinatorius (planuotojas):** teikia gaires ar pasiūlymus dėl medžiagų, žaislų, erdvės ar veiksmų naudojimo, siekdamas paremti ir išplėsti vaikų žaidimą.
4. **Žaidimo pagalbininkas:** teikia pagalbą, kai to prašo vaikai (pvz., nupjauna vielą, prisiima vaidmenį) arba taip, kaip mokytojas mano esant svarbu, siekdamas paremti jų žaidimą.

Klausimai refleksijai

Kaip galite dalyvauti žaidime, gerbdami vaikų idėjas?

Kokią pagalbą galite suteikti kūrybinio žaidimo metu, kad vaikai galėtų ugdyti savo gebėjimus?

Ar jūsų atviri klausimai skatina vaikų mąstymo procesą?

Tai taip pat paminėta įgyvendinimo procese, kurio metu mokytojas aktyviai dalyvauja žaidimo plėtojime. Priklausomai nuo gebėjimų, kuriuos vaikai gali išsiugdyti, mokytojas prisiima skirtingus vaidmenis ir dalyvavimo lygius.

Mokytojas kaip režisierius

Mokytojas, režisuojantis vaizduotės žaidimą

Grupė vaikų nori parengti scenarijų apie miško laukinius gyvūnus. Mokytojas padeda organizuoti aplinką, paskirsto vaidmenis ir siūlo idėjas dialogams, taip pat padeda organizuoti procesą:

„Pabandykime kartu nuspręsti, kas bus elnias, kas bus lapė, o kas – pelėda?“, „Pagalvokite, kaip juda kiekvienas gyvūnas. Ar galite man tai parodyti savo kūnu?“ (sukuria pagrindą)

„Ką pelėda galėtų pasakyti, kai jai gresia pavojus?“, „Kaip elnias paprašytų lapės pagalbos?“, „Pabandykime pasakyti garsiau, kad visi galėtų išgirsti.“ (vadovauja dialogo kūrimui)

„Dabar sustosime akimirkai. Visi į savo vietas! Kas toliau nutiks istorijoje?“, „Ar pridėsime problemą, kurią gyvūnai turės išspręsti? Kas turi idėjų?“ (nukreipia žaidimo eigą).

Kaip aprašyta šiame skyriuje, mokytojai dalyvauja vaikų žaidimuose naudodami įvairias įtraukimo strategijas, prisiimdami skirtingus vaidmenis, kad palaikytų ir praturtintų žaidimą. Toliau pateikiamos praktinės strategijos, kurias mokytojai gali naudoti, kad veiksmingai atliktų šiuos vaidmenis.

PRAKTINIAI PATARIMAI

1. Naudokite tikslus komentarus – „Ar tavo pilyje bus karalienė?“ (vaizduotės žaidimas)
2. Naudokite uždarus arba atvirus klausimus – „Kaip galime užtikrinti, kad kitą kartą laimėsime?“ (žaidimai su taisyklėmis)
3. Pateikite medžiagas ir žaislus – „Ar norėtumėte pasinaudoti šiais magnetiniais blokeliais?“ (konstravimo žaidimas)
4. Perstatykite erdvę – „galbūt galėtumėte pasinaudoti ir bibliotekos erdve, kad išbandytumėte savo šokio judesius“ (kūrybinis žaidimas)
5. Planuokite konkrečias struktūrizuotas veiklas – „Ši knyga apie jūros gyvūniją suteiks mums daugiau informacijos apie akvariumo paruošimą“ (eksperimentavimo/tyrinėjimo žaidimas)
6. Suteikite bet kokią pagalbą ar paramą – „Ar norėtum, kad aš iškirpčiau šiuos apsiaustų modelius?“ (kūrybinis žaidimas)
7. Planuoti vizitus ir užklasinę veiklą – „Mūsų vizitas į kepyklą padės tau pamatyti, kaip elgiasi klientai“ (siužetinis-vaidmenų žaidimas)

Mokytojo vaidmenys ir veiksmai, skirti žaidimų erdvės plėtojimui

Vykdydama projektą „Kelionės“, mokytoja padeda įrengti žaidimų erdvę, skirtą kelionėms. Ji dalina vaikams lagaminus, žemėlapius, bilietus ir kėdes, kurias galima panaudoti kaip lėktuvo sėdynes. Vaikai susijaudinę skuba sakydami: „Aš būsiu pilotas!“, „Aš būsiu stjuardėsė!“. Mokytoja užtikrina, kad medžiagos žadintų vaizduotę. Vaikai organizuoja kelionę, kalba apie kelionės tikslus ir imituoja pranešimus. Mokytoja stebi, kaip jie naudoja kalbą ir palaiko pasirinktus vaidmenis, bei užsirašo galimus poreikius, susijusius su erdve ir medžiagomis.

Toliau pateikiame kai kuriuos ankstesniuose skyriuose aptartus mokytojų veiksmus, atkreipdami dėmesį į jų ryšį su vaikų žaidimo gebėjimais ir raida.

Mokytojo veiksmas	Remiamas žaidimo gebėjimas	Raida
Mokytojo vaidmuo	Vaidmenų diferencijavimas, pasakojimo nuoseklumas	Simbolinis mąstymas, savikontrolė
Atviri klausimai	Scenarijų planavimas, problemų sprendimas	Vykdomoji funkcija, kalba
Aplinkos pertvarkymas	Nuolatinis įsitraukimas	Motyvacija, kognityvinis lankstumas

1 lentelė: Mokytojų veiksmų ir vaikų raidos sąsajos

Praktiniai žaidimo veiksmai

Praktiniai žaidimo veiksmai apibūdina konkrečius pedagoginius veiksmus, kurių imasi mokytojai, siekdami veiksmingai remti vaikų žaidimo gebėjimų raidą.

Žaidimas kaip pedagoginis metodas ugdymo proceso centre mato vaiko asmenybę, pripažįsta ir reaguoja į kiekvieno vaiko unikalius gebėjimus, interesus ir raidos poreikius. Tai yra galinga vaiko ugdymo(si) ir augimo priemonė, nes prasmingas įsitraukimas į žaidimą skatina visų sričių raidą. Šis metodas pabrėžia abipusį ryšį: iš vienos pusės, žaidimas skatina vaikų ugdymąsi ir raidą, iš kitos pusės, vaikų raidos pažanga ir įgyti gebėjimai yra būtini prasmingam dalyvavimui žaidime ir judėjimui link sudėtingesnių ir brandesnių žaidimo formų.

Moksliniai tyrimai patvirtina, kad ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogas atlieka lemiamą vaidmenį veiksmingai skatindamas ugdymą(si) žaidžiant – užtikrindamas saugią aplinką, įvairias patirtis ir tinkamas priemones, kurios remia visas žaidimo formas. Šiame kontekste pedagogas aktyviai skatina vaikus tyrinėti, bendradarbiauti ir auginti tiek gebėjimus, tiek žinias. Sėkmingam ugdymo(si) skatinimui reikalinga, kad mokytojas prisiimtų daugialypį, dinamišką vaidmenį, įskaitant **ugdymo(si) proceso planavimą ir struktūrizavimą, dalyvavimą vaikų žaidimuose ir jų palaikymą, ugdymo(si) rezultatų stebėjimą ir vertinimą bei refleksyvią praktiką**, kad kritiškai įvertintų savo veiksmus ir profesinį poveikį.

PRAKTINIAI PATARIMAI

Atsižvelgiant į suaugusiųjų ir vaikų bendravimą žaidimo metu, ypatingas dėmesys skiriamas klausimų naudojimui. Darželio mokytoja stebi, vertina kontekstą ir tada nusprendžia, kokie klausimai yra tinkami dialogui su vaikais žaidimo metu plėtoti. Akcentas yra žaidimo tipas, veiksmų reikšmė ir įgūdžiai, kuriuos vaikai turėtų išugdyti. Klausimai naudojami žaidimui praturtinti ir yra pagrįsti žaidimo kontekstu. Tinkamų klausimų naudojimas padeda pažadinti vaiko susidomėjimą žaidimu ir skatina vaiko įsitraukimą.

KLAUSIMŲ TIPAI

1. **Atviri:** klausimai, į kuriuos yra keletas atsakymų ir kurie padeda vaikams parodyti savo gebėjimą interpretuoti, apibendrinti ir įvertinti informaciją.
o Akcentuojamas kritinis ir kūrybinis mąstymas
2. **Uždari:** klausimai, į kuriuos galima atsakyti trumpu arba vienu žodžiu ir kurie tikrina vaikų žinias bei atmintį.
o Akcentas – informacijos / sąvokų atgaminimas

Visi klausimai yra naudingi skirtingų tipų žaidimams, priklausomai nuo to, koks yra mokytojo tikslas tam tikru momentu.

Mokytojas naudoja klausimus, kad padėtų ugdyti vaidmenis vaidmenų ar siužetinio-vaidmenų žaidimo metu

Žaidimų zonoje „restoranas“ pastatyti stalai ir kėdės, o vaikai žaidžia su plastikiniais maisto produktais. Mokytojas užduoda keletą klausimų, kad padėtų vaikus pagalvoti apie galimą vaidmenų plėtojimą:

„Kas bus virėjas, o kas – padavėjas?“

„Kas nuvalys stalus, kai klientai baigs valgyti?“

„Ką pasakysite, kai ateis klientas?“

„Kaip virėjas ir padavėjas bendraus?“

„Kodėl gi nepradėjus vaidinti klientų ir neleidus padavėjui bei virėjui atlikti savo darbo?“

Be to, toliau pateiktoje lentelėje apibendrinama, kaip skirtingi klausimų tipai veikia žaidimo įgūdžius įvairių tipų žaidimuose.

	Vaidybinis žaidimas	Kūrybinis žaidimas	Žaidimai su taisyklėmis
Atviri klausimai	Ką darytum, jei tavo laivas nuskęstų?	Kokių medžiagų tau reikės, kad pagamintum savo automobilio ratus?	Ką galime padaryti, kad kitą kartą laimėtume?
Žaidimo įgūdžių ugdymas	“dramatiškos” situacijos kūrimas scenarijų kūrimo metu	Kognityvinis lankstumas	Žaidimo strategijos kūrimas
Uždari klausimai	Ką gydytojas naudoja, kad apžiūrėtų pacientą?	Ar šiai medžiagai nupjauti reikia žirklių?	Kiek kortų turėtum gauti, kad galėtum tęsti žaidimą?
Žaidimo įgūdžių ugdymas	Veiksmų, susijusių su vaidmenų plėtojimu	Smulkiosios motorikos įgūdžiai	Taisyklių paaiškinimas

2 lentelė: Klausimų susiejimas su žaidimo įgūdžių ugdymu (Pagal Loizou, E. 2025).

Dvi planuojamų veiklų rūšys laikomos pagrindiniais žaidimo veiksmams, kurie tiesiogiai remia vaikų raidą prieš žaidimą ir jo metu. Abiejose daugiausia dėmesio skiriama mokytojo tikslui padėti vaikams ugdyti būtinus įgūdžius, įsisavinti svarbias su žaidimu susijusias sąvokas ar žinias ir tuo pačiu metu gilinti jų supratimą apie pasaulį per žaidimo patirtį.

Per **tikslingas parengiamąsias suplanuotas veiklas** mokytojai užtikrina vaikams būtiną patirtį, kad jie galėtų ugdyti žaidimo įgūdžius, reikalingus žaidimui planuoti ir plėtoti, taip remdami ugdymąsi ir raidos pasiekimus. (Prieš žaidimą įsitraukimas)

Pavyzdžiui:

- Mokytojas gali paruošti vizitą į kelionių agentūrą ar oro uostą, jei žaidimų erdvė, kurią ketinama plėtoti, susijusi su kelionėmis socialinio dramos žaidimo metu.
- Mokytojas gali perskaityti pasaką ar knygą apie pastatus, kad sustiprintų vaikų idėjas apie pastatų statybą konstruktyvių žaidimų metu.

Per **tikslingas, tobulinančias, suplanuotas veiklas** mokytojai suteikia būtiną ugdymo(si) patirtį, kuri padės vaikams geriau suprasti sąvokas, naudingas jų žaidimo raidai link brandesnių žaidimo formų (žaidimo metu).

Pavyzdžiui:

- Mokytojas gali parengti grupinę veiklą, pavyzdžiui, marškinėlių perdarymą ar stiliaus keitimą, sutelkdamas dėmesį į lankstumą – kūrybiškam žaidimui būtiną kūrybiškumo įgūdį.
- Mokytojas gali parengti matematikos užduotis, pavyzdžiui, skaičiavimo ar sekų sudarymo įgūdžius, kurie gali padėti konstruktyviam/eksperimentiniam žaidimui.

PRAKTINIAI PATARIMAI

1. Organizuokite žaidimų zonas bendradarbiaudami su vaikais (pvz., temos, medžiagos, taisyklės ir tvarka).
2. Kasdien planuokite, kokias medžiagas ir žaislus naudosite.
3. Sukurkite keletą naujų žaidimų zonų, remdamiesi vaikų pasiūlymais.
4. Planuokite struktūrizuotas veiklas, kurios padėtų ugdyti vaikų įgūdžius (pvz., dramos dirbtuvės, ekskursijos, interviu).
5. Sukurkite sąsajas su visomis ugdymo(si) organizavimo priemonėmis (pvz., naudokite struktūruotą matematikos veiklą, kad pagerintumėte žaidimo įgūdžius tokiose žaidimų zonose kaip „Restoranas“).
6. Studijuokite šiuolaikinę literatūrą apie žaidimus, vaikų žaidimo įgūdžius visų rūšių žaidimuose.
7. Dalyvaukite tiesiogiai, kad remtumėte ankstyvas žaidimo patirtis (pvz., pasirinkdami vaidmenį tinkamam scenarijui).
8. Dalyvaukite vaikų žaidimuose kaip žaidimo partneris, kad palaikytumėte ir pagerintumėte jų scenarijų.
9. Sistemingai stebėkite vaikų žaidimo veiksmus ir įgūdžius, kad nuspręstumėte, kaip įsikišti žaidimo metu.
10. Naudokite stebėjimo duomenis, kad remtumėte vaikus individualiai ir (arba) planuotumėte naujas patirtis.
11. Atsižvelgti į savo ir vaikų veiksmus, siekiant persvarstyti žaidimo kontekstą ir praktiką.



Pritaikyta pagal Kupiákov, M. (2018)

Klausimai refleksijai

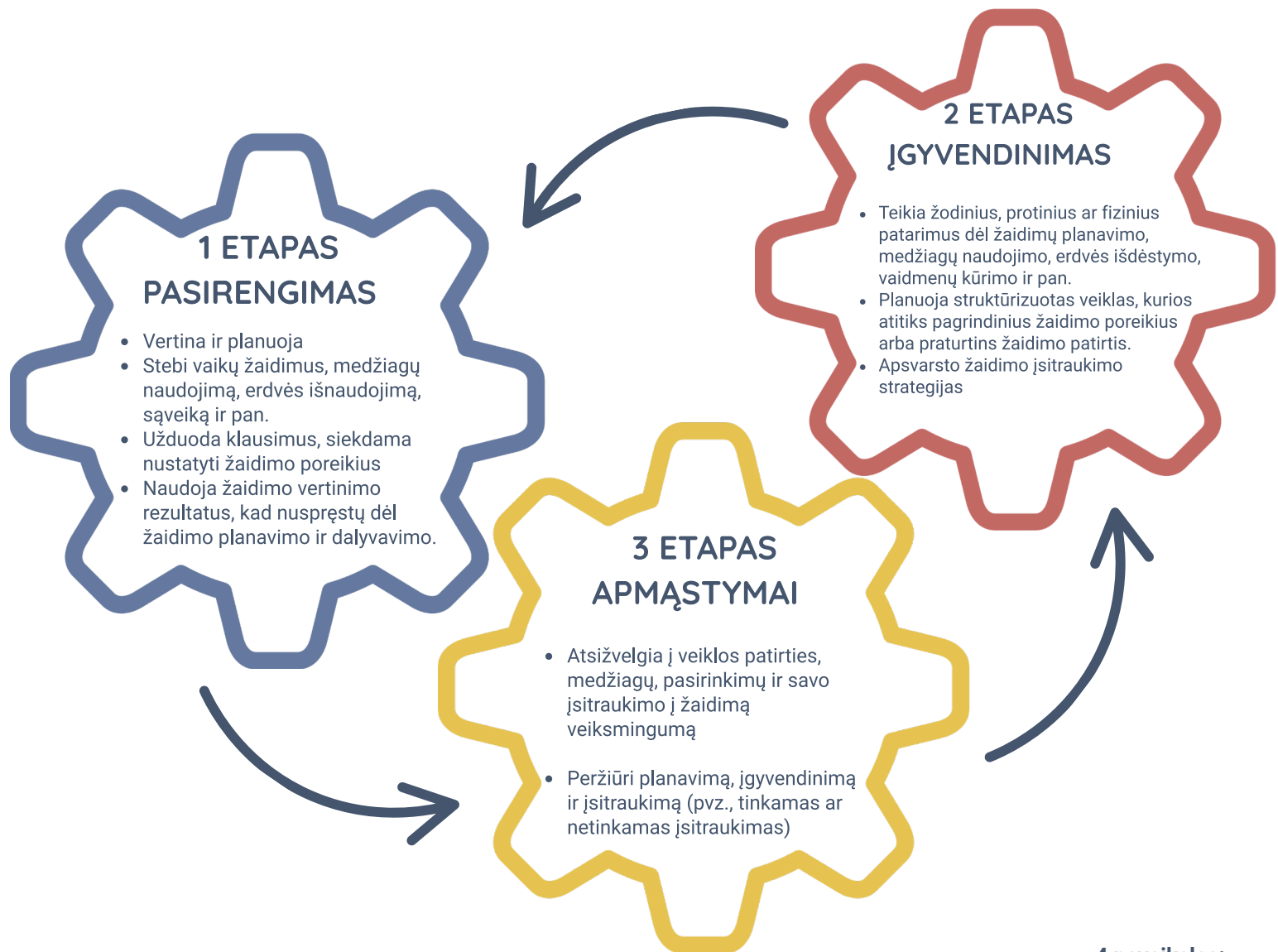
Kaip įtraukiate vaikus į žaidimų aikštelės kūrimą?

Kaip suplanuotos struktūruotos veiklos gali padėti ugdyti vaikų žaidimo įgūdžius?

Kaip reaguojate į vaikų žaidimo poreikius žaidimo metu?

Kada ir kaip galite veiksmingai dalyvauti vaikų žaidimuose?

Ciklinė žaidimų praktika (4 pav.) yra būtina, kad mokytojai galėtų veiksmingai planuoti ir skatinti vaikų įsitraukimą į kokybiškas žaidimų patirtis visų tipų žaidimuose ir „“ žaidimų erdvėse. Ši praktika prasideda **paruošimo etapu**, kurio metu mokytojas stebi ir vertina vaikų žaidimus bei naudoja šias įžvalgas planavimui. Kitas etapas yra **įgyvendinimo etapas**, kurio metu, remdamasi savo planavimu ir nuolatinio vaikų grįžtamojo ryšio, mokytoja suteikia tinkamas erdves ir galimybes žaidimui vystytis. Šiame etape ji prisiima įvairius vaidmenis, kad palaikytų ir plėstų vaikų žaidimą link brandesnių ir sudėtingesnių formų. Paskutinis etapas yra **refleksijos etapas**, kurio metu mokytoja kritiškai apmąsto savo praktiką, veiksmus ir jų veiksmingumą remiant vaikų žaidimus. Per šią refleksiją ji peržiūri savo planus ir persvarsto savo požiūrį, grįždama į pasirengimo etapą. Šis spiralės formos procesas yra nuolatinis ir cikliškas, apimantis nuolatinę veiklą ir refleksiją, o mokytoja, remdamasi stebėtais rezultatais ir ateities potencialu, svarsto, kas geriausiai tinka.



4 paveikslas:
Ciklinė žaidimo praktika

Mokytojo veiksmai Vaizdo įrašas:



Peržiūrėkite šį vaizdo įrašą, kad atkreiptumėte dėmesį į mokytojo žaidimo praktiką ir įsitraukimą į vaikų žaidimą: <https://www.youtube.com/watch?v=xXqyum4YeEc>

Apibendrinančios išvados



Nuorodos

Andrews, M. (2012). *Exploring Play for Early Childhood Studies*. Sage.

Danniels, E., & Pyle, A. (2016). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>

Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play, *Early Child Development and Care*, 185 (11-12), 1801-1814, DOI: 10.1080/03004430.2015.1028393

Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1801-1814. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393>

- Georgiou, A. (2022). *Implementing an Educational Drama Program to Foster Preschool Children's Play Skills in Socio-dramatic and Imaginative Play*. University of Cyprus, Faculty of Social Sciences and Education
- Hakkarainen, P., M. Brèdikytė, K. Jakkula, and H. Munter. (2013). Adult Play Guidance and Children's Play Development in a Narrative Play-world. *European Early Childhood Education Research Journal* 21 (2), 213–225.
- Jones, E., & G. Reynolds. (2011). *The Play's the Thing: Teachers' Roles in Children's Play*. (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Κυριάκου, Μ. (2018). *Μια έρευνα δράσης για την υποστήριξη της παιδαγωγικής του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο: Δράσεις νηπιαγωγού και ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού σε παιδιά 3-6 ετών*. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών Αγωγής.
- Leong, J. D., & Bodrova, E. (2012). Assessing and Scaffolding Make-Believe Play. *Young Children*, 28-34.
- Loizou, E., & Trawick-Smith, J. (Eds.). (2022). *Teacher Education and Play Pedagogy: International Perspectives* (1st ed.). Routledge.
- Loizou, E., & Olymbiou, M. (2024). Constructive play: Exploring pre-service early childhood teachers' play involvement. *Journal of Early Childhood Research*, 22(3), 329-342. <https://doi.org/10.1177/1476718X231210642>
- Loizou, E. & Loizou, E. K. (2022) Creative play and the role of the teacher through the cultural historical activity theory framework, *International Journal of Early Years Education*, 30 (3), 52-541
- Loizou, E., Michaelides, A., and Georgiou, A. (2019). Early childhood teacher involvement in children's socio-dramatic play: Creative drama as a scaffolding tool. *Early Child Development and Care* 189 (4), 600-612
- Loizou, E. (2017b). Towards Play Pedagogy: Supporting teacher play practices with a teacher guide about socio-dramatic and imaginative play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(5), 784-795
- Loizou, E. (2016). Play Skills and Teacher's Involvement (socio-dramatic and imaginative play). Early Childhood Research Lab. [series: Informational Brochures in Early Childhood Education].
- Loizou, E. & Michaelides, A. (2020). Socio-dramatic play: Scenario and role development as enacted by children and as facilitated by their early childhood teacher through drama. In Z. Kingdon (Ed.) *A Vygotskian Analysis of Children's Play Behaviours: Beyond the Home Corner*. Routledge.
- Loizou, E. (2021). Small Blocks and Building Materials. In D. Bergen, *The Ultimate Handbook of Developmentally Appropriate Toys*. (pp. 49-60). Rowman & Littlefield
- Λοΐζου, Ε. Κ. (2023). *Η πρακτική εφαρμογή του δημιουργικού παιχνιδιού σε μια δημόσια προδημοτική τάξη*. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών Αγωγής. <http://gnosis.library.ucy.ac.cy/handle/7/65815>.
- Λοΐζου, Ε. (2025). *Πρακτικές Προτάσεις για το Παιχνίδι στην Προσχολική Ηλικία μέσα από την Έρευνα*. (Επιμέλεια: Λοΐζου, Ε.) Αθήνα: ΠΕΔΙΟ

- McCabe, U. (2020). The role of drama in role-play. In Z. Kingdon (Ed.), *A Vygotskian Analysis of Children's Play Behaviours: Beyond the Home Corner* (p. 61-75). Routledge
- Μιχαηλίδη, Α. (2022). Το εκπαιδευτικό δράμα ως μέσο ανάπτυξης δεξιοτήτων παιχνιδιού στις νηπιαγωγούς. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών Αγωγής
- Michaelides, A. & Loizou, E. (2024). The development of early childhood teachers' sociodramatic and imaginative play skills through a drama-based professional development program. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(6), 994-1013.
- Michaelidou, V. (2025). Searching for effective teacher practices during play to promote student learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 86, 101473. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101473>
- Ryan, S., & K. Northey-Berg. (2014). Professional Preparation for a Pedagogy of Play. In *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood*. In L. Brooker, M. Blaise and S. Edwards (eds.) (pp. 204–215). Sage
- Trawick-Smith, J., & Dziurgot, T. (2011). Good-fit' Teacher–Child Play Interactions and the Subsequent Autonomous Play of Preschool Children. *Early Childhood Research Quarterly* 26 (1), 110–123.
- 

4.5 Žaidimų stebėjimas ir vertinimas ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigose



Tikslai

1

Naudoti pedagoginius stebėjimo įrankius ir dokumentavimo strategijas, siekiant pagerinti pedagoginių sprendimų priėmimą.

2

Analizuoti vaikų raidos trajektorijas stebint įvairius žaidimų tipus ir kontekstus.

3

Atsižvelgiant į žaidimų grindžiamą ugdymąsi ir vertinimą, apmąstyti pedagoginę praktiką.

Žaidimo stebėjimo ir vertinimo teorinė samprata

Žaidimas ankstyvoje vaikystėje pripažįstamas kaip pagrindinis, natūralus ir kultūriškai įsitvirtinęs ugdymo(si) būdas, per kurį vaikai suvokia pasaulį ir vyksta jų pažintinė, socialinė, emocinė, simbolinė ir fizinė raida. Iš sociokultūrinės perspektyvos žaidimas yra socialiai tarpininkaujama veikla, kurioje vaikai įvaldo kultūriškai organizuotas priemones ir prasmes, remiami bendraamžių ir suaugusiųjų, ir per sąveikas kuria bendrą supratimą. Toks žaidimo aiškinimas siejasi su teorijomis, kurios pabrėžia, kad žaidimas sukuria artimiausią vaiko raidos zoną, todėl vaikas žaidime pranoksta savo kasdienį elgesį.

Kadangi žaidimas yra dinamiškas ir priklauso nuo konteksto, jo stebėjimas reikalauja dėmesio tam, ką vaikai daro, ir kultūrinėms, socialinėms bei institucinėms sąlygoms, formuojančioms jų įsitraukimą. Žaidimas pasireiškia skirtingai skirtingose aplinkose, o kultūrinės normos daro įtaką tam, kas laikoma prasmingu žaidimu ir kokias galimybes vaikai turi tyrinėti, derėtis dėl vaidmenų ir eksperimentuoti su idėjomis. Vertinimo supratimas ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo aplinkose, vertinimas yra susijęs su raidos ir ugdymo(si) pripažinimu, supratimu ir nukreipimu. Žaidimo stebėjimas ir vertinimas remiasi trimis pagrindinėmis idėjomis:



PRAKTINIAI PATARIMAI

1. Mokytojai naudoja tai, ką pastebi vaikų žaidimuose, kad priimtų apgalvotus sprendimus, kaip išplėsti, sustiprinti ar pagilinti ugdymąsi tuo metu ir ilgesniuojų laikotarpiu.
2. Žaidimo metu mokytojai atidžiai stebi vaikų gebėjimus, interesus ir galimybes. Jie pastebi naujus įgūdžius, kurie dar tik formuojasi, ir atkreipia dėmesį į sunkumus ar nesusipratimus, kurie rodo, kad vaikams reikalinga pagalba.
3. Užuoat per greitai įsikišę ar nukreipę žaidimą, mokytojai ieško natūralių progų prasmingai praplėsti vaikų mąstymą.

Žaidimo stebėjimas pedagoginių sprendimų priėmimui

Stebėjimas suprantamas kaip sistemingas ir sąmoningas procesas, kurio metu mokytojai atkreipia dėmesį į įvairius žaidimo aspektus, įskaitant vaikų iniciatyvą ir savarankiškumą, žaidimo temų ir siužetų pobūdį, socialinį dalyvavimą ir bendravimą su bendraamžiais, įsitraukimą ir aktyvumą, emocijų išraišką, problemų sprendimo strategijas bei erdvės, medžiagų ir simbolinių išteklių panaudojimą. Stebėjimas taip pat apima tai, kaip vaikai derasi dėl taisyklių, vaidmenų ir reikšmių žaidime, taip pat tai, kaip žaidimas kinta laikui bėgant skirtingose aplinkybėse ir situacijose. Šie elementai pabrėžia, kad žaidimo stebėjimas apima daugiau nei matomų elgesio modelių fiksavimą; jis reikalauja interpretacijos, pagrįstos pedagoginiu, raidos ir sociokultūriniu supratimu.

Konstravimo žaidimo stebėjimo elementai

Žaisdami su kaladėmis, nedidelė vaikų grupė bendradarbiaudama planuoja ir stato konstrukciją. Mokytojas stebi, kaip vaikai siūlo idėjas, derasi dėl vaidmenų, tikrina hipotezes ir reaguoja į statybos nesėkmes, koreguodami savo strategijas. Dėmesys skiriamas ne tik galutiniam statiniui, bet ir bendradarbiavimo, atkaklumo, problemų sprendimo bei bendro prasmės kūrimo procesams, kurie vyksta per visą žaidimo laikotarpį.

Žaidimo stebėjimas gali vykti tiek struktūruotu, tiek nestrukūruotu būdu, kiekvienas iš jų tarnauja skirtingiems pedagoginiams tikslams. Nestrukūruotas stebėjimas leidžia mokytojams išlikti atviriems nenuspėjamam žaidimo pobūdžiui, paremdami atliepiančią poziciją, kuri teikia pirmenybę vaikų prasmėms ir ketinimams. Kita vertus, struktūruotas stebėjimas gali apimti orientacinių dimensijų ar stebėjimo sistemų naudojimą, kurios padeda mokytojams sutelkti dėmesį į konkrečius žaidimo aspektus, pavyzdžiui, socialinę sąveiką, įsitraukimo lygį ar aplinkos teikiamas galimybes. Šie metodai vienas kito neatmeta, o gali būti lanksčiai derinami, siekiant remti reflekyvią praktiką ir pagrįstą sprendimų priėmimą kuriant ugdymo programas.

Siužetinio-vaidmenų žaidimo stebėjimo elementai

Spontaniško vaidmenų žaidimo metu vaikai sukuria „šeimą“ arba „parduotuvę“, pasiskirsto vaidmenis, kuria siužetus ir derasi dėl socialinių taisyklių. Mokytojas stebi, kaip vaikai remiasi kultūrinėmis žiniomis, išreiškia emocijas, sprendžia konfliktus ir kontroliuoja savo dalyvavimą grupėje. Šis stebėjimas išryškina simbolinius, emocinius ir socialinius žaidimo aspektus, taip pat tai, kaip vaikai bendrai fantazuodami tyrinėja socialinius santykius ir normas.

Žaidimo vertinimas ir stebėjimas reikalauja daugialypio požiūrio. Nors žaidimo patirčių dažnumas, pavyzdžiui, trukmė, žaidimo epizodų skaičius ar konkrečių žaidimo formų pasikartojimas, suteikia vertingos informacijos apie vaikų galimybes įsitraukti į žaidimą, vien to nepakanka. Reikia atsižvelgti į kitus aspektus, įskaitant žaidimo kokybę, įsitraukimo gilumą, žaidimo siužetų sudėtingumą ir simbolinių, socialinių bei kognityvinių iššūkių laipsnį. Pateikti pavyzdžiai iliustruoja, kaip panašios žaidimo formos gali labai skirtis turtingumu ir raidos potencialu, priklausomai nuo vaikų įsitraukimo, sąveikos modelių ir suteiktų kontekstinių sąlygų.



Klausimai refleksijai

Kaip mokytojai gali stebėti žaidimus taip, kad būtų gerbiama vaikų veikla, bet kartu būtų priimami sprendimai dėl ugdymo programos ir vertinimo?

Kokios įtampos kyla tarp atviro žaidimo ir struktūruoto vertinimo, ir kaip jas galima išspręsti praktikoje?

Daugialypio stebėjimo metodas leidžia mokytojams atsižvelgti į tai, kad:

- Žaidimas yra pagrindinis ugdymo(si) kontekstas, o ne papildoma veikla.
- Stebėjimas yra interpretacinis pedagoginis veiksmas, o ne neutralus fiksavimo procesas.
- Įtampa tarp vaiko inicijuoto žaidimo ir suaugusiųjų vadovaujamų vertinimų reikalauja apmąstytos pusiausvyros.
- Žaidimų tipų įvairovė ir dažnumas, kartu su įsitraukimo kokybe ir žaidimų naratyvų turtingumu, suteikia įžvalgų apie ugdymo(si) aplinkų įtraukumą, santykių dinamiką ir edukacinį potencialą.

Rekomenduojami ištekliai



UNICEF – Ugdymas(is) žaidžiant <https://www.unicef.org/early-childhood-development/play>



Kembridžo universitetas – Žaidimo pedagogika (vaizdo įrašas) https://www.youtube.com/watch?v=_jK-jC2_Fw

Žaidimo raidos supratimas stebint

Žaidimo raidos supratimas suteikia mokytojams pagrindą, padedantį atlikti prasmingą stebėjimą ir priimti tinkamus pedagoginius sprendimus. Žaidimas apima daugelį aspektų: socialinį, kognityvinį, lingvistinį, motorinį ir simbolinį, kurie vystosi vaikams sąveikaujant su aplinka, bendraamžiais ir kultūriniu kontekstu. Vaikų žaidimas atspindi kintančius įsitraukimo modelius, kurie parodo, kaip jie mąsto, jaučia ir bendrauja su kitais. Šių aspektų supratimas leidžia mokytojams interpretuoti vaikų veiksmus ir kurti aplinką, kuri remia ugdymąsi įvairiose raidos srityse.

- **Socialinė ir emocinė raida:** Vaikai žaidžia vieni, stebėdami kitus, lygiagrečiai, bendradarbiaudami ir kartu su kitais, ir, atsižvelgdami į aplinką bei tarpusavio santykius, pereina nuo vieno žaidimo tipo prie kito. Šie dinamiški modeliai rodo, kaip žaidimas skatina socialinius ryšius ir derybas.
- **Pažintinė raida:** Pažintinė ir simbolinė perspektyvos parodo, kaip žaidimas atspindi besivystantį mąstymą – nuo jutiminio tyrinėjimo funkciniam žaidime iki planavimo konstravimo žaidime ir vaidmenų derybų vaidybiniame žaidime. Kalbos vystymasis dar labiau praturtina žaidimą, atskleidžiant vaikų gebėjimus spręsti problemas ir bendrauti.
- **Motorinė raida:** Motorinis vystymasis yra labai svarbus, nes fizinis aktyvumas skatina koordinaciją, pusiausvyrą ir smulkiosios motorikos kontrolę. Motorinis aktyvumas žaidimo metu atskleidžia vaikų fizines kompetencijas ir požiūrį į planavimą bei problemų sprendimą.

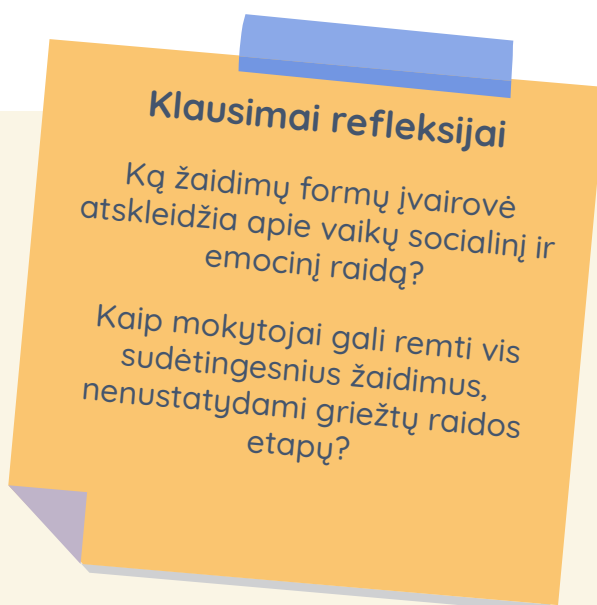


Vaikų žaidimus formuoja šeimos tradicijos, bendruomenės normos ir kultūrinės vertybės. Todėl mokytojai, interpretuodami žaidimus, turi atsižvelgti į šiuos kontekstus. Pavyzdžiui, vienoje kultūrinėje aplinkoje gali dominuoti tam tikri žaidimai, o kitoje – vaizduotės žaidimai. Šių kultūrinių niuansų pripažinimas padeda mokytojams kurti įtraukią aplinką, kurioje gerbiami vaikų kultūriniai kontekstai.

Kultūrinis ir raidos kontekstas žaidimuose

Vienoje ikimokyklinio ugdymo įstaigoje mokytojai pastebi, kad vaikai dažnai žaidžia lauke žaidimus, kuriuose reikalingas fizinis koordinavimas ir dalyvavimas grupėje, atspindėdami šeimos ir bendruomenės tradicijas, kuriose vertinamos kolektyvinės veiklos ir žaidimai lauke. Tuo tarpu kitoje įstaigoje vaikai daugiausia užsiima išplėstiniu vaizduotės žaidimu, kurdami sudėtingas istorijas su simbolinėmis priemonėmis, remdamiesi pasakojimų ir vaidmenų žaidimų kultūrinėmis tradicijomis. Vietoj to, kad interpretuotų šiuos skirtumus kaip nepakankamos raidos ar pažangos rodiklius, mokytojai juos laiko kultūriškai sąlygotų žaidimo patirčių išraiška. Atsižvelgdami į žaidimų tipų įvairovę ir dažnumą bei įsitraukimo į juos kokybę, mokytojai pritaiko medžiagas, erdvę ir kasdieninę veiklą, kad padidintų žaidimų sudėtingumą: įveda naujus rekvizitus, pertvarko žaidimų zonas arba skatina bendraamžių sąveiką, tuo pačiu gerbdami vaikų kultūrinį kontekstą ir raidos trajektorijas.

Supratimas apie raidos kelius žaidime leidžia mokytojams jautriai interpretuoti veiksmus ir planuoti tinkamą pagalbą. Vietoj to, kad manytų, jog vystymasis yra linijinis, mokytojai gali vertinti stebimus modelius kaip dabartinių interesų, kompetencijų ir socialinio įsitraukimo rodiklius, apmąstydami, kaip medžiagos, erdvė ir kasdienė tvarka gali padėti sudėtingesniems bendravimams. Be to, žaidimų tipų įvairovės ir dažnumo stebėjimas gali padėti priimti sprendimus dėl ugdymo programos, užtikrinant, kad visi vaikai turėtų prieigą prie turtingo, subalansuoto patirčių repertuaro.



Žaidimo tipas	Socialinis dalyvavimas	Pažinimo strategijos	Kalbos vartojimas	Atsirandančios kompetencijos
Nustatykite pagrindinį žaidimo tipą, kuriuo užsiima vaikas. Atkreipkite dėmesį, ar žaidimas keičiasi stebėjimo laikotarpiu, ar tuo pačiu metu vyksta keli žaidimų tipai.	Stebėkite, kaip vaikas bendrauja su bendraamžiais ir suaugusiais. Įvertinkite socialinių sąveikų kokybę (teigiamas/neigiamas, bendradarbiavimas/konkurencija).	Atkreipkite dėmesį į problemų sprendimo būdus. Užrašykite, kaip vaikai organizuoja savo veiksmus ir priima sprendimus žaidimo metu.	Užrašykite, kaip vaikas bendrauja žaidimo metu. Įtraukite neverbalinę komunikaciją, jei ji perteikia prasmę (gestai, veido išraiškos).	Nustatykite vaiko demonstruojamus įgūdžius ir gebėjimus. Užfiksuokite ugdymo(si) ar raidos pažangos įrodymus žaidimo epizodo kontekste.

1 lentelė: Stebėjimo/refleksijos priemonė

Žaidimo stebėjimo ir vertinimo organizavimas

Vaikų žaidimą galima veiksmingai stebėti ir vertinti laikantis aiškaus ir praktiško metodo (žr. 1 paveikslą). Mokytojai turėtų pradėti nuo to, kad nuspręstų, ką stebėti, ir aiškiai apibrėžtų stebėjimo tikslą: ar siekiama suprasti raidos pažangą, planuoti veiklas, ar remti įtraukųjį dalyvavimą.

1. Nustatykite stebėjimo kryptį ir tikslą

Nuspręskite, ką stebėsite:

- Žaidimo rūšys
- Socialiniai santykiai
- Pažinimo strategijos
- Kalbos vartojimas
- Atsirandančius įgūdžius

Išsiaiškinkite tikslus:

- raidos pažanga, planavimas, įtrauktis

2. Paruoškite aplinką

Užtikrinkite, kad žaidimų erdvės ir medžiagos skatintų laisvą įsitraukimą.

Sumažinkite trukdžius.

3. Pasirinkite stebėjimo metodą

Nestruktūruotas stebėjimas: fiksuokite spontaniškus veiksmus, atsirandančius modelius.

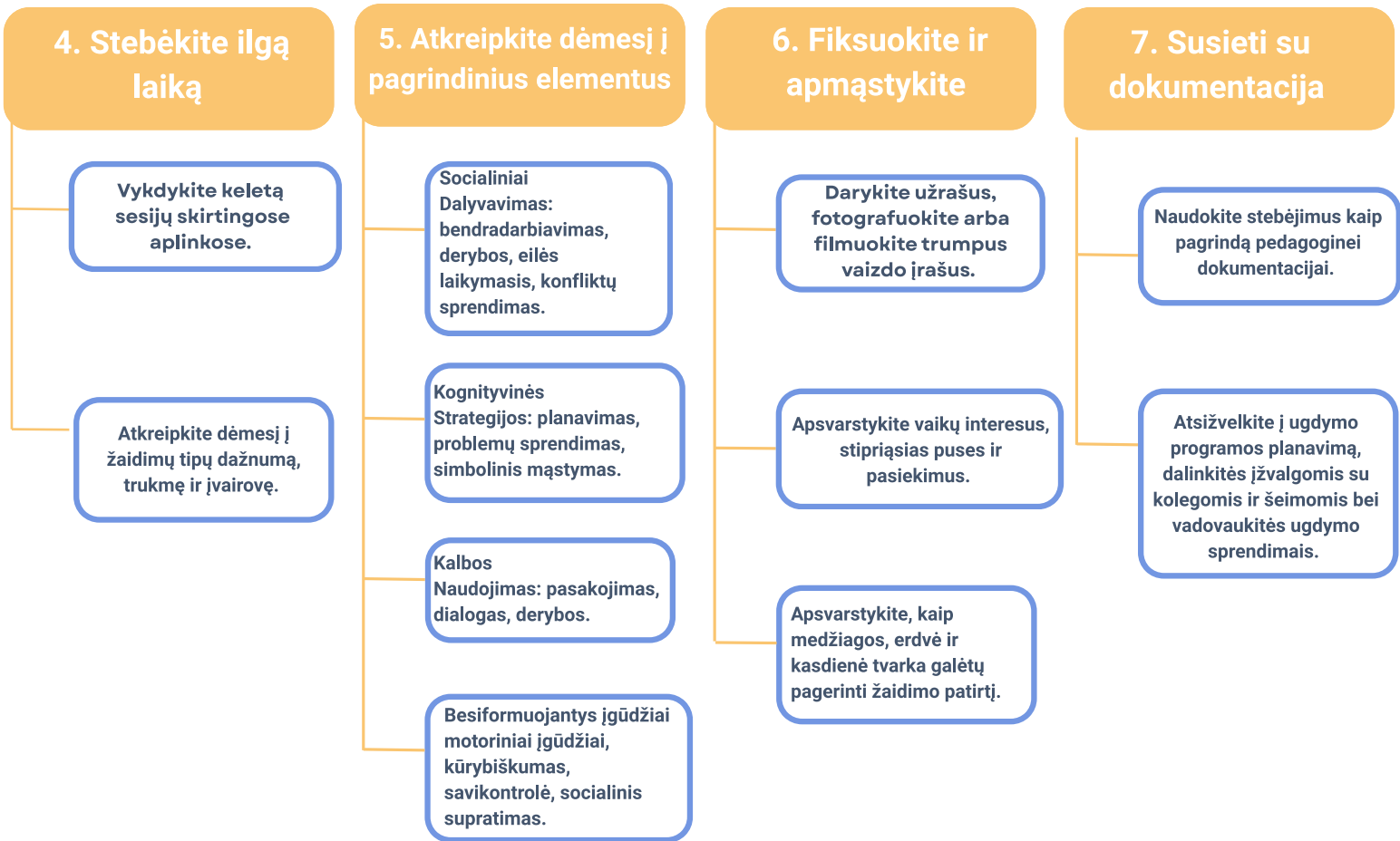
Struktūruotas stebėjimas: vertinimo skalės konkreitiems veiksmams ar sąveikoms.

Derinkite metodus, kad gautumėte išsamų vaizdą.

1 paveikslas: Žaidimo stebėjimo ir vertinimo organizavimas

Mokytojai turi paruošti erdvę, nuspręsti, kaip ir kada stebėti, daryti užrašus ar fotografuoti, ir apmąstyti tai, ką matė. Šios stebėsenos sudaro pagrindą naudoti struktūruotas vertinimo priemones ir skalę, pateiktas kitoje dalyje, siekiant paremti sistemingą vaikų žaidimų fiksavimą ir interpretavimą.

Žaidimo stebėjimas ir vertinimas reikalauja metodologinio supratimo ir etinio jautrumo. Kadangi žaidimas yra dinamiškas ir priklauso nuo konteksto, mokytojams reikalingos priemonės, kurios padėtų sistemingai stebėti žaidimą, neskaidant jo į fragmentus ir neprimetant griežtų interpretacijų.



1 paveikslas (tęsinys):
Žaidimo stebėjimo ir vertinimo organizavimas

Stebėjimo strategijos apima praktinių sprendimų priėmimą dėl **to, kada, kur ir kaip** stebėti. Pavyzdžiui, sprendimas, ar stebėti vaiką laisvo žaidimo metu, ar grupės veiklos metu (laikas), ar sutelkti dėmesį į vieną vaiką, nedidelę grupę, ar visą klasę (atranka), ir į kuriuos žaidimo aspektus atkreipti dėmesį, pavyzdžiui, socialinę sąveiką, problemų sprendimą, kalbos vartojimą (dėmesio sutelkimas) ar erdvės teikiamas galimybes.

Stebėjimas taip pat reikalauja etinių svarstymų. Mokytojai turėtų užtikrinti, kad vaikai būtų gerbiami, jaustųsi saugūs ir nebūtų neteisingai išskiriami. Įtraukusis stebėjimas reiškia visų vaikų, įskaitant skirtingų gebėjimų ar kilmės vaikus, dalyvavimo pastebėjimą ir supratimą, kaip suaugusiųjų autoritetas gali paveikti žaidimą (jautrumas galios santykiams).

Kai stebėjimo priemonės naudojamos refleksyviai, jos padeda mokytojams pastebėti vaikų elgesio modelius, abejoti prielaidomis apie ugdymąsi ir planuoti ugdomuosius veiksmus. Pavyzdžiui, jei vaikas nuolat renkasi žaisti vienas, mokytojas gali apmąstyti, ar aplinka skatina socialinę sąveiką, ar vaikui reikia pagalbos, kad jis galėtų prisijungti prie bendraamžių. Panašiai, stebint, kaip vaikai derasi dėl vaidmenų dramos žaidimuose, mokytojas gali kurti veiklas, skatinančias bendradarbiavimo ir bendravimo įgūdžius.

Klausimai refleksijai

Kaip stebėjimo organizavimas gali paveikti tai, ką pastebite ir į ką atkreipiate dėmesį vaikų žaidimo metu?

Kokie etiniai klausimai kyla stebint vaikus ir kaip galite juos spręsti savo praktikoje?

Rekomenduojami ištekliai



ERIC – Stebėjimo priemonės, skirtos žaidimu grindžiamam ugdymui, kūrimas

<https://eric.ed.gov/?id=EJ1478006>



Universitetiniai seminarai apie žaidimų stebėjimą (vaizdo įrašai)

https://www.youtube.com/results?search_query=observing+play+early+childhood

Vaikų žaidimų stebėjimo priemonės

Vaikų žaidimų stebėjimas gali būti sutelktas į įvairius aspektus: pačius vaikus, aplinką, kurioje vyksta žaidimas, arba mokytojo vaidmenį. Tinkamų priemonių pasirinkimas priklauso nuo konkretaus stebėjimo tikslo ir krypties: ar siekiama suprasti vaikų socialinius santykius, pažinimo strategijas, įsitraukimą ar emocinę gerovę; ar vertinti ugdymo(si) aplinką; ar apmąstyti suaugusiųjų įsitraukimą ir pagalbą. Toliau pateiktose lentelėse pagrindiniai stebėjimo ir vertinimo įrankiai suskirstyti pagal šiuos tris aspektus, suteikiant mokytojams praktišką gairę, kaip pasirinkti įrankius, kurie geriausiai padeda sistemingai ir prasmingai stebėti žaidimą.



Priemonė / įrankis	Pagrindinis tikslas / aspektai	Stebėjimo objektas	Pastabos / Praktinis naudojimas	Nuorodos
Žaidimo stebėjimo skalė (POS) (Rubin, 2001)	Socialinis aktyvumas, pažintinio žaidimo formos	Bendravimas su bendraamžiais, medžiagų naudojimas, žaidimų temos	Padedą analizuoti įtraukimą/ atmetimą ir žaidimo patirčių įvairovę	https://pt.scribd.com/document/249151144/Rubin-play-Observ-Scale
Tarpdisciplininis žaidimų grindžiamas vertinimas – TPBA-2 (Linder, 2008)	Kognityvinis, socialinis-emocinis, komunikacinis, sensomotorinės raidos	Natūralus vaikų žaidimas	Holistinė sistema individualiam ir grupiniam vertinimui	https://www.amazon.com/Transdisciplinary-Play-Based-Assessment-TPBA2-Linder/dp/155766871X
Leuveno gerovės ir įsitraukimo skalės (Laevens, 2005)	Emocinė gerovė, įsitraukimo gilumas	Žaidimo kokybė	Vaikų įsitraukimo interpretavimas remiantis stipriosiomis pusėmis	https://emotionallyhealthyschools.org/wp-content/uploads/2020/09/sics-ziko-manual.pdf
Vaiko žaidimo ir savireguliacijos stebėsenos aprašas (CP&SR) (Bredikyte & Brandisauskiene, 2023)	Vaidmenų žaidimo sudėtingumas, savireguliacijos gebėjimai	Vykdomosios funkcijos, sąmoningas elgesys	Integruoja El'konino teoriją, pabrėžia vykdomąsias funkcijas	https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10766374/pdf/fpsyg-14-1186512.pdf

2 lentelė: Priemonės / skalės vaikų žaidimų stebėjimui

Be to, yra stebėjimo įrankiai, skirti mokytojams, kurie yra būtini norint suprasti, kaip suaugusiųjų veiksmai, pozicija ir sąveika įtakoja vaikų žaidimus ir ugdymąsi. Šie įrankiai padeda mokytojams apmąstyti savo vaidmenį kaip stebėtojų, pagalbininkų ar žaidimo partnerių, parodydami, kaip skirtingi požiūriai gali remti arba riboti vaikų savarankiškumą, įsitraukimą ir socialinę dalyvavimą. Sistemingai nagrinėdami suaugusiųjų įsitraukimą, mokytojai gali nustatyti stipriąsias puses, apsvarstyti tobulintinas sritis ir priimti pagrįstus sprendimus, siekdami pagerinti žaidimo patirties kokybę visiems vaikams.

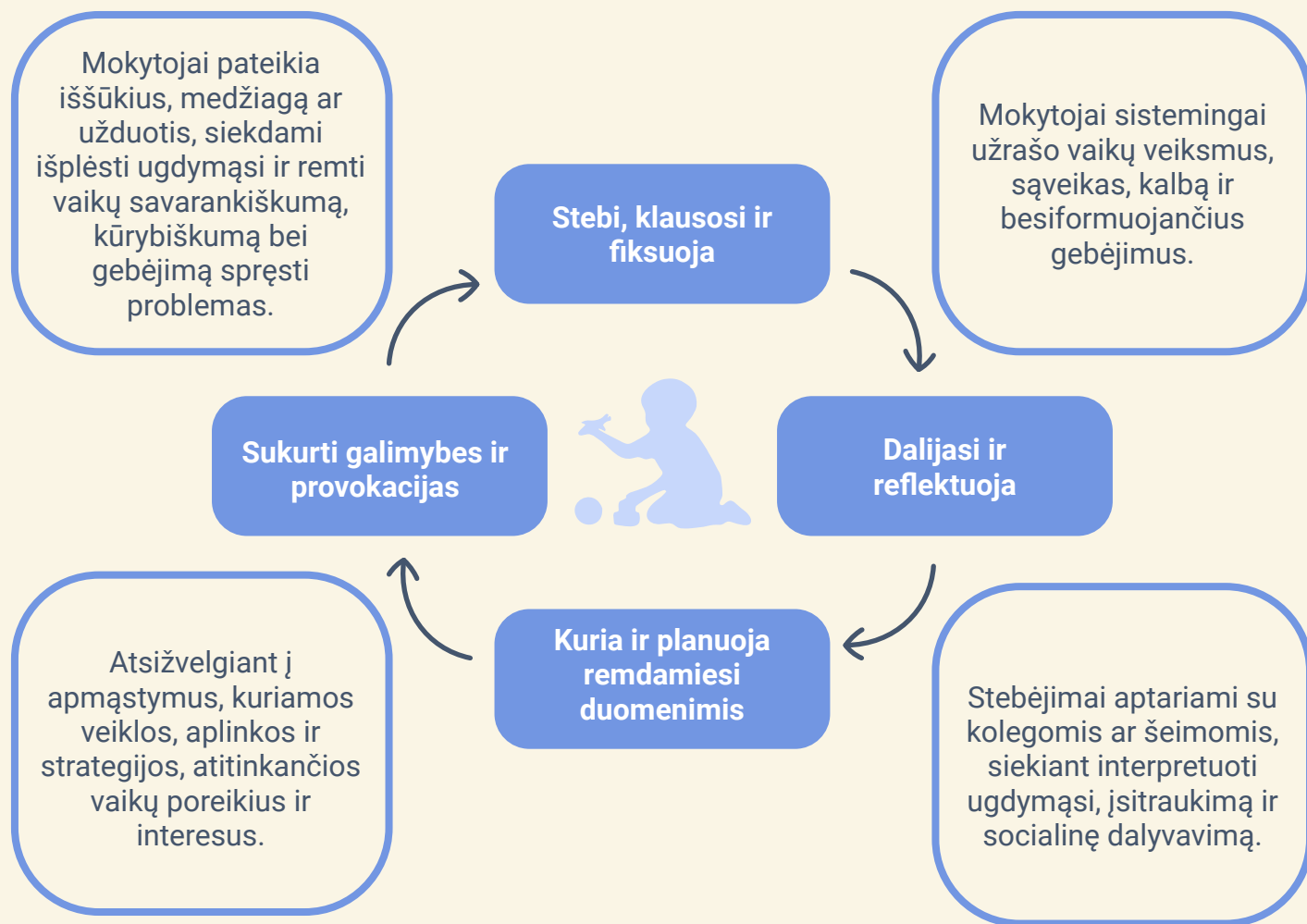
Priemonė / Įrankis	Pagrindinis dėmesys / aspektai	Stebėjimo objektas	Pastabos / Praktinis panaudojimas
Mokytojo žaidimo aukšto ir žemo lygio išvadų stebėjimo priemonė (Michaelidou, 2025)	Mokytojo pozicija ir veiksmai	Padedą apmąstyti, kaip suaugusiųjų įsitraukimas veikia moderatorius, žaidimo partneris	Padedą apmąstyti, kaip suaugusiųjų įsitraukimas veikia vaikų savarankiškumą ir ugdymąsi
Žaidimo įgūdžiai ir mokytojo vaidmuo (siužetinis-vaidmenų ir vaizduotės žaidimas) (Loizou, 2016)	Vaidmenys, scenarijai, procesai	Tiesioginis ir netiesioginis mokytojo dalyvavimas siužetiniuose-vaidmenų ir vaizduotės žaidimuose	Žaidimo stebėjimą susieja su pedagoginiu planavimu ir reflektyviomis praktikomis
Spelwijzer voor professionals voor constructief spel (Loizou, 2019)	Kūrybiniai veiksmai	Mokytojo tiesioginis ir netiesioginis dalyvavimas konstravimo žaidimuose	Susieja stebėjimą su žaidimo plėtra ir pedagoginiu planavimu

3 lentelė: Stebėjimo priemonės, skirtos mokytojui žaidimo metu

Dokumentavimas žaidimu grindžiamame ugdyme

Žaidimu grindžiamuose kontekstuose dokumentavimas teikia pirmenybę procesams, o ne rezultatams, siekdamas užfiksuoti, kaip vaikai sąveikauja su medžiagomis, derasi dėl reikšmių, priima sprendimus ir laipsniškai formuoja supratimą. Ši perspektyva dokumentavimą traktuoja kaip interpretacinį veiksmą, grindžiamą atidžiu stebėjimu ir profesiniu vertinimu, o ne kaip neutralią įvykių registraciją.

Pedagoginė dokumentacija yra cikliškas ir reflektyvus procesas, apimantis stebėjimą, fiksavimą, interpretavimą ir pedagoginius veiksmus, kaip parodyta 4 paveiksle.



4 pav. Cikliškas dokumentavimo procesas

Mokytojai atidžiai stebi vaikų žaidimus, fiksuoja ugdymo (si) įrodymus ir apmąsto, ką šie įrodymai atskleidžia apie vaikų interesus, kompetencijas, socialinius santykius ir kylančius iššūkius. Šis supratimas padeda planuoti, kurti ugdymo programas ir organizuoti aplinką, leidžiant mokytojams kurti lanksčias ugdymo(si) galimybes. Svarbu tai, kad dokumentavimas nukreipia dėmesį nuo to, ką vaikai daro, prie supratimo, kaip ir kodėl vyksta ugdymas(is), taip suteikdamas įžvalgų apie vaikų veiklą, įsitraukimą, santykius ir prasmės kūrimą žaidimo metu.

Dokumentavimas taip pat leidžia išklausti vaikų perspektyvas realiu laiku, natūralioje aplinkoje. Dokumentavimo praktika lauke gali atskleisti vaikų unikalius santykius su aplinka, remdama teisių pagrįstą ir į vaiką orientuotą pedagogiką.

Dokumentavimas sutelkia dėmesį į ugdymo(si) procesus, o interpretavimas suteikia prasmę įrodymams. Norint veiksmingai dokumentuoti žaidimą, galima taikyti įvairias strategijas.

PRAKTINIAI PATARIMAI

1. Naratyvinės strategijos, pavyzdžiui, trumpi (anekdotiniai) įrašai ir ugdymo(si) istorijos, dokumentuoja žaidimą jo kontekste ir santykiuose, suteikdamos turtingų kokybinių įžvalgų refleksijai ir planavimui. Pavyzdžiui, mokytojas gali nufilmuoti vaiką, improvizuojantį istorijas su žaisliniais gyvūnais, kad stebėtų kalbą ir kūrybiškumą, arba dokumentuoti žaidimą lauke su vandeniu ir smėliu, siekdamas pabrėžti smalsumą, problemų sprendimą ir bendradarbiavimą.
2. Vizualinė dokumentacija, įskaitant nuotraukas ir vaizdo įrašus, užfiksuoja gestus, erdvės išdėstymą ir sąveikas, kurios kitu atveju galėtų būti nepastebėtos, taip paverčiant dažnai nematomus ugdymo(si) ir įsitraukimo aspektus apčiuopiamais. Pavyzdžiui, vaizdo įrašas, kuriame vaikai vaidina istoriją vaidmenų žaidimų erdvėje, gali parodyti kūrybiškumą, bendravimą ir emocinę išraišką realiu laiku.

Vaikų kūriniai, kūrybiniai darbai ir skaitmeniniai aplankai (portfolio) suteikia ilgalaikę perspektyvą, padedančią mokytojams ir šeimoms stebėti raidą, grįžti prie praeities patirčių ir apmąstyti supratimo bei kompetencijų pokyčius laikui bėgant. Pavyzdžiui, vaiko kelių mėnesių autoportretų serija gali iliustruoti augantį savęs suvokimą ir meninius įgūdžius.

Klausimai refleksijai

Kaip dokumentavimas padeda reflektyviam ir vaikų poreikius atliepiančiam ugdymui?
Kaip vaikai gali aktyviai dalyvauti dokumentavimo procesuose?

Rekomenduojami ištekliai



„Reggio Children“ – Pedagoginė dokumentacija <https://reggio-inspired.com/blog/reggio-inspired-documentation>



Dokumentacijos galia ikimokyklinio ugdymo klasėje <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globallyshared/downloads/PDFs/resources/pubs/seitz.pdf>



Pedagoginės dokumentacijos paaiškinimas – ugdymo kursas <https://eydigifolio.ipb.pt/e-learning.php>

Ankstyvojo ugdymo aplinkos vertinimas: erdvė, medžiagos ir žaidimo kontekstai

Ankstyvojo ugdymo aplinkos vertinimas yra labai svarbus norint suprasti, kaip erdvės ir medžiagos remia vaikų žaidimus ir daro įtaką jų įsitraukimui, kūrybiškumui, savarankiškumui, socialinei ir pažintinei raidai. Žaidimą formuoja įvairūs aplinkos aspektai, įskaitant fizinius, psichologinius, socialinius ir materialius aspektus, o jo kokybė priklauso nuo šių elementų sąveikos.

Norint įvertinti aplinkos kokybę, naudinga nustatyti gaires, kurios teorines sąvokas paverčia stebimais kriterijais (žr. 5 lentelę)

Pagrindinis principas	Aprašymas	Kaip tai galima stebėti / vertinti
Prieinamumas	Užtikrina, kad visi vaikai galėtų savarankiškai naudotis erdvėmis ir medžiagomis, skatindami laisvą pasirinkimą ir savarankišką tyrinėjimą.	Vaikai laisvai juda be suaugusiųjų pagalbos, lengvai pasiekia medžiagas, savarankiškai renkasi veiklas.
Lankstumas	Leidžia erdvėms prisitaikyti prie įvairių konfigūracijų, prisitaikant prie vaikų ketinimų ir spontaniškų veiklų.	Baldus ir medžiagas pertvarko vaikai arba mokytojai, erdvės naudojamos įvairiems žaidimų ir ugdymo(si) tipams.
Galimybės	Suteikia įvairias veiklos galimybes, įskaitant judėjimą, manipuliavimą, konstravimą ir simbolinį vaizdavimą.	Vaikai užsiima įvairia veikla: laipioja, stato, piešia, vaidina arba eksperimentuoja su medžiagomis.
Sensorinis turtingumas	Apima regimąsias, klausos, lytėjimo ir proprioceptines stimuliacijas, kurios skatina įvairių rūšių žaidimus.	Įvairių tekstūrų, garsų, spalvų ir medžiagų buvimas; vaikai jas tyrinėja per lytėjimą, judėjimą ir žaidimą.
Kultūrinis jautrumas	Vaikų patirties ir tapatybės pripažinimas bei vertinimas, skatinantis priklausomybės jausmą ir saviraišką.	Medžiagos, ekspozicijos ir veiklos, atspindinčios įvairias kultūras, kalbas ir tradicijas; vaikai dalijasi asmenine patirtimi.

5 lentelė: Principai, užtikrinantys aukštos kokybės ugdymo(si) aplinką

Erdvinė organizacija yra dar vienas svarbus veiksnys, skatinantis savarankiškumą, bendradarbiavimą ir nuolatinį įsitraukimą. Gerai struktūrizuotos erdvės su aiškiai apibrėžtomis funkcinėmis zonomis skirtingų rūšių žaidimams, pavyzdžiui, statyboms, vaidmenų žaidimams, skaitymui ar aktyvioms fizinėms veikloms, palengvina sklandų perėjimą iš vienos zonos į kitą ir savarankiškus pasirinkimus, mažina konfliktus dėl išteklių ir skatina spontaniškus socialinius santykius.

Judėjimas erdvėje turėtų leisti vaikams laisvai judėti tarp zonų be apribojimų. Lauko aplinka siūlo unikalias galimybes sensoriniams tyrinėjimams, bendrosios motorikos veiklai ir sąveikai su gamtos elementais. Šiose aplinkose reikėtų atsižvelgti į rizikos prisiėmimą, suderinant saugumą su iššūkiais, kurie skatina savireguliaciją, pasitikėjimą savimi ir atsparumą.

Medžiagos atlieka pagrindinį vaidmenį palengvinant žaidimą ir skatinant turtingas, įvairias patirtis. Atviros medžiagos, taip pat žinomos kaip laisvos dalys, apima blokelius, audinius, dėžes, gamtos elementus ir manipuliacinius žaislus, siūlančius daugybę naudojimo galimybių, kurios skatina kūrybiškumą, problemų sprendimą ir simbolinių pasakojimų kūrimą. Vertinant medžiagų kokybę, reikia stebėti, ar ištekliai leidžia kurti įvairias prasmes ir juos naudoti įvairiais būdais, ar jie skatina ilgą ir bendradarbiavimu pagrįstą žaidimą, ar yra pakankamai įvairių formų, dydžių, tekstūrų ir svorio, kad skatintų įvairias patirtis. Labai struktūruotų, vienos funkcijos žaislų kiekis turėtų būti subalansuotas, kad nebūtų ribojamas savarankiškas tyrinėjimas.



Siekiant atlikti sistemingus vertinimus, buvo sukurti keli tarptautiniai įrankiai, skirti aplinkos kokybei dokumentuoti ir tobulinimo galimybėms nustatyti.

- PERS/CERS (Žaidimų aplinkos vertinimo skalė / Kūrybinės aplinkos vertinimo skalė) vertina aplinkos kokybę organizavimo, prieinamumo, medžiagų įvairovės ir suaugusiųjų bei vaikų sąveikos atžvilgiu (Shiyan ir kt., 2018).
- Reggio Emilia įkvėptos priemonės, tokios kaip „Early Years 360° Environment Audit“, siūlo holistinį aplinkos estetikos, funkcionalumo, prieinamumo ir santykių aspektų vertinimą, įskaitant tai, kaip erdvė stimuliuoja pojūčius ir skatina prasmingus santykius (Irresistible Learning, 2018).
- Be to, veikimo galimybių (affordance) sąrašai² analizuoja aplinkoje esančių veiksmų galimybių spektrą ir kokybę, padėdami mokytojams suprasti, kaip erdvės ir medžiagos remia įvairias žaidimo formas (Kytä, 2004).

Papildant šiuos įrankius, rekomenduojami sistemingi tiesioginio stebėjimo metodai, įskaitant struktūruotus veiksmų įrašus, veiklos žemėlapius, judėjimo srautų analizę, mokytojų ir vaikų dienoraščius ar interviu, taip pat fotografinę ar vaizdo dokumentaciją, siekiant nustatyti besiformuojančius modelius ir naujausias galimybes. Šis teorinių principų, sistemingo stebėjimo ir tarptautiniu mastu patvirtintų priemonių derinys leidžia ne tik įvertinti esamą aplinkos kokybę, bet ir planuoti intervencijas, kurios stiprina autonomiją, kūrybiškumą, įsitraukimą ir įtrauktį, užtikrinant, kad erdvės ir medžiagos iš tiesų remtų vaikų žaidimus.

**Aplinka veikia kaip
pedagoginis veiksnys**

**Galimybės formuoja
žaidimo galimybes**

**Prieinamumas
skatina įtrauktį**

Klausimai refleksijai

Kaip erdvė ir medžiagos įtakoja
vaikų žaidimų patirtis?

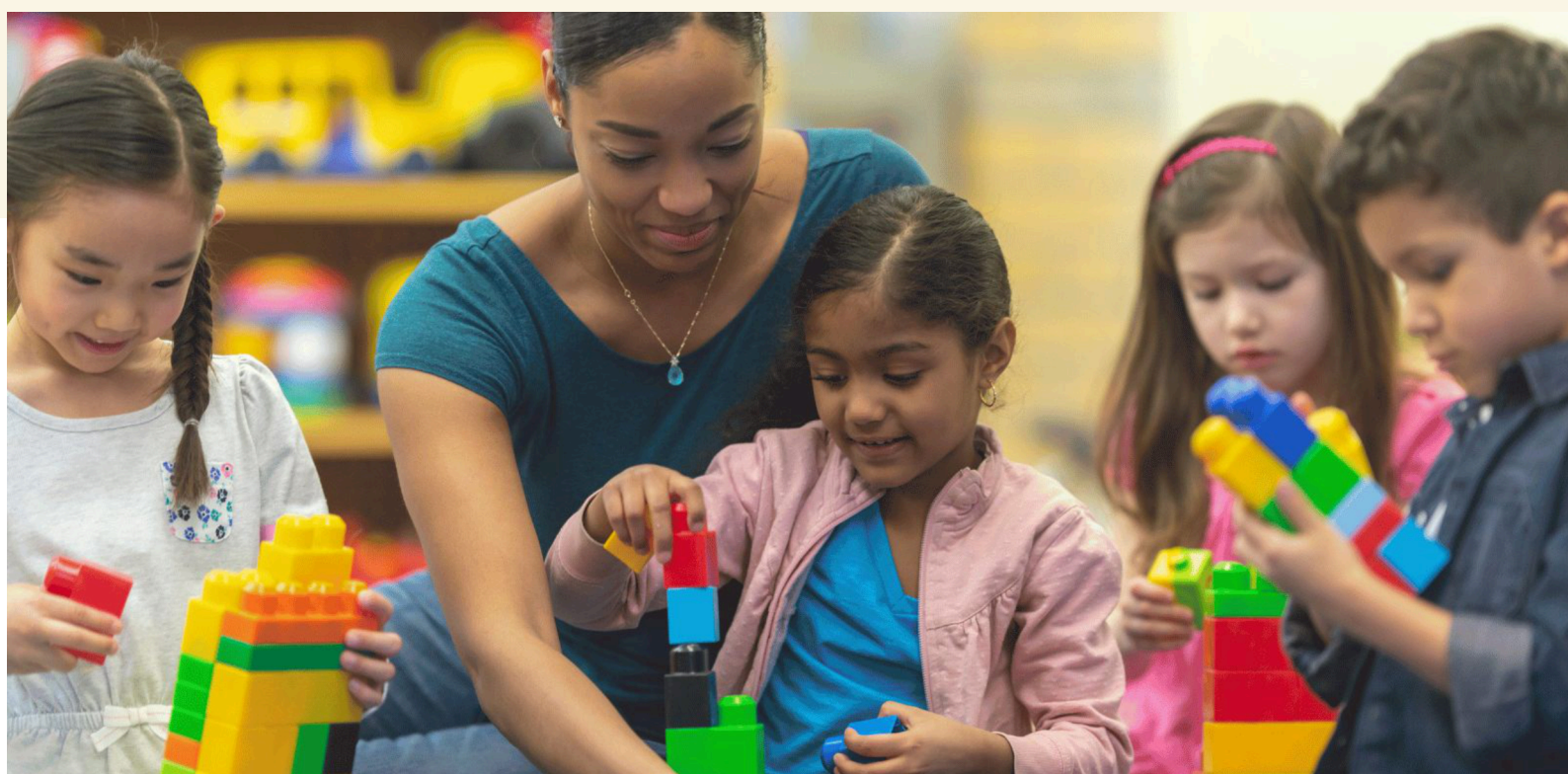
Kokios galimybės jūsų aplinkoje
yra nepakankamai
išnaudojamos?

Rekomenduojami ištekliai

OECD – Ankstyvojo ugdymo aplinkos <https://www.oecd.org/education/>



Smegenų ugdymas ateičiai: žaismingo ugdymo(si) ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigose apžvalga (vaizdo įrašas) <https://www.youtube.com/watch?v=y20-G6AnIV0>



Stebėjimo pedagoginių priemonių ir pedagoginės dokumentacijos naudojimas žaidimu grindžiamoje pedagogikoje turi didelę reikšmę ugdymo praktikai. Šios priemonės keičia mokytojo vaidmenį iš paprasto stebėtojo ar vertintojo į aktyvų vaikų ugdymo(si) palengvintoją, leidžiantį geriau suprasti kiekvieno vaiko kompetencijas, interesus ir ugdymo(si) trajektorijas. Integruodami dokumentaciją į kasdienę praktiką, mokytojai gali peržiūrėti ir analizuoti patirtis, kartu su vaikais kurti prasmę ir naudoti įžvalgas planuojant būsimas veiklas, užtikrinant ugdymo(si) tęstinumą ir pažangą. Be to, vertinimo lentelių ir dokumentacijos derinys skatina įtrauktį ir lygiateisiškumą. Mokytojai gali nustatyti vaikus, kurie gali turėti mažiau galimybių dalyvauti tam tikrų rūšių žaidimuose arba kuriems reikalinga speciali pagalba, ir atitinkamai pritaikyti ugdymo(si) aplinką, kad ji atitiktų jų poreikius. Šis procesas atitinka vaiko poreikiais grindžiamos pedagogikos principus, kurie gerbia ir remia vaikų savarankiškumą, balsą ir aktyvų dalyvavimą žaidimuose. Be to, šios praktikos skatina profesinį bendradarbiavimą, nes dokumentacija ir sistemingas stebėjimas suteikia bendrą kalbą mokytojams ir šeimoms aptarti vaikų raidą, taip didindami pedagoginių strategijų nuoseklumą įvairiose aplinkose.

5 lentelėje pateiktas stebėjimo ir refleksijos lentelės pavyzdys, kuris gali padėti mokytojams imtis veiksmingų reflektivių praktikų.

Stebimas modelis	Nustatytas poreikis	Mokytojo veiksmai	Aplinkos pritaikymas	Tolesni veiksmai
Aprašykite, ką daro vaikas ar vaikai, pvz., vengia grupinės veiklos, kartojasi tam tikrą elgesį, rodo smalsumą	Kokį poreikį rodo šis elgesys? Pvz., socialinė sąveika, savikontrolė, pasitikėjimas savimi, įsitraukimas	Ką darysite, kad patenkintumėte šį poreikį? Pvz., pavyzdžio rodymas, patarimai, raginimai, skatinimas	Kaip pritaikysite aplinką ar medžiagas, kad padėtumėte mokytis ar įsitraukti?	Kaip tikrinsite pažangą ar stebėsite tolesnę veiklą? Pvz., stebėsite kitą užsiėmimą, užsirašysite pažangą, planuosite tolesnę paramą

5 lentelė: Stebėjimo ir refleksijos lentelė

Rekomenduojami ištekliai



Žaismingo ugdymo(si) galia ankstyvojo ugdymo aplinkoje

<https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/summer2022/power-playful-learning>



Reflektyvi praktika ankstyvojo ugdymo srityje (vaizdo įrašai)

<https://www.youtube.com/watch?v=SplxysYNP10>

<https://www.youtube.com/watch?v=UqjEY-kJFjo>

Klausimai refleksijai

Kaip sistemingas stebėjimas įtakoja kasdienius sprendimus ugdymo procese?

Kaip vertinimas ir dokumentavimas gali skatinti įtrauktį ir lygiateisiškumą?

PRAKTINIAI PATARIMAI

Remiantis stebėjimo/refleksijos lentele

1. Pirmoje skiltyje pateikite tik faktus ir venkite interpretacijų.
2. Susiekite nustatytą poreikį su konkrečiu stebėtu elgesio modeliu.
3. Planuokite veiksmus, kurie būtų praktiški ir atitiktų vaiko interesus bei gebėjimus.
4. Pritaikykite aplinką, kad dalyvavimas būtų lengvesnis ar labiau motyvuojantis.
5. Naudokite tolesnius veiksmus, kad stebėtumėte pažangą ir planuotumėte kitus žingsnius.

Apibendrinančios išvados



Nuorodos

- Association of Play Industries. (2025). Outdoor Play and Learning Provision Audit Checklist. https://www.api-play.org/wp-content/uploads/sites/4/2025/08/11212_outdoor-play-and-learning-provision-audit-checklist.pdf
- Barcenilla, M., & Levratto, V. (2019). Evaluación psicopedagógica basada en el juego en educación infantil: Un análisis comparativo entre instrumentos. *Educación y Pesquisa*, 45, e203634. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945203634>
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1). <https://ecrp.illinois.edu/v4n1/bergen.html>
- Brėdikytė, M., & Brandisauskienė, A. (2023). Pretend play as the space for development of self-regulation: Cultural-historical perspective. *Frontiers in Psychology*, 14, 1186512. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1186512>

- de Sousa, J. (2022). The plural uses of pedagogical documentation in Pedagogy-in Participation. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(2), 184–199. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2046833>
- Edwards, C. P., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation*. (3rd ed.). Praeger.
- Farran, D. C. (2014). Child observation in preschools (COP) manual [Manual]. Peabody Research Institute, Vanderbilt University.
- Fleer, M. (2021). *Play in the early years*. Cambridge University Press.
- Fjørtoft, I. (2000). Landscape as playscape: Learning effects from playing in a natural environment on motor development in children. Norwegian University of Sport and Physical Education.
- Graue, B., Chang, F., Ramberg, E., & Kim, Y. J. (2025). Developing an Observational Tool to Support Play-Based Teaching. *American Journal of Play*, 17, 161–193.
- Irresistible Learning. (2018). *Early Years 360° Environment Audit*. <https://irresistiblelearning.co.uk/resource/early-years-360-environment-audit/>
- Knox, S. (1974). A Play Scale. In M. Reilly (Ed.), *Play as Exploratory Learning* (pp. 247–266). Beverly Hills: Sage Publications.
- Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology* 24, 179–98. 10.1016/S0272-4944(03)00073-2
- Laevers, F. (Ed.). (2005). *Well-being and Involvement in Care Settings*. A Process-oriented Self-evaluation Instrument: SICS (ZiKo) manual. Research Centre for Experiential Education, Leuven University.
- Linder, T. W. (2008). *Transdisciplinary play-based assessment* (2nd ed.). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1–34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>
- Loizou, E. (2019). *Constructive Play. Children's Play skills and Teacher's Involvement*. Early Childhood Research Lab: Nicosia. Online. Available on https://www.researchgate.net/publication/334762736_Series_Informational_Brochures_on_Early_Childhood_Education_CHILDREN'S_PLAY_SKILLS_A_ND_TEACHER_INVOLVEMENT_Constructive_Play. DOI: 10.13140/RG.2.2.33863.44960
- Loizou, E. (2016). *Play skills and Teacher's role (socio-dramatic and imaginative play)*. Early Childhood Research Lab: Nicosia. Online. Available https://www.researchgate.net/publication/303495511_Teacher_PLAY_Guide
- McWilliam, R. A. (1991). *Children's engagement questionnaire* [Measurement instrument]. Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill.

- Matsumoto, H., Nishiu, H., Taniguchi, M., Kataoka, M., & Matsui, G. (2023). Pedagogical photo documentation for play in early childhood education and care. *Early Years*, 43(4–5), 794–810. <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.2017407>
- Merewether, J. (2018). Listening to young children outdoors with pedagogical documentation. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 259–277. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1421525>
- Mesquita, C. (2022). Substantiation of the invisible: Pedagogical documentation as professional development support. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(2), 239–250. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2046835>
- Michaelidou, V. (2025). Searching for effective teacher practices during play to promote student learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 86, 101473. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101473>
- Palaiologou, I. (2017). Observing young children's play: Limitations of standardised assessment contexts and the need for holistic approaches. *Early Years*, 37(2), 123–135. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1072497>
- Passe, A., & Zosh, J. (2015). *Preschool Outdoor Environment Measurement Scale (POEMS)*. Kaplan Early Learning Company.
- Portsmouth Christian Academy. (s.d.). Preschool Skills Assessment. [Documento PDF]. Recuperado de <https://www.pcaschool.org/> Pramling, I.,
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2019). *Child perspectives and pedagogy in early years education*. Springer.
- Rubin, K. H. (2001). The Play Observation Scale (POS). University of Maryland. <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=53204>
- Wood, E. A. (2022). Play and learning in early childhood education: Tensions and challenges. *Child Studies*, 1, 15–26. <https://doi.org/10.21814/childstudies.4124> Little, H. (2023). Risky Play in Early Childhood Education. In H.
- Little, H. (2023). Risky play in early childhood education. In H. Little (Ed.), *Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/obo/9780199756810-0307>
- Sando, O. J., & Sandseter, E. B. H. (2020). Affordances for physical activity and well being in the ECEC outdoor environment. *Journal of Environmental Psychology*, 69, 101430. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101430>
- Shiyan, I., Iakshina, A., Le-van, T., Vorobeva, I., Belolutskaya, A., Kholodova, O., & Loginova, L. (2018). *Play environment rating scale (PERS)*. Teachers College, Columbia University
- Theobald, M., Danby, S., Einarsdóttir, J., Bourne, J., Jones, D., Ross, S., Knaggs, H., & Carter-Jones, C. (2015). Children's perspectives of play and learning for educational practice. *Education Sciences*, 5(4), 345–362. <https://doi.org/10.3390/educsci5040345>
- University of North Carolina at Chapel Hill. (2011). *Structured assessment of play (exploratory to symbolic)* [Assessment instrument]. Department of Pediatrics, University of North Carolina at Chapel Hill.
- Veraksa, N., Veresov, N., Sukhikh, V., & Veraksa, A. (2025). Observing and assessing role play in early childhood: Evaluation of the Play Matrix tool. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1614161. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1614161>

5 skyrius. Išvados ir apmąstymai

Žaidimas yra plačiai pripažįstamas kaip pagrindinis ankstyvosios vaikystės raidos šaltinis, nes jis yra tiek natūrali vaiko išraiška, tiek galingas ugdymo(si) kontekstas. Kaip dvejopas procesas, žaidimas tuo pačiu metu atspindi vaikų esamą raidos lygį ir stiprina ugdymą(si) įvairiose srityse. Kai vaikai žaidžia, jie atskleidžia savo kognityvinius gebėjimus, kalbos įgūdžius, socialinį supratimą, emocinę savikontrolę, kūrybiškumą ir fizines kompetencijas. Tuo pačiu metu žaidimas plečia šiuos gebėjimus, pateikdamas naujus iššūkius, vaidmenis, taisykles ir problemų sprendimo galimybes, kurios skatina gilesnį ugdymą(si).

Vaikai dalyvauja įvairių tipų ir formų žaidimuose, kurie kiekvienas savaip prisideda prie raidos. Žaidimai su daiktais ir objektais skatina jutiminį tyrinėjimą, smulkiosios motorikos koordinavimą ir ankstyvuosius kognityvinius įgūdžius, pavyzdžiui, klasifikavimą ir priežasties bei pasekmės susietumą. Siužetiniai-vaidmenų ir vaizduotės žaidimai skatina kalbos raidą, gebėjimą įsijausti į kito požiūrį, savikontrolę ir socialinę kompetenciją, nes vaikai derasi dėl vaidmenų, laikosi numanomų taisyklių ir kuria bendrus pasakojimus. Konstravimo ir kūrybiniai žaidimai stiprina planavimo įgūdžius, erdvinį suvokimą ir divergentinį mąstymą. Žaidimai lauke ir fiziniai žaidimai skatina bendrąją motoriką, rizikos įvertinimą, atsparumą ir bendrą gerovę. Per šias įvairias patirtis vaikai prasmingai integruoja žinias ir įgūdžius visose raidos srityse. Šiose žaidimų aplinkose vaikai turi galimybių veikti savo artimiausios raidos zonoje. Žaidimas natūraliai sukuria situacijas, kuriose vaikai iššaukia save viršyti savo dabartinį įgūdžių lygį. Pavyzdžiui, žaisdami vaizduotės žaidimus, vaikai dažnai naudoja sudėtingesnę kalbą, laikosi sudėtingesnių taisyklių ir demonstruoja aukštesnį savireguliacijos lygį nei paprastai rodo ne žaidimo kontekste. Esant jautriai suaugusiųjų paramai ar gabiems bendraamžiams, vaikai įsisavina naujus įgūdžius ir palaipsniui juos naudoja savarankiškai.

Mokytojas atlieka lemiamą vaidmenį užtikrinant, kad žaidimas išliktų prasmingas ir praturtintų vaikų raidą. Mokytojai kuria aplinką, kuri skatina tyrinėjimą ir domėjimąsi. Jie užtikrina, kad medžiagos būtų prieinamos, atviros ir kultūriškai reikšmingos. Jie atidžiai stebi, paiso vaikų interesų ir fiksuoja besiformuojančius gebėjimus. Kartais mokytojai žengia žingsnį atgal, kad apsaugotų vaiko inicijuotą žaidimą, kitą kartą jie įsijungia kaip stebėtojai, žaidimo partneriai, skatintojai, vadovai ar tarpininkai. Šis sklandus judėjimas nuo vaiko inicijuotų iki mokytojo vadovaujamų patirčių užtikrina, kad žaidimas išliktų džiaugsmingas ir tikslingas. Vaiko inicijuotame žaidime mokytojai atidžiai stebi ir kuria aplinką, turtingą medžiagų ir galimybių, leidžiančią savarankiškumą ir atsakomybę. Daugiau mokytojo vadovaujamose patirtyse mokytojai sąmoningai pristato naujas sąvokas, žodyną ar strategijas, kurios plečia mąstymą ir remia ugdymą(si). Išmintingi mokytojai žino, kada reikia pasitraukti, kad būtų išsaugotas žaidimo vientisumas, ir kada reikia įsikišti, kad būtų sustiprintas įsitraukimas ar paremta įtrauktis.

Stebėjimas ir vertinimas yra esminės veiksmingos žaidimu grindžiamos praktikos sudedamosios dalys. Autentiškas vertinimas žaidimu grindžiamose aplinkose apima vaikų sąveikų, kalbos vartojimo, problemų sprendimo būdų ir emocinių reakcijų dokumentavimą. Šios stebėjimų išvados suteikia vertingos informacijos apie kiekvieno vaiko stipriąsias puses, interesus ir sritis, kuriose reikalinga parama. Šios stebėjimų išvados taip pat padeda planuoti ateitį, padėdamos mokytojams tobulinti aplinką, pasitikti naujus iššūkius ir teikti tikslinę paramą. Vertinimas nėra atskirtas nuo žaidimo, bet į jį įtrauktas, padėdamas planuoti ir užtikrindamas, kad ugdymo(si) patirtys išliktų reaguojančios ir individualizuotos.

Galų gale, žaidimu grindžiama praktika yra dinamiškas ir tikslingas pedagoginis požiūris. Jis pripažįsta vaikus kaip aktyvius savo ugdymo(si) dalyvius, tuo pačiu pripažindamas mokytojo profesinę atsakomybę kuriant turtingą aplinką, teikiant tinkamą paramą ir užtikrinant lygiateisį visų vaikų dalyvavimą. Interpretuodami žaidimą kaip vaiko raidą atspindintį, ir jį transformuojantį reiškinį, mokytojai kuria sąlygas, kuriose vaikai gali visapusiškai augti, kurdami tvirtą pagrindą visą gyvenimą trunkančiam ugdymui(si).