

Žaidimas kaip vaiko kūrybos ir gyvenimo filosofija

Audronė Juodaitytė¹, Daiva Malinauskienė², Rūta Šiaučiulienė³

¹ Šiaulių universitetas, Edukologijos fakultetas, Edukologijos katedra, P. Višinskio g. 25, 76351 Šiauliai, etmc@cr.su.lt

² Šiaulių universitetas, Edukologijos fakultetas, Edukologijos katedra, P. Višinskio g. 25, 76351 Šiauliai, malinauskiene@cr.su.lt

³ Šiaulių universitetas, Edukologijos fakultetas, Edukologijos katedra, P. Višinskio g. 25, 76351 Šiauliai, ruta.siaučiuliene@ef.su.lt

Anotacija. Straipsnyje atskleidžiamos žaidimo kaip vaiko socialinio, kultūrinio gyvenimo ir kūrybos filosofinės prasmės. Aptariamos mokslinių diskusijų ir debatų probleminės linkmės bei aprašomas jų turinys. Atskleidžiama, kokius žaidimo klausimus akcentavo Lietuvos ir užsienio mokslininkai, ieškodami jo kūrybinių, egzistencinių, kognityvinių prasmų. Atsakoma į klausimą: kodėl mokslininkai, apibūdindami žaidimą kaip vaiko gyvenamojo pasaulio projektą teigia, jog mokslinė prasme šis klausimas yra labai paradoksalus. Jo paradoksalumas aiškinamas taip: kuo daugiau gilinamasi į žaidimo prasmes, tuo daugiau lieka neatsakytų klausimų apie jį. Nagrinėjamos šios mokslinių debatų ir diskusijų linkmės: žaidimo socialinės, kultūrinės, kognityvinės, kūrybinės prasmės vaiko gyvenime; žaidimo sampratų ir požymių įvairovė; vaiko motyvacijos raiška žaidime; žaidimo pedagoginės sąlygos; konstrukto „žaidžiantys vaikai“ socialinės-filosofinės prasmės.

Esminiai žodžiai: žaidimas, žaidimo prasmės, vaiko kūryba ir gyvenimo filosofija.

Įvadas

Šiuolaikinė visuomenės situacija tampa vis sudėtingesnė, konkurencingesnė, o jos raidos tempai greitesni. Tai lemia ir vaikų socialinę veiklą, kuri pasireiškia žaidime, nes būtent jis pakeičia laisvą, spontanišką veiklą į suaugusiųjų vadovaujamą. Ši praktika, kurią kartais taiko ugdytojai (tėvai ir pedagogai) namuose ar mokykloje, turi kilnų tikslą. Siekiama vaikams suteikti visa tai, kas, ugdytojų nuomone, yra geriausia. Tačiau

kurdami dabartyje beveik išskirtinai tik normatyvinę aplinką vaikams, ugdytojai nori, kad vaikai ateityje (o gal ir dabartyje?) galėtų sėkmingai konkuruoti sudėtingame, nuolat besikeičiančiame pasaulyje. Tačiau žaidimas reikalauja laisvos aplinkos, kurioje nevaržomai galėtų reikštis vaikų kūrybinės mintys, patirtis, taip pat vaikams, o ne suaugusiems būdinga gyvenimo ir veiklos filosofija. Tik į vaikų kultūrą, jų patirties prasmes orientuotas žaidimo socialinio, edukacinio reikšmingumo supratimas leidžia šį reiškinį tirti vaikų kūrybos ir jų gyvenimo filosofijos kontekstuose (Juodaitytė, Šiaučiulienė, 2012; Malinauskienė, 2012).

Edukaciniuose tyrimuose žaidimas kartais yra tiriamas kaip vaiko aplinka, kurią suaugusieji jiems sukonstruoja savo gyvenimo pavyzdžiais (Grinevičienė, 2007). Tuo buvo siekiama pažinti suaugusiojo, o ne vaiko aplinką, todėl apeliuojama į suaugusiųjų žinias, nuomonę apie vaiko žaidimą. Kai kurie tyrėjai (Bražienė, 2012; Kazragytė, 2008; Brėdikytė, 2000) pradėjo išskirti vaiko kūrybą kaip sociokultūrinį fenomeną, turintį reikšmę žaidimo edukaciniams tyrimams, nes vaiko kūryba, jų nuomone, gali tapti žaidybinės veiklos edukaciniu tikslu. Formuojantis ikimokyklinėje pedagogikoje demokratinei, į vaiką orientuotai ugdymosi kryptčiai, buvo atmestas suaugusiojo dominuojantis vaidmuo vaiko veikloje. Atsirado ne tik „vaiko kūrybos“, „vaiko gyvenimo“, bet ir „vaiko veiklos filosofijos“ samprata (Kirsten et al., 1997; Gražienė, 2007; Juodaitytė, 2011). Tuomet visos vaiko veiklos, o ypač priklausančios vaiko kūrybos sričiai, yra tiriamos vaiko socialinės, kultūrinės patirties kontekstuose. Tiriama tokie vaikų patirties fenomenai kaip: vaikų laisvalaikis (Šiaučiulienė, 2011), vaikų savaiminis mokymasis (Rūdytė, 2011), vaikų kompiuterinė kultūra (Šaparnytė, 2007), vaikų vartojimo kultūra (Ponelienė, 2012).

Vienas svarbiausių vaikų kūrybinės, egzistencinės kultūros fenomenų yra vaikų žaidimai (Duoblienė, 2006). Taigi, žaidimas, mokslininkų nuomone, visada išreiškia vaiko socialinio, kultūrinio gyvenimo filosofiją „čia ir dabar“, o ne tik gyvenimo vizijas ateičiai. Tačiau ilgą laiką žaidimas buvo tiriamas kaip socialinių-kultūrinių vaiko gyvenimo fenomenų raiškos kontekstas ir netapo tyrimo objektu, kurį galima kokybiškai ir naujai interpretuoti. Toks tyrimo kontekstas suformuoja **mokslinę problemą**: kaip, remiantis į vaiką orientuoto ugdymosi paradigmoje atliekamais tyrimais Lietuvoje ir užsienyje, teoriškai pagrįsti žaidimo fenomeną vaiko kūrybos ir jo gyvenimo filosofijos kontekstuose, išryškinant mokslinių diskusijų ir debatų linkmes.

Straipsnio tikslas – išanalizuoti Lietuvoje ir užsienyje atliekamus tyrimus žaidimo fenomeno srityje ir parengti žaidimo, kaip vaiko kūrybos bei jo gyvenimo filosofijos teorinį pagrindimą, atskleidžiant mokslinių diskusijų bei debatų linkmes, remiantis retrospektyvine jų geneze.

Uždaviniai:

1. Išanalizuoti Lietuvoje ir užsienyje atliekamus žaidimo fenomeno tyrimus.
2. Nustatyti, kaip į vaiką orientuoto ugdymosi paradigmoje atliekamuose tyrimuose išryškinama vaiko žaidybinės veiklos prasmų daugybiškumas.

Metodai: mokslinės literatūros analizė, metaanalizė.

Tyrimo metodologija: straipsnio teorinį pagrindą sudaro į vaiką orientuoto ugdymosi paradigma (Juodaitytė, 2003; Monkevičienė, 2008; Malinauskienė, 2012), kuri savyje integruoja konstruktyvizmo, egzistencializmo ir fenomenologijos filosofijas. Ši paradigma leidžia žvelgti į vaiką kaip socialinį, kultūrinį individą, gebantį konstruoti laisvoje aplinkoje patyrimą. Šio proceso metu vaikas ne tik kuria naujas žinias, bet ir tampa žinojimą konstruojančiu dalyviu. Tokiu būdu yra įgyvendinamos vaikui svarbios egzistencinės prasmės, kurios reiškia ne tik turėti, bet ir būti. Nuolat būdamas naujų žinių, atradimų dalyviu, vaikas jau ikimokykliniame amžiuje pradeda suvokti socialinių ir kultūrinių reiškinių prasmes, kurios geriausiai jam atsiskleidžia žaidybiniuose procesuose.

Žaidimo reikšmės vaiko gyvenime pagrindimas: klaidingi įsitikinimai ir esmės supratimo paradoksalumas. Struktūruota, suaugusiųjų reguliuojama vaikų veikla, iš kurių svarbiausia, suaugusiųjų nuomone, yra mokymas, neapėpia visų vaiko poreikių bei interesų vaikystėje platumos. Antra vertus, suaugusiųjų požiūris į vaikų mokymąsi, kaip vienintelę jiems reikšmingą veiklą, riboja vaikų tų gebėjimų ir požiūrių visumos supratimą, kurie jiems yra reikalingi gyvenant postmodernioje visuomenėje. Be to, suaugusiųjų reguliuojamos veiklos trukdo vaikams priimti reikšmingus sprendimus, atliepiančius tiems jų socialiniams, kultūriniais poreikiams, kuriuos suaugusieji ignoruoja, o ypač tokius kaip vaikų noras linksmintis ir patirti malonumą (Shiller, 1999; Huizinga, 1992; Hesse, 2000). Teigiama, kad normatyvinis ugdytojų požiūris į vaiko veiklą, jau ikimokykliniame amžiuje gali atimti galimybę pačiam vaikui džiaugtis priimamais sprendimais bei patirti sėkmę.

Kiti mokslininkai (Rogers, Sawyers, 1988) nurodo, jog tuomet, kai vaikams nesudaromos galimybės pajusti malonumą žaidimo procese, vėliau tai neigiamai atsiliepia ir jų asmeniniame bei profesiniame gyvenime. Kaip teigia F. Schilleris (Duoblienė, 2006, 145), „žaidime pasiekama natūrali būseną, peržengiamos profesinės ribos, per laisvę atsiskleidžia visos meninės potencijos ir galimybės. Išmokstama reikšti ir drauge valdyti jausmus, tinkamai elgtis. Taip žmogus pažįsta pats save, pajunta savo vientisumą ir pilnatvę, taip sprendžia dualizmo problemą“. Todėl ugdytojų atliekamas žaidimo, panašiai kaip mokymo, struktūravimas bei požiūris į žaidimą kaip į darbą remiasi keliais *nepagrįstais* ir *klaidingais* įsitikinimais apie vaikų poreikius rezultatui bei sėkmei, pvz.:

- žaisdami vaikai nėra suinteresuoti mokytis, nebent tai įvyksta tik tuomet, kai jie gauna už tai atlygį (skatinimą);
- sėkmė ir rezultatas vaikui tampa svarbesni nei pastangos žaisti;
- suaugusiųjų kontroliuojamas žaidimas yra suvokiamas kaip efektyviausias būdas vaikams mokytis;
- žaidimas turi mažai ugdomosios vertės, nes jis suteikia vaikams per daug malonumo.

Tokių suaugusiųjų pažiūrų į žaidimą kaip į organizuotą ir kontroliuojamą veiklą ribotumą yra pastebėję filosofai (Kant, 1996; Locke, 1996). Jie žaidimą siejo su malonumu ir teigė, kad žaidžiant pailsima, sužadindamos emocijas ir vaizdiniai, atsiskleidžia asmens laisvės polėkis ir entuziazmas. L. Duoblienės (2006, 145) pastebėjimu, „Kantas numatė, jog žaidime slypi daugybė galimybių išstobulinti vaizduotės ir minties žaismą, kognityvinius gebėjimus. Išmokstama greitai reaguoti, priimti sprendimus ir vertinti. Vis dėlto žaidimas yra darbo arba mokymosi priešingybė“. J. Locke'o (1996) požiūriu, žaidimas – tai vaiko kūrybinis pasaulio pažinimo būdas, todėl jis skelbė „žmogaus prigimtinės teisės į laisvę, vaiko ugdymą siejo su jo patirties turtinimu“ (Duoblienė, 2006, 145).

Taigi, kyla klausimas: jei struktūruota, suaugusiųjų reguliuojama veikla nėra pats veiksmingiausias vaikų mokymo būdas, tai *kas yra tas būdas ir kaip jis yra orientuotas į vaiko kūrybos, gyvenimo filosofiją?* Tyrėjai (Rogers, Sawyers, 1995) į šį klausimą atsako taip:

- savarankiška, pačių vaikų kontroliuojama veikla yra geriausias būdas padėti vaikams sėkmingai ir laimingai gyventi, nes savarankiška raiška, tai yra vaiko gyvenimo *egzistencinis pagrindas*;
- tokia veikla, kuri padeda vaikams *jaustis laimingiems*, yra žaidimas, nes žaidimas yra laisvos veiklos rūšis;
- suaugusiesiems suprasti vaikų žaidimo *kūrybines ir egzistencines filosofijos prasmes* yra itin sudėtinga, nes žaidimas kaip veikla atrodo apgaulingai paprastas;
- yra daug *skirtingų žaidimo rūšių / veiklų*, kuriomis vaikai gali užsiimti vaikystėje;
- *žaidimas lemia vaiko raidą* ir mokymosi procesą.

Žaidimo kaip vaiko kūrybos ir gyvenimo filosofijos prasmų pažinimas tiek mokslinė, tiek prakseologine prasmėmis yra paradoksalus: kuo daugiau žinoma apie vaikų žaidimo prasmingumą, tuo dažniau suvokiama, kad šioje srityje yra dar daug nežinomųjų ir reikia dar daug ką iširti.

Žaidimo sampratų ir požymių įvairovė. Žaidimas yra įvairiai apibrėžiamas: *relaksacija* (Schartzman, 1984; Seligman et al., 1984 ir kt.), *perteklinė energija* (Shotwell et al., 1979), *gyvenimo ir kūrybos praktikų įvairovė* (Singer, Singer, 1979; Singer, Rummo, 1973), *norų išsipildymas* (Smith, 1978).

Mokslininkai (Fein, 1985; Vandenberg, 1985) bandė išskirti įvairiose žaidimų sampratose jiems suteikiamas prasmes. Žaidimo reikšmingumą vaikams jie apibūdino taip:

- vaikų jausmai ar motyvacija parodo jų polinkį žaidimui;
- vaikų veikla ir elgesys žaidime reiškia tuos jų gyvenimo ir elgesio tipus, kuriuos jie yra perėmę iš gyvenimo tikrovės;
- aplinka, kurioje vaikai žaidžia, yra prasminga jų kūrybai ir gyvenimui.

J. Levy (1978) teigia, jog reikšmingiausias žaidimo požymis yra šis – žaidimas vienija protą, kūną ir dvasią. Taigi žaidimas žaidžiantįjį daro visybine asmenybe, apjungia tai, kas yra žmoguje biologiška, sociologiška ir antropologiška. Mokslininkai (Matthews, 1977; Matas et al., 1978) kelia klausimus: kas *motyvuoja* vaikus žaisti ir kaip jie pasirenka *pageidaujamą* žaidybinę veiklą?

K. H. Rubinas ir kt. (1983) į tą klausimą atsako teigdami, kad yra *požymiai*, kurie paaiškina vaiko *polinkius* į žaidimą:

- žaidimas yra iš esmės motyvuotas;
- žaidimas yra santykinai laisvas nuo išoriškai nustatytų taisyklių;
- žaidimas vyksta, jeigu įprasminama reali žmonių veikla;
- žaidime dėmesys skiriamas procesui, o ne rezultatui;
- žaidimas reikalauja aktyvaus veikėjo įsitraukimo į veiklą.

Mokslininkai (Qiltich, Risley, 1973; Pellegrini, 1984), apibūdindami žaidimą kaip vaiko kūrybos ir gyvenimo filosofijos aplinką, ieško atsakymo dar ir į kitą klausimą – *kodėl vaikai nori žaisti?* Mokslininkai teigia:

- vaikai iš prigimties mėgsta žaisti;
- jie mėgaujasi žaidimu ir daro tai bet kada, kai tik turi galimybę;
- juos intriguoja iššūkiai;
- jie gali susikoncentruoti ilgesniam laikui ir taip tobulinti žaidimo įgūdžius;
- geri jausmai / išgyvenimai žaidimo metu skatina vaikus išbandyti kažką nauja.

Dar kiti mokslininkai (Ross, Kay, 1980; Rubin, 1982) nurodo, jog vaikai mėgsta žaisti todėl, kad žaidimas yra iš esmės juos motyvuojantis, o kartu ir jų pačių motyvuotas veiksmas, nes niekas kitas, išskyrus pačius vaikus, negali nurodyti, ką jiems reikia daryti žaidimo metu ar kaip tai daryti! Todėl, tyrėjų nuomone, vaikų veikla žaidimo metu baigiasi tuomet, kai:

- vaikai jaučia, jog susidomėjimas dingsta;
- suaugusieji reguliuoja jų veiklą žaidimo metu;
- kažkas iš aplinkos trukdo žaisti.

Mokslininkai (Ulvund, 1980; Rubin, 1982; Rubin et al., 1976; Schwartzman, 1979) teigia, kad žaidimas kaip motyvuotas elgesys gali būti pats svarbiausias vaikų socialinės, kultūrinės, kognityvinės adaptacijos visuomenėje procesas, padedantis jiems tapti brandesniems. Todėl ugdytojams mokslininkai suformuluoja tokį pasiūlymą: *norint suprasti žaidimo esmę, privaloma žinoti, kodėl vaikui taip svarbu žaidime būti motyvuotam.*

Žaidimo pedagoginės sąlygos. A. E. Gottfriedas (1985) siūlo tris teorijas, susijusias su vaiko vidine motyvacija:

1. Pažinimo ir realybės neatitikimas.
2. Kompetencija / meistriškumas.
3. Atribucija / priežastingumas.

Kiekvienai iš šių teorijų jis numato *pedagogines sąlygas*, kurių paisant galima pasiekti, jog vaikai žaidime būtų motyvuoti ir pasirinktų tokį žaidimą, kuris atitiktų vaikų siekį pažinti socialinę, kultūrinę aplinką, realizuoti joje savo kompetentingumą. Todėl A. E. Gottfriedas (1985) teigia, jog visuomet yra galimybės surasti žaidimų priežastis, kurios glūdi pačioje žaidimo esmėje – žaidimas atitinka vaiko kaip socialinio, kultūrinio individo prigimtį. Mokslininkas nurodo žaidimo kaip *vaiko kūrybinės veiklos projekto, realizavimo pedagogines sąlygas*. Jo nuomone, žaidime būtina susieti tai, kas nauja, su jau

žinomu. Jis atkreipia dėmesį į tokį pavyzdį: grupėje keturmečiams yra įkurtas kampelis, imituojantis medicinos įstaigą. Jame yra sulankstoma lova, medicininė kaukė, pirštinės, stetoskopas, rašomasis popierius ir pieštukai. Žaidime dalyvauja du vaikai: vienas yra gydytojas, kitas – pacientas. Vaikas, atliekantis gydytojo vaidmenį, pradeda pildyti receptą, nurodydamas vaisto pavadinimą ir dienų skaičių, per kurias pacientas turi suvartoti nurodytus vaistus. Kitas vaikas – „pacientas“, pasiėmęs receptą ateina pas grupės auklėtoją, nes jis nežino, kaip ištarti žodžius, kuriuos „gydytojas“ užrašė recepte. Auklėtojas pasako vaikui, kad recepte būtina nurodyti ne tik vaistų pavadinimą, bet paciento ir gydytojo vardą. „Pacientas“ pats energingai pradeda pildyti receptą, nurodydamas savo vardą, o vėliau prideda kitas raidžių kombinacijas. Abu vaikai pasirinko naują veiklą – receptų rašymą. Kiekvienas vaikas atliko tą veiklą pagal savo supratimo lygmenį: vienas vaikas parašė vaisto pavadinimą ir skaičius, o kitas vaikas parašė savo vardą ir kitas pažįstamas raides. Abu vaikai patyrė pažinimą, tačiau skirtingais būdais – vienas pakartojo suaugusiojo atliekamus veiksmus, o kitas – susidūrė su situacija, kuri buvo kitokia, iki šiol nepatirta, todėl jis nežinojo, ką daryti ir ieškojo suaugusiojo tarpininko – patarėjo, tačiau veiksmus atliko pats, kūrybiškai. Tuo metu, kai suaugęs (auklėtojas) jiems sudarė galimybę įvairiai veiklai, vaikai savarankiškai išsprendė problemą. Tai pedagogikoje vadinama *problemų sprendimu per žaidimą*. Šis pavyzdys leido A. E. Gottfriedui (1985) formuluoti pedagoginę išvadą apie vaikų kognityvinę, kūrybinę raišką žaidimo procese, kuri leidžia atsakyti į klausimą, *kas yra vaikas ir kaip jis realizuoja save žaidime kaip kūrybiniame procese*. Jo nuomone:

- vaikai yra smalsūs;
- vaikai mėgsta tirti naujus daiktus;
- vaikus domina žaidybinių veiklų nesuderinamumas ir kompleksiskumas;
- vaikai gėrasi ir stebisi tiek veiksmis, tiek aplinka, kurioje vyksta žaidimas, tiek ir žaidimo dizainu.

Vaikų kūrybinės, kognityvinės, socialinės, kultūrinės raiškos įvairovė žaidime.

Pasak A. E. Gottfriedo (1985), vaikų kognityvinės raiškos įvairovę gali padėti identifikuoti „žaidimo medžiagų savybės, vaiko patirtis žaidžiant, kuri sustiprina emocijas ir žaidimą daro lengvesnį“ (47). Mūsų analizuotame žaidimo pavyzdyje „Gydytojas ir pacientas“ išryškėja, jog rašymas keturmečiams vaikams yra sudėtingas veiksmas, apimantis motorinių, pažintinių, ir socialinių įgūdžių įvairovę. Rašymo būdo pasirinkimas įgalino vaikus atlikti veiklą, atitinkančią jų patirtį. Tai buvo jų laisvas apsisprendimas. Nė vienas iš žaidime dalyvavusių vaikų nebuvo susinervinęs dėl užduoties, ji nebuvo vaikams nei per lengva, nei per sudėtinga. Vaikai nesijautė blogai dar ir dėl to, jog nebuvo akcentuojami auklėtojos lūkesčiai, veiklos rezultatas ar vaikų gebėjimai, įgalinantys siekti šių rezultatų. Tai puikus pavyzdys, įrodantis, jog žaidime vaikams yra reikšminga ta veikla, kuri yra pagrindžiama pačių vaikų vidine motyvacija, o ne išorine stimuliacija, kurią dažnai taiko pedagogas, norėdamas pasiekti rezultatą.

Mokslininkai (Pulaski, 1970; Ramey et al., 1976) savo tyrimuose ieško atsakymų į klausimą: *kas žaidime yra efektyvu?* B. Suttonas-Smithas (1979) į šį klausimą atsako taip:

- tikėtina, jog saikingas susijaudinimo lygmuo labiausiai įgalins vaiko socialinį, kultūrinį mokymąsi, kuris savo esme yra kūrybinis, nes žaidime vaikai yra linkę pasirinkti veiksmą, kuris jiems atrodo esąs pats efektyviausias;
- suaugęs, siūlydamas vaikams užduotį, galėtų tinkamais būdais palaikyti vaiko susidomėjimą žaidybine veikla;
- siūloma užduotis vaikui neturėtų būti sudėtinga (galbūt taip, kaip anksčiau aprašytame pavyzdyje, paprašyti vaikų, kad jie nukopijuotų kažką, ką auklėtojas parašė ant recepto);
- užduotis neturėtų būti ir per paprasta, ir per nuobodi (pvz., pasiūlymas vaikui parašyti tik vieną raidę recepte).

B. Sutton-Smithas (1979), remdamasis idėja, jog žaidime vaikai savanoriškai detalizuoja ir eksplikuoja veiklą, suformuluoja ir tam tikrus *pasiūlymus ugdytojams*:

- jei yra galimybė, pasiūlykite ikimokyklinio amžiaus vaikui dėžę skirtingų formų ir spalvų mažų kaladėlių, ir stebėkite, kas vyksta;
- vaikas gali išrasti sudėtingą klasifikacijos sistemą kaladėlėms rūšiuoti, ar gali pastatyti painų pastatą iš jų. Ši vaiko logiškai pasirinkta veikla yra daug vertingesnė negu prašyti vaikų surūšiuoti visas raudonas, visas žalias ir visas geltonas kaladėles į tris krūveles;
- suaugę gali aprūpinti vaiką tinkamomis medžiagomis ir pasirinkimais, bet tik pats vaikas gali išrinkti geriausią sprendimą, kuris padės sėkmingiausiai mokytis.

Sąlygos, kurios leidžia vaikams žaidime jaustis kompetentingiems ir konflikto suaugęs–vaikas galimybės / trikdžiai. Pagal vaiko kompetentingumo raišką žaidimas yra suvokiamas kaip vaiko būdas kontroliuoti aplinką, nes vaikas sužino, kad jis gali daiktus pakeisti ir įjungti juos į veiklą (Piaget, 1963). Tuomet vaikai pradeda įžvelgti ne tik savo veiklos priežastis, bet ir pasekmes ir mokosi prisiimti atsakomybę už savo elgesį. Jei pedagogai nereaguoja į tokius vaikų veiksmus, vaikai nusivilia ne tik dėl tokios situacijos, bet dėl to, jog jie jaučia, kad *per mažai įdėjo pastangų*. Kai vaikams neleidžiama būti atsakingiems už veiklą, jie jaučiasi bejėgiai, nes turėdami mažai įtakos, negali veiklos kontroliuoti. Dėl to nukenčia vaikų *savigarba* ir *veiklos kontrolės kompetencijos*. J. Piaget (1963) teigimu, ikimokyklinio amžiaus vaikai turi stiprią savivertę, kuri ateityje turės įtakos ir jų brandai.

Kyla klausimas, *kas įvyksta, kai žaidime atsiranda konfliktas tarp suaugusiųjų reikalavimų vaikui ir vaiko asmeninės kontrolės raiškos būtinumo?*

K. H. Rubin (1980) pateikia tokį pavyzdį: mergaitė buvo ugdoma pagal dvi ikimokyklinio ugdymo programas, kurios skyrėsi savo filosofija. Pagal vienos ugdymo programos filosofiją, mergaitei reikėdavo tiksliai nurodyti, kaip, kokias medžiagas ir kur ji gali jas panaudoti. Pagal kitos programos filosofiją – jai buvo suteikiama veiksmo *pasirinkimo laisvė* ir galimybė pačiai pasirinkti medžiagas, panaudoti jas saugiai ir *pačiu racionali*

liausiu būdu. Viena dieną mergaitės auklėtoja, dirbanti pagal ugdymo programą, kurios esmė – laisvas pasirinkimas, rado mergaitę verkiančią. Paklausus, kas nutiko, mergaitė pasakė, kad ji nemėgsta darželio todėl, jog niekas jai nenurodė, ką tiksliai reikia daryti. Auklėtoja susitiko su mergaitės tėvais ir kalbėjosi su personalu. Tėvai nusprendė, kad darželio ugdomoji aplinka sukėlė mergaitei sielvartą ir todėl jie pasirinko programą, kurios esmė buvo *nurodymų derinimas su laisvu vaiko apsisprendimu*. Ši programa mergaitei patiko, nes ji su auklėtojos pagalba išmoko patirti *pasirinkimo ir atsakomybės džiaugsmą* – galėjo pati pasirinkti veiklą ir įvairiai panaudoti medžiagas bei priemones. Reikšminga, kad mergaitės tėvai ir auklėtoja sugebėjo pamatyti, kaip svarbu vaikams, pajauti *tam tikrą gyvenimo kontrolės galimybę* – išmokti pasirinkti ir priimti atsakomybę už savo pasirinkimus. H. B. Schwartzmano (1984) nuomone, būtent *vaikų gebėjimas priimti naujus iššūkius* yra itin sudėtingas jų socialinės kompetencijos komponentas. Jis teigia, kad iššūkis gali padidinti vaikų motyvaciją tik tuomet, kai jie gali ugdytis socialinį kompetentingumą veikdami aplinkoje.

B. L. Manno (1984) teigimu, vaikų socialinis kompetentingumas yra tik vienas iš galimų žingsnių. Žaidimas leidžia vaikams žengti dar du žingsnius ir suteikia galimybes *bandymams ir eksperimentavimui mokantis iš savo klaidų*. Nors šis kelias gali būti ilgas, tačiau jis veda prie kompetentingos savireguliacijos ir todėl suteikia vaikui pasitenkinimą sąveikoje su aplinka (Mann, 1984, 75).

Žaidimo socialinis, kognityvinis vertingumas reiškiasi tuo, kad jame *vaikai gali pasirinkti mokėjimų lygmenį*, kuris jiems yra tuo pačiu ir kaip *naujas iššūkis ir kaip galimybė*, kuri leidžia jiems pasijusti gerai.

Norėdamas šią nuomonę pagrįsti, B. L. Mannas (1984, 75) aprašo atvejį: tėvai, kai jų dukrai buvo 2–3 metai, nuvedė ją į plaukimo pamokas. Tačiau kiekvieną pamoką mergaitė tėvų norui priešindavosi. Nors plaukimo pamokas lankė netrumpą laiką, tačiau ji vis dar nežinojo, kaip plaukti, bet labai mėgo stebėti vandenį baseine. Tai pamatę, tėvai paprašė mergaitės mėgstamo ikimokyklinio ugdymo pedagogo papildomų paslaugų. Tačiau ir tai negelbėjo – mergaitė po kiekvieno užsiėmimo vis labiau nenorėdavo eiti į baseiną. Kuo mergaitė buvo labiau išoriškai spaudžiama, tuo labiau didėjo jos pasipriešinimas suaugusiesiems.

Kai mergaitei suėjo penkeri, jos tėvai atsisakė savo tikslo – nusprendė jai leisti žaisti ir būti su savo draugais baseine. Netrukus mergaitė pradėjo žaisti vandenyje, o po to – pamėgdžioti kitus, kurie mokėjo plaukti. Per kelias dienas ji jau ir pati pradėjo plaukti. Šio atvejo analizės pagrindu B. L. Mannas (1984) formuluoja išvadas:

- vaikams svarbu turėti kontrolės jausmą ir gebėti patiems pasirinkti tokią veiklą, kuri atitiktų jų mokėjimus / įgūdžius ir pomėgius;
- vaikai, patiriantys žaidime sėkmę, ne tik nori pakartoti šią patirtį, bet ir nebijo vis naujų ar sudėtingesnių iššūkių, nes žaidimas jiems suteikia galimybę sėkmei.

Taigi, remiantis anksčiau pateiktu pavyzdžiu, galima teigti, kad mergaitei kompetentingas elgesys reiškė *pasirinkimą ir atkaklumą*. Pasitaiko, kad kartais vaikai užsispiria ir

nenori atlikti suaugusiųjų siūlomų veiksmų jau vien dėl to, jog bijo, kad jiems pritrūks drąsos tiems veiksams atlikti.

B. L. Mannas (1984) aprašo dar vieną atvejį: vaikas mėgsta konstruoti naudodamasis statybininko įrankių komplektu. Jis užsiima veikla, kuri iš jo kas kartą reikalauja vis daugiau įgūdžių, net nepaisant to, kad jo vyresnės seserys kartais yra abejingos ar juokiasi iš jo išradimų, jis užsispyrusiai kuria naujus statybos projektus. *Kodėl vaikas ir toliau atkakliai tai daro?* Su kiekvienu nauju kūriniumi jis jaučiasi esąs pasirengęs naujiems iššūkiams. Žaidime vaikai užsispiria tol, kol jie neišstudijuoja, kas gali ir kas negali žaidime būti atlikta. Žaidimas suteikia rizikos minimumą ir apsaugo juos nuo klaidų. Atrodo, ši tendencija tęsiasi iki pilnametystės, ypač menininkų, muzikantų veikloje, – jie gali susidurti su kūrybos nuvertinimu ar įvertinimu, o jeigu jie taps mokslininkais, tuomet jie gali praleisti ištisus metus tyrinėdami, tačiau rezultato taip ir nesužinos.

Vaikai, kurie atlikdami užduotis dažnai patiria *nesėkmę ar nusivylimą*, ar atlieka užduotis, kurios jiems yra per sudėtingos, mažai tikėtina, jog norės šią veiklą tęsti ateityje.

Ši taisyklė galioja ir daugeliui žaidimų, kurių tikslas – suformuoti vaiką – „genijų“, „didįjį sportininką“ ar „garsųjį menininką“. Šias veiklas tėvai renka todėl, kad tikisi, jog vaikai galės tą veiklą sėkmingai atlikti ateityje. Kai vaikai nusivilia ar neparodo susidomėjimo, tėvai dar labiau „spaudžia“ juos. Todėl ir vaikai, ir tėvai patiria emocinę įtampą. Vaikai išmoka vengti tokių veiklų, nes pradeda jaustis nevykėliais. Todėl labiau *tikėtina, jog vaikai, išgyvenantys sėkmę, ne tik norės žaidimo patirtį pakartoti, bet ir norės priimti naujus ar sudėtingesnius iššūkius. Būtent žaidimas suteikia vaikams sėkmės galimybę.*

Nusivylimas, nesėkmės ir domėjimosi mokymosi veikla praradimas gali turėti neigiamos įtakos kai kurių vaikų ankstyvai mokyklinei patirčiai, nes ji nėra tinkamai plėtojama ir neturi ryšio su vaikų lūkesčiais, pomėgiais ar tikslais. Suaugę dažnai nenori jiems perduoti atsakomybės už mokymosi situacijas. Daugumai yra patogiau tiesiogiai veikti mokymosi procesą negu būti tarpininkais vaikų žaidime (Rūdytė, 2011). Reikia leisti vaikams žaisti, nes jie tokiu būdu išreiškia norą mokytis. Vaikai nebūtinai išmoks daugiau tuomet, kai jiems bus pateikiami tiesioginiai nurodymai. Jie mieliau mokosi žaisdami. Net ir iš tiesioginių suaugusiųjų nurodymų vaikai pasirenka tuos, kurių jie nori paisyti ir įgyvendinti savo veikloje.

Žaidime vaikai gali sėkmingiau panaudoti naujas žinias pagal savo galimybes jiems priimtiniu būdu. Tai mažina įtampą ir susirūpinimą, kuris gali turėti įtakos mokymosi procesui tiek dabartyje, tiek ir ateityje (Juodaitytė, Rūdytė, 2012).

Žaisdami vaikai nori mėgautis veikla, nes:

- vaikai yra linkę patys rasti jiems būdingą motyvuotą veiklą – žaidimą. Mokymasis tampa iš prigimties malonus (Gottfried, 1985). Kai vaikai yra patys motyvuoti, jie gali mėgautis veikla. Išoriškai suaugusiųjų stimuliuojamas vaikų elgesys dažnai pasireiškia tik tuomet, kai jie nori gauti apdovanojimą ar pageidaujamą rezultatą;
- maži vaikai, kurie susiduria su situaciniais pagyrimais ir apdovanojimais, mokosi pasikliauti jų veiklos pripažinimu bei apeliuoja į svarbius jų gyvenime žmones.

Tuomet jie motyvuoti „*kabančios medyje morkos apdovanojimu*“ (Gottfried, 1985), bet ne savarankiškų pomėgių ugdymusi jų pačių veikloje;

- vaikai, kurie išmoksta laukti išorinių apdovanojimų už kiekvieną veiksmo atlikimą, laukia, kad suaugusieji pasitikėtų jais, kad suprastų jų jausmus ir nuolat juos skatintų siekti tikslų.

Todėl R. D. Stromo (1981) tyrime teigiama, „kad išlaisvintume vaikus, mes, suaugusieji, turime padėti jiems pajusti, jog jie yra laisvi nuo mūsų kontrolės; apdovanojimai ar pagyrimai už netinkamą veiklą leidžia suprasti vaikui, kad veiklos atlikimas yra tinkamas ir kad kitą kartą nėra jokio reikalo dirbti daugiau ar geriau!“ (97).

R. D. Stromas (1981, 97) siūlo atmintinę suaugusiesiems:

- žaidimas vaikui turi teikti malonumą, stiprius teigiamus išgyvenimus;
- žaidime vaikas turi būti kompetentingas ir pajauti sėkmę;
- žaidimas vaikui yra gyvenimo mokykla, o kartu ir darbas;
- žaidimas yra vaikui naujas iššūkis, kurį priimdamas jis visada patiria sėkmę;
- žaidimas yra vaiko laisva veikla, kuriame jis priima atsakomybę už procesą ir rezultatą;
- žaidimas yra vaikui įdomus procesas, o ne rezultatas;
- veiklas renkasi pats vaikas, o suaugęs yra tik tarpininkas šiame pasirinkime.

R. B. Stromas (1981) taip pat kelia klausimą – **kada vaikai nustoja žaisti?** Jo nuomone, tuomet, kai dingsta jų susidomėjimas žaidimo sumanymu ar jo procesu; kai vaikams patiems neleidžiama pasirinkti vaidmens ir pademonstruoti patyrimo; kai suaugusieji (tėvai ir pedagogai) reguliuoja vaikų veiklą, trukdo žaisti.

Taigi, žaidimas yra vaiko kūrybinės raiškos erdvė, kurioje jis reiškiasi kaip socialinis, kultūrinis individas. Žaidimas jam yra prasmingas tik tuomet, kai vaikas gali jame realizuoti egzistencines prasmes ir savo, o ne suaugusiojo gyvenimo filosofiją. Žaidime atsiskleidžia šiuolaikinis vaiko identitetas, kuris yra daugybinis, o ne vieningas ir yra orientuotas ne į praeitį, o į dabartį bei ateitį. Vaiko socialinis, kultūrinis identitetas konstruojamas suteikiant vaikui dalyvio vaidmenį, atsakomybę už veiklą, pasirinkimą, patirties sklaidą, pasiekimus. Suaugęs tampa vaikui tarpininku tarp suaugusiųjų ir vaikų gyvenamojo pasaulio bei sukuria tokias sąlygas, kuriose šie du pasauliai sudaro bendrą, ir vaikams, ir suaugusiesiems priimtina kultūrinį, egzistencinį pasaulį.

Išvados

- Tradicinėje pedagoginės kultūros sampratoje žaidimas ilgą laiką buvo tiriamas kaip suaugusiųjų konstruojama aplinka vaikams, kurioje jų veikla yra struktūruojama pasitelkiant kontrolę. Netradicinėje sampratoje į žaidimą pradedama žvelgti kaip į vaikui socialinės, kultūrinės, egzistencinės ir edukacinės prasmės turintį feno-

meną. Todėl žaidime vaikams viena iš svarbiausių sąlygų tampa žaidimo idėjos bei aplinkos pasirinkimas.

- Dviejų pedagoginių kultūrų sandūroje įvykusios mokslinės diskusijos ir debatai suformulavo žaidimo fenomeno tolesnių tyrimų kryptis bei atskleidė jo gelmes. 7–8 dešimtmetį JAV vykusių diskusijų analizė leidžia formuluoti išvadą apie mokslinių diskusijų ir debatų linkmes ir pademonstruoti, kaip buvo formuojami klausimai, kaip į juos buvo atsakoma, kaip vieni klausimai lėmė kitus bei kūrė bendrą mokslinių debatų erdvę.
- Pagrindinis diskusijų klausimas buvo: kokiomis prasmėmis analizuojant žaidimą galima jį apibūdinti kaip vaiko kūrybos ir gyvenimo filosofijos išraišką? Siekiant atsakyti į šį klausimą, visų pirma, buvo išryškinti klaidingi įsitikinimai, trukdantys tiek mokslininkams, tiek praktikams formuoti naują žaidimo supratimą, kurio esmė – žaidimas, t. y. paties vaiko inicijuota veikla, išreiškianti jo gyvenimo filosofijos prasmes.
- Siūloma atsisakyti tokių įsitikinimų / prietarų: vaikai nėra suinteresuoti mokytis žaisdami, neįdeda pakankamai pastangų nei žaidimo procese, nei siekdami jo rezultatų; suaugusieji turi kontroliuoti vaikų veiklą, žaidimas savo edukacine prasme nėra reikšmingas, jis suteikia vaikams per daug malonumo.
- Paneigiant stereotipus, buvo formuojamas naujas žaidimo esmės supratimas, nurodant, jog žaidimas edukacine prasme yra efektyvus, jei jis: pačių vaikų inicijuotas, padeda jiems pajusti egzistencines prasmes (laisvę, malonumą, pasitenkinimą sėkme), suteikia galimybę būti socialiai konstruktyviems, kūrybingiems. Tačiau mokslininkai, ieškodami atsakymo į klausimą – kuo žaidimas yra vaikui reikšmingas, suvokė, jog šių prasių tyrimas yra paradoksalus reiškiny: kuo intensyviau jis mokslininkų yra tiriamas, tuo sunkiau darosi apibūdinti jo prasmingumą vaikui, nes žaidimų yra be galo daug, jie daro įtaką visai vaiko raidai (mokymuisi, asmenybės tapsmui, vaiko socialinio, kultūrinio identiteto formavimuisi ir kt.).
- Mokslininkai nurodė, jog žaidime vaikai sieja nauja su tuo, kas jiems yra žinoma ir kas nežinoma. Jie pagrindžia naują suaugusiojo vaidmenį: suaugusysis turi tapti vaikams patarėju, tarpininku tarp suaugusiojo sukurtos ir vaiko kuriamos aplinkos. Be to, akcentuojama, jog vaikams suaugusieji turi ne tik leisti savarankiškai spręsti problemas, bet ir gėrėtis aplinka bei žaidimo veiksmis.
- Mokslininkai akcentavo tokią „efektyvaus“ žaidimo požymį: žaidimas yra efektyvus, jeigu vaikai jaučiasi esantys jame socialiai kompetentingi ir turi galimybę eksperimentuoti, mokytis iš savo klaidų, mėgautis veikla, priimti naujus iššūkius, kurie yra vaikų suvokiami ne kaip grėsmė, bet kaip nauja galimybė. Teigiama, jog tai įvyksta tik tuomet, jei žaidime vaikai išgyvena sėkmę.
- Mokslininkai, ieškodami atsakymo į klausimą, kada ir kodėl vaikai nustoja žaisti, atsako, kad tai įvyksta tuomet, kai žaidimas jiems nebetampa kūrybinės raiškos sfera, kurioje vaikai nebeprisiima atsakomybės už žaidimo sėkmę. Šių sąlygų

išvengti padeda supratimas, jog vaiko raiška žaidime yra ne tik daugiaplanė, bet ir daugiaprasmė, ji reikšminga ne tik socialine, kultūrine, bet ir egzistencine bei kūrybine prasmėmis.

Literatūra

- Bražienė, N. (2012). *Ikimokyklinio amžiaus tarpinio vaikų kūrybingumo ugdymas: smegenų šturmas „pasakiškaisiais uždaviniais“*. Prieiga per internetą: <http://www.ikimokyklinis.lt>.
- Brėdikytė, M. (2000). *Vaidybinis dialogas su lėlėmis – vaikų verbalinės kūrybos aktyvinimo metodas: daktaro disertacijos santrauka. Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
- Duoblienė, L. (2006). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link*. Vilnius: Tyto alba.
- Fein, G. G. (1985). The affective psychology of play. In C. C. Brown, A. W. Gottfried. *Play interactions: the role of toys and parental involvement in children's development* (pp. 19–28). Skillman, NJ: Johnson & Johnson.
- Gottfried, A. E. (1985). Intrinsic motivation for play. In C. C. Brown & A. W. Gottfried. *Play interactions: the role of toys and parental involvement in children's development* (pp. 45–52). Skillman, NJ: Johnson & Johnson.
- Gražienė, V. (2007). *Kviečiame pažaišti: žaidimai ir užduotys priešmokyklinio amžiaus vaikams, norintiems augti smagiai ir džiaugsmingai, bei pasiūlymai jų ugdytojams, tėvams, seneliams*. Kaunas: Šviesa.
- Grinevičienė, N. (2007). *Vaikų žaidybinių gebėjimų ugdymas*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Hesse, H. (2000). *Stiklo karoliukų žaidimas*. Vilnius: Alma littera.
- Huizinga, J. (1992). *Homo ludens*. Maskva: Progress.
- Juodaitytė, A. (2003). *Vaikystės fenomenas: socialinis-edukacinis aspektas: monografija*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
- Juodaitytė, A. (2011). Vaikų skirtumų lygybės samprata pedagogikoje ir sugestyvaus egalitarizmo kontekste. *Acta paedagogica Vilnensia*, 26, 60–69.
- Juodaitytė, A., Rūdytė, K. (2013). Expression of Socio-cultural Identity of 10–12 Year Old Independently Learning Child. *Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft. Band 26: Bildungswissenschaft auf der Suche nach globaler Identität*, 413–426.
- Kant, I. (1996). *Grynojo proto kritika*. Vilnius: Mintis.
- Kazragytė, V. (2008). *Priešmokyklinio amžiaus vaikų vaidybos gebėjimų ugdymas: teatro edukologija*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
- Kirsten, A., Hansen, R., Kaufmann, S. S. (1997). *Ugdymas ir demokratijos kultūra: ikimokyklinis amžius*. Vilnius: Lietus.
- Levy, J. (1978). *Play behavior*. New York: Wiley.

- Locke, J. (1996). Pamaštymai apie auklėjimą II. In H. A. Ozmon, S. M. Craver. *Filosofiniai ugdymo pagrindai*. Vilnius: Leidybos centras.
- Malinauskienė, D. (2012). *Į vaiką orientuoti ugdymo tyrimai: socialinis-educacinis kontekstas. Mokslo darbų apžvalga: socialiniai mokslai, edukologija (07 S)*. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
- Mann, B. L. (1984). *Fill and dump play: Mastery of handling skills and object permanence*. Lancaster, PA: Technomic.
- Matas, L., Arend, R. A., Sroufe, L. A. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49, 547–556.
- Matthews, W. S. (1977). Modes of transformation in the initiation of fantasy play. *Development Psychology*, 13, 212–216.
- Monkevičienė, O. (2008). *Reformuojamo ikimokyklinio ugdymo(si) turinio įgyvendinimo technologijos ir pedagogų rengimas. Habilitacijos procedūrai teikiamų mokslo darbų apžvalga. Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
- Pellegrini, A. D. (1984). Children's play and language: Infancy through early childhood. In *Child's play and play therapy*, 45–58.
- Piaget, J. (1963). *The origins of intelligence in children*. New York: Norton.
- Poneliienė, R. (2012). Vaikų atsparumo vartotojiškai kultūrai ugdymo teorinių konstrukčių pagrindimas postmodernizmo kontekste. *Mokytojų ugdymas*, 18 (1), 30–46.
- Pulaski, M. A. S. (1970). Play as a function of toy structure and fantasy predisposition. *Child Development*, 41, 531–537.
- Qiltich, H. R., Risley, T. (1973). The effects of play materials on social play. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 6, 575–578.
- Ramey, C. T., Finklestein, N. W., O'Brein, C. (1976). Toys and infant behavior in the first year of life. *Journal of Genetic Psychology*, 129, 341–342.
- Rogers, C. S., Sawyers, J. K. (1988). *Play in the Lives of Children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Ross, H. S., Kay, D. A. (1980). The origins of social play. *New directions in child development: Children's play*, 17–31.
- Rubin, K. H. (1980). Fantasy play: Its role in the development of social skills and social cognition. *New directions in child development: Children's play*, 69–84.
- Rubin, K. H. (1982). *Early play theories revisited: Contributions to contemporary research*. Switzerland: Karger.
- Rubin, K. H., Fein, G. G., Vandenberg, B. (1983). Play. *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development*, 4, 693–774.
- Rubin, K. H., Maioni, T. L., Hornung, H. (1976). Free play behaviors in middle and lower class preschoolers: Parten and Piaget revisited. *Child Development*, 47, 414–417.

- Rūdytė, K. (2011). *Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinis-educacinis diskursas į vaiką orientuotoje paradigmoje. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07 S)*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
- Schiller, F. (1999). *Laiškai apie estetinį žmogaus ugdymą*. Vilnius: Lietuvos rašytojų sąjungos leidykla.
- Schwartzman, H. B. (1979). The sociocultural context of play. *Play and learning*, 239–255.
- Schwartzman, H. B. (1984). Imaginative play: Deficit or difference? *Child's play: Developmental and applied*, 49–62.
- Seligman, M. E. P., Peterson, C., Kaslow, N. J., Tanenbaum, R. L., Alloy, L. B., Abramson, L. Y. (1984). Attributional style and depressive symptoms among children. *Journal of Abnormal Psychology*, 93, 235–238.
- Shotwell, J. M., Wolf, D., Gardner, H. (1979). Exploring early symbolization: Styles of achievement. In *Play and Learning*, 127–156.
- Singer, D. G., Rummo, J. (1973). Ideational creativity and behavior style in kindergarten aged children. *Developmental Psychology*, 8, 154–161.
- Singer, D. G., Singer, J. L. (1979). The values of imagination. In *Play and learning*, 195–218.
- Smith, P. K. (1978). A longitudinal study of social participation in preschool children: Solitary and parallel play reexamined. *Developmental Psychology*, 14, 517–523.
- Strom, R. D. (1981). Observing parent-child fantasy play. In *Growing through play*, 85–99.
- Sutton-Smith, B. (1979). Epilogue: Play as performance. In *Play and learning*, 295–322.
- Šaparnytė E. (2007). *Vaikų kompiuterinės kultūros edukacinis diskursas socialinės realybės konstravimo kontekste. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07 S)*. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
- Šiaučiulienė, R. (2011). *Vaikų vasaros laisvalaikio kultūros socialinis-educacinis diskursas laisvės fenomeno kontekste. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07 S)*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
- Šiaučiulienė, R., Juodaitytė, A. J. (2012). Children's Summer Leisure as Communicative and Learning in the Partnership Environment. *Spring University. Changing Education in a Changing Society*, 259–267.
- Ulvund, S. E. (1980). Cognition and motivation in early infancy: An interactionist approach. *Human Development*, 23, 17–32.
- Vandenberg, B. (1985). Beyond the ethology of play. *Play interactions: The role of toys and parental involvement in children's development*, 45–52.

Game – Philosophy of Child's Creation and Life

Audronė Juodaitytė¹, Daiva Malinauskienė², Rūta Šiaučiulienė³

¹ Šiauliai University, Faculty of Education, Department of Education, P. Višinskio St. 25, LT-76351 Šiauliai, Lithuania, etmc@cr.su.lt

² Šiauliai University, Faculty of Education, Department of Education, P. Višinskio St. 25, LT-76351 Šiauliai, Lithuania, malinauskiene@cr.su.lt

³ Šiauliai University, Faculty of Education, Department of Education, P. Višinskio St. 25, LT-76351 Šiauliai, Lithuania, ruta.siaučiuliene@ef.su.lt

Summary

The article revealed the game as a social and cultural child's life and creative philosophical meaningfulness.

Scientific discussion and debate problem directions are demonstrated, described their content. Disclosed: what game questions are highlighted in Lithuanian and foreign scientists' research works in search of his creative, existential, cognitive meanings; why scientists describe the game as a child's living world project, say that in the scientific meanings, this question is very paradoxical? The paradox interpreted as follows: the more delves into the meanings, the more questions remain unanswered. Issue of the scientific debate and discussion convergent: social, cultural, cognitive, creative meaningfulness of the game to a child's life. The game features a variety of concepts and the child's motivation for resolution in the game, the pedagogical conditions of the game, social – philosophical meaningfulness, and effective process of the game, adult's role in it, the child's sociocultural competence and expression in adult and children's cultural possibilities / impossibilities.

Keywords: *game, meaningfulness of the game, child's creation and life philosophy, scientific discussions, debate.*

Įteikta / Received 2015-01-30
Priimta / Accepted 2015-02-12