ISSN 1392-0340 (Print)
ISSN 2029-0551 (Online)
https://doi.org/10.15823/p.2025.159.9

Pedagogika / Pedagogy
2025, t. 159, Nr. 3, p. 201–220 / Vol. 159 No. 3, pp. 201–220, 2025

VYTAUTO DIDŽIOJO UNIVERSITETO ŠVIETIMO AKADEMIJA

Priešmokyklinio ugdymo mokytojų laisvojo žaidimo samprata ir plėtojimo praktika

Vitalija Gražienė[1], Stasė Ustilaitė[2], Agnė Valkevičienė[3]

[1] Vilniaus kolegija, Pedagogikos fakultetas, Studentų g. 39, 08106 Vilnius, v.graziene@pdf.viko.lt
[2] Vilniaus kolegija, Pedagogikos fakultetas, Studentų g. 39, 08106 Vilnius, s.ustilaite@pdf.viko.lt
[3] Vytauto Didžiojo universitetas, Švietimo akademija, Ševčenkos g. 31, 03111, Vilnius, agne.valkeviciene@stud.vdu.lt

Anotacija. Straipsnyje pristatoma laisvojo žaidimo samprata ir atskleidžiama, kaip priešmokyklinio ugdymo mokytojai suvokia laisvąjį žaidimą bei jo plėtojimo praktiką. Mokytojai laisvąjį žaidimą suvokia kaip natūralią vaiko esatį ir ypač vertingą vaiko veiklą. Plėtodami laisvąjį žaidimą, jie kuria žaidimui palankią emocinę aplinką, erdves, įkvepiančias žaisti, teikia vaikų vaizduotę žadinančias priemones ir imasi „nematomų“ vaidmenų, tapdami vaikų žaidimo „įkvėpėjais“, stebėtojais ir palaikytojais.

Esminiai žodžiai: *priešmokyklinis ugdymas, laisvasis žaidimas, laisvojo žaidimo plėtojimo praktikos.*

Įvadas

Žaidimas viena svarbiausių vaikystės veiklų. Žaidžiant susipina vaikų patirtis, žinios ir supratimas apie juos supančią aplinką, todėl žaidimas vaikui tampa priemone mokytis kurti ir įgyti naujų žinių bei patirties (Alkış Küçükaydın, 2024).

Lietuvos švietimo politikos nuostatos dėl ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo, įtvirtintos Ikimokyklinio ugdymo programų gairėse (2023), Priešmokyklinio ugdymo bendrojoje programoje (2022), remiasi pagrindiniais principais, lemiančiais ugdymo kokybę. Šiuose dokumentuose pažymima, jog svarbu mažinti mokytojo dominavimą ugdymo procese ir orientuotis į vaiko pažinimą ir poreikius, patirtinį ir žaidimu

Copyright © 2025. Vitalija Gražienė, Stasė Ustilaitė, Agnė Valkevičienė. Published by Vytautas Magnus University, Lithuania. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

paremtą ugdymą. Žaidimas pripažįstamas kaip vaiko raidos šaltinis ir svarbiausia savarankiška vaiko veikla.

Šiandien labai svarbi nuostata, kad vaikai turi augti žaisdami ir žaidimas yra autentiškas būdas vaikams išreikšti save (Monkevičienė, 2012; Brandišauskienė ir Maselienė, 2014; Hakkarainen ir kt., 2015). Nors Lietuvos ir užsienio mokslininkai sutaria, kad per pastarąjį dešimtmetį vaikų ugdymas krypsta nuo akademinio link žaidimu paremto, vis dėlto žaidimas, kaip pagrindinė ugdomoji veikla priešmokykliniame amžiuje, kelia daug diskusijų. Jau ilgą laiką priešmokyklinio ugdymo mokytojai susiduria su dilema, kas turėtų vyrauti organizuojant ugdymą: didaktinis mokymas ar žaidimais paremtas ugdymas (Monkevičienė, 2012; Pyle ir Danniels, 2017; Brėdikytė ir Brandišauskienė, 2022; Hjalmarsson ir Hedrén, 2025). Plačiai paplitusi nuostata, jog vaikai priešmokykliniame amžiuje privalo išmokti skaityti, rašyti ir skaičiuoti, ir tai siejama su mokytojo organizuojama veikla. O žaidimas dažnai siejamas su vaiko laisvalaikiu ir malonia veikla, rodos, niekaip negali būti suderinamas su mokymusi (Višnjić-Jevtić, 2021; de Sanchez ir Bishop, 2024). Brėdikytės ir Brandišauskienės (2022) teigimu, jeigu į vaikų veiklas nuolatos žiūrime turėdami konkrečių ugdomųjų tikslų, atimame iš jų galimybę įgyti jiems svarbių pamatinių gebėjimų, tokių kaip vidinės motyvacijos mokytis ir veikti bei savireguliacijos įgūdžių, kurie yra svarbūs ateityje įgyjant akademinių žinių.

Anot Sanchez ir Bishop (2024), pastaraisiais metais ugdymo įstaigų dienotvarkėse vis mažiau laiko skiriama laisvajam žaidimui. Griežtas dienotvarkės struktūravimas, specialistų vedami fizinio ugdymo ir muzikos užsiėmimai, vyraujantis institucinės kultūros požiūris, jog vaikai iki pirmos klasės turi išmokti skaityti ir rašyti, riboja vaikų galimybes spontaniškai žaisti. Vakarų visuomenėse vaikystė neretai vertinama per institucijų, laiko ir laisvalaikio struktūravimo vaikų gyvenime prizmę. Ugdymo įstaigos veikia tam tikruose laiko ir erdvės rėmuose: siekiama perteikti bei palaikyti tam tikras vertybes, elgesio normas ir veiklas. Vaikų ugdymas, jų gyvenimas įstaigoje vis labiau yra veikiami suaugusiųjų susiformuoto įsivaizdavimo apie „gerą vaiką“ ir „gerą vaikystę“ (Hjalmarsson ir Hedrén, 2025). Todėl labai svarbios tampa mokytojo nuostatos, kurios lemia žaidimu grindžiamo ugdymo(si) kokybę. Tyrimai rodo tiesioginį ryšį tarp mokytojų patirčių, nuostatų ir to, kiek žaidimas įsitvirtina ugdymo(si) procese (Bubikova-Moan ir kt., 2019; Cheung ir kt., 2022; Simoncini ir kt., 2025). Nuo priešmokyklinio ugdymo mokytojų požiūrio, patirties bei motyvacijos priklauso, ar ugdymo turinys bus planuojamas, modeliuojamas ir/ar kuriamas žaidimu pagrįstais metodais, todėl svarbu atskleisti, kokios yra priešmokyklinio ugdymo mokytojų patirtys, priešmokyklinio ugdymo grupėse įgyvendinant ugdymo(si) turinį, paremtą žaidimu.

Priešmokyklinio ugdymo bendrojoje programoje (2022) nurodoma, kad priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymas(is) turėtų būti organizuojamas derinant mokytojo organizuotą veiklą su spontaniška vaiko veikla. Vienas iš būdų priešmokyklinio

amžiaus vaikams spontaniškai veikti ir ugdytis yra jų laisvasis žaidimas. Ivrendi (2017) pažymi, kad kuo labiau veiklos inicijuojamos ir vadovaujamos mokytojo, tuo labiau vaikai netenka galimybių ir gebėjimų žaisti bei natūraliai mokytis. Žaidimams ugdymo įstaigose reikštis ir plėtotis labai svarbus ir paties mokytojo vaidmuo. Devi ir kt. (2018; 2021) tyrimai atskleidžia, kad vaikų žaidime mokytojai prisiima šiuos vaidmenis: vaikų žaidybinės veiklos stebėtojo ir dokumentuotojo, vaikų žaidimo palaikytojo ir dalyvio, žaidimo aplinkų kūrėjo ir priemonių suteikėjo. Cheung ir kt. (2022) nurodo, kad mokytojų samprata ir įsitikinimai apie laisvojo žaidimo svarbą ir naudą vaikų raidai yra reikšmingai susiję su laisvo žaidimo raiška ugdymo įstaigose.

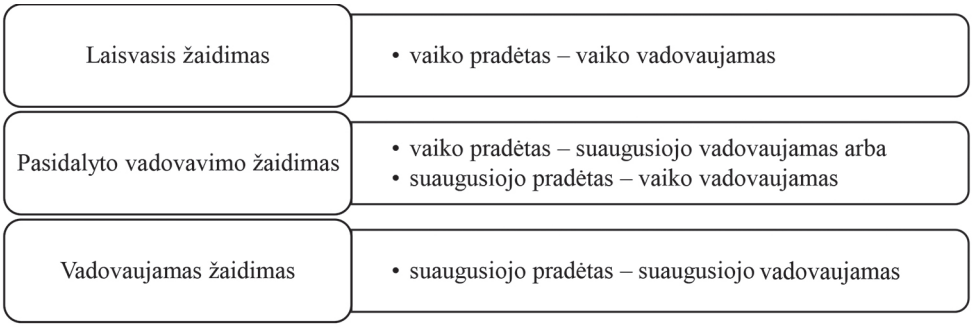
Šio tyrimo **tikslas** – atskleisti, kaip mokytojai suvokia laisvąjį vaikų žaidimą ir kaip jį plėtoja priešmokykliniame ugdyme.

Teorinė prieiga

Žaidimo samprata. Žaidimo sąvoka yra gana sudėtinga, nes jos apibrėžtis ir aiškinimas apima daugybę aspektų. Nagrinėjant mokslinę literatūrą galima rasti įvairiausių žaidimo sąvokos apibūdinimų, taigi, ir įvairių sampratų. Mokslininkai, besigilinantys į žaidimo fenomeną, išskiria vis kitus ar panašius aspektus, kuriais apibūdina žaidimą. Žaidimo samprata remiasi įvairiomis – filosofinėmis, antropologinėmis, psichologinėmis, pedagoginėmis – perspektyvomis ar jų deriniais, kuriais siekiama atspindėti žaidimo esmę, lyginant jį su kita veikla (Mukherjee ir kt., 2023). Žvelgiant į žaidimą iš pedagoginės perspektyvos, taip pat esama įvairovės. Essame (2020) bei Thomson ir Goldstein (2022) žaidimą apibūdina kaip džiaugsmą teikiančią, bendražmogišką ir pagrindinę vaikų veiklą. Kiti autoriai, apibrėždami žaidimui būdingus požymius, sieja jį su laisvai pasirenkama vaiko veikla, spontaniškais vaiko veiksmais, kylančiais iš vidinės motyvacijos ir neturinčiais konkrečių tikslų (Somolanji Tokić ir Borovac, 2020; Sparaci ir Gallagher, 2023).

Žaidimų tipologija taip pat yra įvairi. Žaidimai gali būti skirstomi į ugdomuosius ir laivai pasirenkamus žaidimus (Dale Tunnicliffe ir Gkouskou, 2020). Pagal vaiko amžių, žaislus, su kuriais jis žaidžia, ir socialinę sąveiką išskiriami funkciniai žaidimai, žaidimai su daiktais, vaidmenų ir siužetiniai žaidimai (Dale Tunnicliffe ir Gkouskou, 2020; Essame, 2020; Sparaci ir Gallagher, 2023; Thunder ir kt., 2023). Atsižvelgdamas į socialinės sąveikos intensyvumą, De Haan (2021) žaidimus skirsto į paralelinius ir paprastus socialinius bei aukštesnio lygmens bendradarbiaujamo ir kompleksinio tipo žaidimus. Atsižvelgiant į vaiko ir suaugusiojo įsitraukimo į žaidimą lygį ir vaidmenį jame, žaidimus galima skirstyti į tris kategorijas: laisvasis žaidimas, pasidalyto vadovavimo žaidimas ir vadovaujamas žaidimas (1 paveikslas).

1 paveikslas
Žaidimų klasifikacija, remiantis vaiko ir suaugusiojo pozicija (Thunder ir kt., 2023; Veraksa ir kt., 2023)



Kaip matyti 1 paveiksle, laisvasis žaidimas išsiskiria tuo, jog tai yra kylanti iš vaiko ir vaiko vadovaujama žaidybinė veikla. Mokytojas šiuo atveju dažnai lieka stebėtojo pozicijoje. Pasidalyto vadovavimo žaidimas grindžiamas ugdymo proceso dalyvių lygiavertiškumo principu: jame svarbų vaidmenį atlieka tiek vaikas, tiek mokytojas. Mokytojas kelia ugdomuosius tikslus, kuria žaidimui palankią aplinką bei žaidybines situacijas, teikia paramą, prireikus trumpai įsiterpia ir vėl atsitraukia, kad iniciatyva liktų vaikams. Vadovaujamas žaidimas ryškiausiai atspindi tiesioginį suaugusiojo vadovavimą: mokytojas apibrėžia tikslus, suformuluoja užduotis, nusako veikimo taisykles ir kontroliuoja eigą, o vaikų dalyvavimas remiasi suaugusiojo nurodymais bei instrukcijomis. Legaard (2023) pateikia tokius skirtumus tarp laisvojo ir vadovaujamo žaidimo: laisvasis žaidimas – buvimas čia ir dabar, o vadovaujamas žaidimas yra nukreiptas į tikslą. Autorius pateikia praktinį pavyzdį, iliustruojantį laisvojo ir vadovaujamo žaidimo skirtį. Kai vaikas savarankiškai renkasi, kaip dėlioti „Lego“ kaladėles, ir konstruoja tai, kas jam tuo metu įdomu, tai laikytina laisvuoju žaidimu, neturinčiu iš anksto nustatytų išorinių tikslų. Tuo tarpu, jei vaikui pateikiami konkretūs uždaviniai – pavyzdžiui, pastatyti trijų aukštų namą ar kuo aukštesnį bokštą, – žaidimas įgauna taisyklių bei aiškiai apibrėžtų tikslų pobūdį. Taigi, abiem atvejais vaikas žaidžia, tačiau žaidimo tikslai – pasirenkami ar iš išorės priskirti – iš esmės keičia patį žaidimo pobūdį.

Laisvojo žaidimo ypatumai ir reikšmė vaiko raidai. Laisvasis žaidimas apibrėžiamas kaip vaiko inicijuota ir vaiko vadovaujama veikla, ji laisvai pasirenkama ir yra spontaniška (Pyle ir Danniels, 2017; Devi ir kt., 2018; Tunnicliffe ir Gkouskou, 2020; Devi ir kt., 2021; Kalkusch ir kt., 2021; Sparaci ir Gallagher, 2023). Be to, pastebima, kad laisvajam žaidimui būdingi daugelis žaidimui apskritai charakteringų bruožų, kai dėmesys sutelktas į veikimą „čia ir dabar“. Ypač svarbi vaiko iniciatyva pradėti žaidimą ir jį tęsti. Laisvajame žaidime vaikai patys kuria taisykles ir jų laikosi, žaidimo eiga

plėtojama remiantis vaikų sumanytais scenarijais ir personažais, veiksmas perteikiamas taip, tarsi vyktų „iš tikrųjų“ (Somolanji Tokić ir Borovac, 2020; Schwartz ir kt., 2021; Mukherjee ir kt., 2023). Tokiu būdu vaikai, imituodami suaugusiųjų gyvenimą, internalizuoja socialines vertybes ir patys mokosi socialiai priimtino elgesio (Alkış Küçükaydın, 2024). Tok (2022) akcentuoja, kad laisvojo žaidimo metu vaikai patys apsprendžia savo kuriamo žaidimo taisykles ir pasirenka, su kuo žais. Vaikai – aktyvūs savo veiklos kūrėjai, todėl, žaidimo metu sąveikaudami su kitais žaidėjais, bendradarbiauja, tariasi, keičia žaidimo eigą. Taigi, dėl tokio laisvojo žaidimo ypatumų vaikai įgyja bendradarbiavimo, empatijos ir savireguliacijos įgūdžių.

Tyrimai (de Sanchez ir Bishop, 2024) atskleidžia, kad vaiko raidai kur kas svarbesnis ne ankstyvas akademinis mokymas, o būtent laisvasis žaidimas, kuriame keli žaidėjai bendradarbiauja ir derina žaidimo taisykles, siužetą, vaidmenis bei siužetines linijas. Be to, žaisdami vaikai įsisąmonina sąvokas, dalyvauja priimant sprendimus. Žaidimas leidžia vaikams plėtoti tuos pažintinius, emocinius ir socialinius gebėjimus, kurių neįmanoma išmokyti per mokytojo vadovaujamą veiklą (Aras, 2016; Jaggy ir kt., 2020; de Haan ir kt.; 2021Thompson ir kt., 2022; Veraksa ir kt., 2022).

Lietuvoje atlikti empiriniai tyrimai pagrindžia, kad laisvasis žaidimas daro teigiamą poveikį vaiko savireguliacijos ir vykdomųjų funkcijų raidai, kalbai ir pasakojimui, bendravimui, bendradarbiavimui su kitais ir kūrybiškumui, ypač tada, kai mokytojas sąmoningai kuria žaidimui palankias sąlygas ir įsikiša tik tiek, kiek būtina (Hakkarainen ir kt., 2015).

Taigi, laisvojo žaidimo metu vaikas yra visa ko centre – jis pradeda žaidimą, jam vadovauja ir pats sugalvoja žaidimo taisykles. Prisiimdamas visą atsakomybę už savo idėjas, žaidimo tikslus ir jo vyksmą, vaikas įgyja savarankiškumo, pasitikėjimo savimi, vidinės motyvacijos veikti, kūrybiškumo įgūdžių, lavėja vaiko vaizduotė bei įvairios kompetencijos, skleidžiasi vaiko asmenybė. Plėtojant laisvuoju žaidimu paremtą vaikų ugdymą(si), vis dėlto didelis ir mokytojo vaidmuo: svarbus laisvojo žaidimo principų išmanymas, įsitikinimai bei pagarba vaiko žaidimui.

Mokytojo vaidmuo plėtojant laisvąjį žaidimą. Laisvasis žaidimas tarsi sukuria iliuziją, jog vaikai ugdosi patys, be suaugusių įsiterpimo, tačiau svarbu pabrėžti, kad žaidimo kokybei reikšminga mokytojo ir vaiko sąveika (Hall-Kenyon ir Rosborough, 2017; Hjalmarsson ir Hedrén, 2025).

Devi ir kt. (2021) bei Larsen ir kt. (2023) nurodo, kad mokytojas vaikų žaidimų metu prisiima šiuos vaidmenis: palaiko žaidimą, pasitelkdamas pasidalytą vadovavimą žaidime ar iš anksto parūpindamas žaidimams reikalingas priemones; įsitraukia į žaidimą tik tam, kad sužadintų vaikų smalsumą, paskatintų jų iniciatyvą; užduoda provokacinius, iššūkį keliančius klausimus, kad „įžodintų“ ir suprastų vaikų mąstymą žaidybinėse situacijose; stebi ir dokumentuoja vaikų žaidybines veiklas; įsitraukia kaip lygiavertis žaidimo partneris. Mokytojo, kaip žaidėjo kartu arba stebėtojo, vaidmenis išskiria ir Tok (2022), nurodydamas, kad mokytojai dalyvauja žaidimuose, kai vaikai

juos pakviečia žaisti kartu. Mokytojai tokiu atveju prisiima antraeilį vaidmenį, palyginti su pagrindiniais vaikų vaidmenimis, ir įsilieja į žaidimo tėkmę, leisdami vaikams vadovauti žaidimo eigai. Mokytojo vaidmuo yra ne tik stebėti vaikų žaidimą, bet ir esant poreikiui įsitraukti bei kartu kurti žaidimą ir taip sudaryti galimybę mokytis iš savo klaidų, savarankiškai spręsti problemas ir kūrybiškai mąstyti. Pabrėžiama, kad mokytojai vaikų žaidimo metu turi gerbti vaikų sumanymus ir iniciatyvas ir gauti vaiko leidimą įsitraukti į žaidimą, kad nenutrauktų vykstančių procesų (Aras, 2016). Hakkarainen ir kt. (2015) suaugusiųjų dalyvavimo žaidime privalumus grindžia tuo, kad šiais laikais kintant visuomenės socialinio gyvenimo formoms vaikai turi vis mažiau galimybių dalyvauti mišraus amžiaus grupių veiklose, kur žaidimas tarsi perduodamas „iš kartos į kartą“. Bodrova (2008) teigia, kad daugeliui vaikų ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigos yra vienintelė vieta, kur vaikai gali mokytis žaisti. Taigi, norint išsaugoti laisvąjį žaidimą bendraamžių ar mišraus amžiaus grupėse, būtina kurti žaidybines situacijas ir ugdymą per žaidimą; mokytojai turėtų modeliuoti ir kurti žaidimus skatinančią aplinką ir bendrose sąveikose plėtoti žaidimo gebėjimus.

Antra vertus, šioje srityje būtinas išmintingas balansavimas. Vyrauja nuomonė, kad jei mokytojas siekia konkretaus priešmokyklinio ugdymo tikslo, tai nebūtinai tas tikslas sutampa su vaikų interesais ir norais (Hassinger-Das ir kt., 2017). Mokytojai, siekdami ugdymo tikslų, neretai įsiterpia į vaikų žaidimą ne laiku, užduodami su jo siužetu nesusijusius klausimus (pvz., paprašydami suskaičiuoti, išvardinti miestus, įvardinti raides ir pan.), pasiūlydami kitą suplanuotą veiklą. Tokie mokytojo veiksmai gali sutrikdyti žaidimo tėkmę ir jį nutraukti (Ivrendi, 2017).

Hall-Kenyon ir kt. (2017) teigia, kad pagalba vaikams laisvai žaidžiant yra daugiau nei tik techniniai mokytojo įgūdžiai, kuriuos kartą išmokus lengva pritaikyti visoms situacijoms. Mokytojų patirtys bei nuostatos apie žaidimo naudą vaiko raidai yra susijusios su tuo, ar vaikai bus motyvuoti plėtoti žaidimu grindžiamą ugdymą (Cheung ir kt., 2022).

Mokytojai neretai susiduria ir su išoriniais veiksniais, ribojančiais vaikų laisvąjį žaidimą. Tėvų, administracijos, kolegų žaidimo svarbos vaikui nuvertinimas, laiko ir erdvės trūkumas, įpareigojantys griežti programų reikalavimai sukelia papildomų kliūčių laisvojo žaidimo raiškai (Bubikova-Moan ir kt., 2019; Pyle ir Alaca, 2018; Stavholm ir kt., 2022).

Apibendrinant galima teigti, kad mokytojai, plėtodami laisvąjį žaidimą, prisiima aplinkos kūrėjo, stebėtojo, tarpininko ir žaidimo palaikytojo vaidmenis.

Tyrimo metodologija

Tyrimas konstruojamas remiantis interpretatyvine–konstruktyvistine teorine prieiga, pagal kurią socialinė tikrovė ir jos reikšmės kuriamos praktinėse kalbinėse

situacijose ir sąveikoje (Schwandt, 2000). Todėl mokytojų pasakojimai apie laisvąjį žaidimą traktuojami ne kaip „objektyvių faktų“ ataskaitos, o kaip reikšmių konstravimas, išryškinantis, kaip dalyvės suvokia, įvardija ir pagrindžia žaidimo vertę bei jo plėtojimo praktikas konkrečiame priešmokyklinio ugdymo kontekste. Kitaip tariant, tai, ką dalyvės vadina „laisvuoju žaidimu“, „nuoboduliu“, „įsikišimu“ ar „kokybišku buvimu“, įgauna prasmę čia ir dabar, konkrečiame socialiniame-kultūriniame kontekste ir mokytojo, vaikų, tyrėjo sąveikoje.

Tyrimo imtis. Tyrime dalyvavo keturios Vilniaus miesto priešmokyklinio ugdymo pedagogės (43–62 m.). Tyrimo dalyvės atrinktos tikslinės kriterinės atrankos būdu (Patton, 2002). Svarbiausi atrankos kriterijai buvo šie: 1) ne trumpesnė nei 5 metų pedagoginio darbo patirtis; 2) ne trumpesnė nei 5 metų patirtis, ugdymo procese realizuojant laisvojo žaidimo principus Valdorfo metodiką taikančiose įstaigose; 3) darbo su priešmokyklinio amžiaus vaikais patirtis. Tyrimo dalyvių demografiniai ir socialiniai duomenys pateikti 1 lentelėje.

1 lentelė
Tyrimo dalyvių demografiniai ir socialiniai duomenys

Dalyvės	Pedagoginio darbo patirtis	Patirtis realizuojant laisvojo žaidimo principus	Išsilavinimas	Amžius
M1	25 metai	9 metai	Aukštasis universitetinis	49 metai
M2	10 metų	6 metai	Aukštasis universitetinis	43 metai
M3	5 metai	5 metai	Aukštasis universitetinis	44 metai
M4	30 metų	30 metų	Aukštasis universitetinis	62 metai

Duomenų rinkimas. Atsižvelgiant į konstruktyvistinę tyrimo prieigą, tyrimo duomenims rinkti buvo taikytas pusiau struktūruotas individualus interviu. Šis duomenų rinkimo metodas leido sukurti tyrėjo ir tyrimo dalyvių sąveikai palankią aplinką, kurioje asmenys galėtų laisvai reikšti savo mintis (Kvale ir Brinkmann, 2009). Pusiau struktūruotame interviu suformuluoti 3 pagrindiniai klausimai apie tai, kaip mokytojai supranta laisvąjį žaidimą (*Ką Jums reiškia vaikų laisvasis žaidimas?*), kokiais būdais laisvasis žaidimas plėtojamas priešmokyklinio amžiaus grupėse (*Kaip prasideda laisvasis žaidimas? Kaip išlaikote balansą tarp vaikų laisvojo žaidimo ir suplanuotų ugdomųjų veiklų?*), koks mokytojo vaidmuo vaikų laisvojo žaidimo metu (*Kaip jūs apibūdintumėte savo vaidmenį vaikų laisvojo žaidimo metu?*). Visi 4 interviu vyko 2024 m. kovo mėnesį, interviu tekstai buvo įrašyti į diktofoną. Interviu vyko gyvai susitikus su tyrimo dalyvėmis jų darbo aplinkoje. Interviu trukmė buvo 45–55 minutės. Interviu iš diktofono buvo transkribuojami. Interviu tekstų kalba (stilius) nekeista, siekiant išlaikyti dalyvių pasisakymų autentiškumą. Po ketvirto interviu naujų reikšmingų įžvalgų, papildančių

ankstesniuose interviu išryškėjusias temas, neatsirado, todėl interviu skaičius laikytas analitiškai pakankamu (informacijos pakankamumas).

Duomenų analizė. Duomenys analizuoti taikant refleksyviąją tematinę analizę (Braun ir Clarke, 2006). Vadovaujantis refleksyvios tematinės analizės atlikimo gairėmis, antrasis ir trečiasis autoriai atliko pirmuosius keturis iš šešių teminės analizės etapų (t. y. susipažinimas su duomenimis, pradinių kodų generavimas, temų paieška, temų peržiūra ir tikslinimas (Braun ir Clarke, 2006). Po pradinio susipažinimo su duomenimis (pirmasis etapas), pakartotinai perskaitant transkribuotus interviu tekstus, buvo atliktas kodavimas (antrasis etapas), sukuriant preliminarų kodų sąrašą iš pirmojo interviu teksto. Vėliau koduojant likusius interviu tekstus, šis sąrašas buvo patikslintas per kartotinį ir dinamišką kodų sujungimo, skaidymo ir pervadinimo procesą. Po antrojo ir trečiojo autorių pradinės temų paieškos (trečiasis ir ketvirtasis žingsniai) pirmasis autorius prisijungė prie paskutinių dviejų analizės proceso žingsnių (t. y. temų apibūdinimo ir pavadinimo suteikimo) (Braun ir Clarke, 2006). Tyrėjų darbas vyko kaip refleksyvus analitinis dialogas: interpretacijos derintos diskusijos metu tikrinant vidinę temų sanglaudą. Šiame etape galutinai apsispręsta, kokie duomenys sudaro temą. Analizės rezultatas buvo keturių temų, turinčių atitinkamai dvi tris subtemas, susijusias su laisvojo žaidimo suvokimu ir jo plėtojimu priešmokyklinio ugdymo praktikoje.

Tyrimo etika. Atliekant tyrimą buvo laikomasi pagrindinių tyrimo etikos principų: informavimo, t. y. tyrimo dalyvės buvo supažindintos su tyrimo tikslu, jo svarba; vadovaujantis lygiavertiškumo ir naudingumo principais, prieš atliekant tyrimą, buvo paaiškinta, kad surinkti duomenys bus transkribuojami ir saugomi; laikantis savanoriškumo principo, buvo gautas kiekvienos iš tyrimo dalyvių žodinis ir raštiškas sutikimas dalyvauti tyrime, sutikimas anonimiškai cituoti jų pasisakymus ir svarbias tyrimo rezultatams frazes; tam, kad būtų išlaikytas tyrimo dalyvių konfidencialumas ir anonimiškumas, tyrimo dalyvių vardai buvo pakeisti ir užkoduoti, kiekvienai tyrimo dalyvei buvo suteiktas kodas, neleidžiantis kietiems asmenims jų atpažinti (Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017).

Tyrimo rezultatai

Siekiant atskleisti, kaip tyrimo dalyvės suvokia laisvąjį žaidimą, interviu buvo klausiama, ką joms reiškia laisvasis žaidimas ir kaip jos jį apibūdintų. Atlikta interviu analizė leido išskirti dvi temas: „Laisvasis žaidimas – natūrali vaiko esatis“ ir „Laisvasis žaidimas – ypač vertinga vaiko veikla“ (2 lentelė).

2 lentelė

Temos ir subtemos, atskleidžiančios, kaip mokytojai suvokia laisvąjį vaikų žaidimą

Temos	Subtemos
Laisvasis žaidimas – natūrali vaiko esatis.	Vaiko vidinės motyvacijos impulsas. Mokymasis per realaus gyvenimo patirtis.
Laisvasis žaidimas ypač vertinga vaiko veikla.	Vaiko prigimtinio poreikio žaisti tenkinimas. Būdas pažinti vaiką. Visapusiško vaiko ugdymosi erdvė.

Pirmąją temą *Laisvasis žaidimas – natūrali vaiko esatis* sudaro dvi subtemos*:*

Vaiko vidinės motyvacijos impulsas. Mokytoja žaidimą apibūdino kaip natūralią vaiko veiklą, kurią diktuoja vaiko vidiniai impulsai: „Laisvas žaidimas yra impulsas, kuris kyla iš vaiko“ (M4). Kita tyrimo dalyvė pastebėjo, kad laisvasis žaidimas yra tarsi tėkmė ir vaikas lemia ugdymo(si) procesą savo žaidimo motyvais. Tai vaiko „vedina tėkmė“ <...>, kurioje jis pats „lemia procesus“ ir natūraliai įsitraukia kaip kūrėjas: „vaikas įsitraukia maksimaliai… ir jis yra kūrėjas“ (M1).

Mokymasis per realaus gyvenimo patirtis. Viena iš mokytojų akcentavo, kad vaikai žaisdami perkuria patirtas situacijas ir taip savaime supranta socialinio gyvenimo vaidmenis. Mokytoja pabrėžė, kad vaikui natūraliai kyla noras tarsi perleisti per save patirtus įvykius ir juos pritaikyti žaidime, kad įtvirtintų pasaulio vaizdą ir supratimą apie tai, kaip funkcionuoja visuomenė. Tyrimo dalyvės pabrėžia, kad tai mokymasis gyventi. Tai yra vienintelis <...> priimtiniausias būdas ir tinkamas <...> tokių kaip priešmokyklinukų amžiaus būdas“ (M3); „gyvenimo pratybos… sėdi ir „važiuoja“ mašina – kaip gyvenime“ (M2).

Net paprastos situacijos, pavyzdžiui, „kavinė mums suaugusiems tai atrodo čia savaime suprantama, bet vaikai tai daro pirmą kartą, pirmą kartą jiems atsiveria veikimo seka: gauni meniu, užsisakai…“ (M4).

Taigi, mokytojos laisvąjį vaikų žaidimą suvokia kaip natūralų vaiko veikimo būdą, per kurį jis reiškiasi ir įprasmina savo patirtis. Mokytojų pasakojimuose laisvasis žaidimas atsiskleidžia kaip spontaniška, vidinės motyvacijos vedama veikla, kasdienybės tėkmė, kurioje natūraliai ryškėja vaiko interesai, patirtys ir santykiai su aplinkiniu pasauliu.

Antrąją temą *Laisvasis žaidimas – ypač vertinga vaiko veikla* sudaro 3 subtemos:

Vaiko prigimtinio poreikio žaisti tenkinimas. Tyrimo dalyvės laisvąjį žaidimą apibūdina kaip teikiantį naudą vaiko raidai, kaip savaiminę vaiko veiklą, bent jau kaip lygiavertę ar net svarbesnę už kitas mokytojos organizuotas ugdomąsias veiklas: „ <...> laisvas žaidimas yra svarbiau negu visos veiklos, <...> žaidimas pati švenčiausia veikla“ (M4).

Kitos tyrimo dalyvės pastebėjimu, laisvasis žaidimas pripažįstamas kaip kokybiška veikla vaikui: „Anksčiau siejosi su nieko neveikimu. Visi daro ką nori <...>, o dabar – kokybiškas buvimas. Ne tai, kad neturime ką veikti, tai žaisim dabar laisvą žaidimą. Bet kad tai yra pozicija. Nėra kaip maždaug koks išsigelbėjimo ratas, bet tai yra pozicija. Ir tai yra labai rimtas pareiškimas <...>“ (M1).

Taip pat įdomu pastebėti, kad mokytoja laisvąjį žaidimą apibūdina kaip veiklą, kylančią iš vaiko nuobodulio. Vis dėlto verta atkreipti dėmesį, kad mokytoja kalba apie tai, jog laisvojo žaidimo principais dirbančių mokytojų pozicija yra neišsigąsti to nuobodulio ir nepulti siūlyti vaikui veiklų. Mokytojos pozicija yra kantriai išlaukti tą etapą, nes jis laikomas vertingu šaltiniu pradėti kurti žaidimą: „niekas neišsigąsta jo nuobodulio, pavadinkim taip. Ir nepuola užimti to nuobodulio. Ir kad tai yra baisi netektis suaugusiam, maždaug didelė spraga ugdymo, kad jis nuobodžiauja. <...> Tai irgi yra labai graži ir sveika savybė“ (M1). Žaisti yra vaiko teisė ir prigimtinis, bazinis vaiko poreikis, kuriam mokytojas privalo sudaryti sąlygas skleistis (M4), o „nuobodulys“ – ne trūkumas, bet „žaidimo pradėjimo impulsas“: „niekas neišsigąsta jo nuobodulio <…> be nuobodulio čia nieko ir nebūtų“ (M1).

Būdas pažinti vaiką. Kadangi žaidimą inicijuoja patys vaikai, žaidimas atveria autentišką vaiko pasaulį, jo motyvaciją, stiprybes ir pagalbos poreikį: <...> per tą laisvą žaidimą labai daug pamatom apie vaikus, apie tai, kaip jam yra, apie tai, ko jam trūksta, ir ką jie turi. Kokius didžiausius gebėjimus. Kur jų didžiausi privalumai ar, nežinau, talentai“ (M3). Laisvajame žaidime geriausia atsiskleidžia vaiko valia, norai ir iniciatyva, tai padeda mokytojui geriau pažinti vaiką. Laisvasis žaidimas yra viena iš pagrindinių vaiko veiklų, kai vaikas gali reikšti savo norus ir poreikius žaisdamas: „Po to galvoju dar vietą, kur vaikas gali laisvai reikšti savo valią žaidime“ (M2).

Visapusiško vaiko ugdymosi erdvė. Tyrimo dalyvių pasakojimuose laisvasis žaidimas atsiveria kaip terpė, kurioje vienu metu vaikai ugdosi socialinius, kalbinius, kognityvinius ir emocinius gebėjimus. Mokytojos pabrėžia, kad čia „riebiausias kąsnis“ tenka socialiniams gebėjimams: vaikai turi kalbėtis, siūlyti ir derinti idėjas, kartais „savo valios sijoną patraukti truputėlį į šoną, kad ir kito tilptų… ir kad vyktų žaidimas“ (M2). Mokytoja pabrėžia, kad laisvai žaisdami vaikai labiausiai ugdosi socialinius gebėjimus, nes socialinių kontaktų tuomet „įvyksta be gal be krašto daug“ (M3), o tai apibūdinama kaip „socialinio gyvenimo įvairovė su visais konfliktais, su jų sprendimais ir kompromisais“ (M1). Kartu tai suvokiama kaip natūralus pažinimo kelias: „vaikai žaisdami mokosi. Mėgdžioja…ir tokiu būdu įsisavina žinias apie gyvenimą, apie pasaulį, kaip funkcionuoja veiklos ir visuomenės sferos“ (M4).

Mokytojos pabrėžia, kad vaikai žaisdami įgyja atsakomybę už savo veiklas ir jų planavimą: „<..> kažkoks ir toks vystosi netgi savarankiškumas. Nežinau, ar gerai įvardinu. Bet kažkoks toksai gebėjimas pačiam savarankiškai susikurti žaidimą. Neprašyti iš kažko ką man veikti ir nelaukti, kad man paduos dabar kažką tai ir dabar

užims mano laiką“ (M2), „Susiplanuoja. Jau turi mąstymo gebėjimų didesnių ir gali jau kažką tokio susidėlioti mintys“ (M1).

Kūrybiškumas yra kiekvieno žmogaus prigimtinis poreikis ir vaikai šį gebėjimą ugdosi būtent laisvojo žaidimo metu: „Kažkokiomis būtybėmis pasakų pasiverčia ir taip toliau. Tai čia yra paversti savo vaizduotę realybe.“ Vaikų kūrybiškumas, anot mokytojų, išryškėja per daugiafunkcionalias, neapibrėžtas medžiagas ir priemones. Mokytoja džiaugiasi vaikų „gebėjimu kurti esant nedideliam kiekiui priemonių“ ir „atrasti galimybes pačiuose paprasčiausiuose objektuose“ (M2), „tas pats medžio gabalas… kitą kartą čia jau bilietas; kitą kartą… lėlė vežimėlyje“ (M4). Tai, pasak tos pačios mokytojos, yra „paversti savo vaizduotę realybe“ – „didžiulio, aukščiausio lygio kūrybiškumo aktas“.

Taigi, mokytojos laisvąjį žaidimą suvokia ne kaip atsarginį vaikų užimtumo variantą, o kaip visapusiško ugdymo(si) erdvę, kurioje socialinė sąveika, kalba, vaizduotė, kūryba ir savireguliacija realiai plėtojasi pačių vaikų veikimu.

Interviu duomenų analizė taip pat leido atskleisti, kaip mokytojos plėtoją laisvąjį žaidimą ugdymo praktikoje. Buvo išskirtos dvi temos (3 lentelė).

3 lentelė

Temos ir subtemos, atskleidžiančios, kaip mokytojai plėtoja laisvąjį žaidimą priešmokykliniame ugdyme

Temos	Subtemos
„Nematomų“ vaidmenų prisėmimas.	Vaikų žaidimų „įkvėpimas“. Vaikų žaidimo stebėjimas ir tėkmės palaikymas.
Žaidimui palankios aplinkos kūrimas.	Emocinė aplinka, kviečianti veikti. Vaiko vaizduotę žadinančios priemonės. Erdvės, įkvepiančios žaisti.

Trečiąją temą *„Nematomų“ vaidmenų prisiėmimas* sudaro dvi subtemos:

Vaikų žaidimų „įkvėpimas“. Autentiškas suaugusiojo veikimas (mezga, siuva) tampa įkvėpimu imitaciniam žaidimui: „kai kurie vaikai mažesni atsisėdę irgi siuva. Nors nesiuva, bet siuva. Jų toksai žaidimas. Na tarsi imitacija, bet ir žaidimas“ (M4). Vaikai, stebėdami, kuo mokytoja užsiima, patys pradeda imituoti, kad veikia tai, ką ir ji, ir tai išsivysto į žaidimą. Taip pat mažesnieji perima vyresniųjų žaidimus: „… mažyliai… dažnai… pradeda žaisti tuos žaidimus, kuriuos žaidė kiti draugai…“ (M4).

Viena tyrimo dalyvė paminėjo, kad mokytojos tarpininkavimas esant konfliktui pratęsia žaidimą toliau: „…auklėtoja… aiškinasi… iki pat pradžių pradžios… ir staiga tos kaladės niekam nebereikia ir jie susiranda ką veikti“ (M3).

Kartais mokytoja padeda vaikams pradėti žaidimus, jeigu jiems sunkiai sekasi tai daryti. Būtent tai patvirtina, kad žaisti ir plėtoti žaidimą nėra taip paprasta ir to yra

mokomasi: „statydavau namelį… stalus sustumdavau ratuku… tada pakviečiu pagyventi namelyje. Kelis kartus padarau, pastatau, tada pakviečiu pagyventi namelyje. Po to ir atsitraukiu“; svarbiausia, kad po kelių pagalbos kartų mokytoja atsitrauktų (M2). Taip iniciatyva grąžinama vaikams.

Kitomis situacijomis mokytojos priima vaikų taisykles ir įsitraukia, pavyzdžiui, kaip žiūrovės/pirkėjos: „prašo auklėtojų ateiti į žiūrovų salę… ateina ir žiūri“ (M4), taip legitimuodamos vaikų kuriamą pasaulį. Kad žaidimas „užsidegtų“ grupėje, mokytojos pastebi panašius interesus („Jūs abu kalbėjote apie parduotuvę… kas norėtų būti pirkėju?“), – ir vėl pasitraukia.

Mokytojos pastebi, kad pats „neišvengiamas“ veikimas suveikia kaip impulsas: „Ateina vaikas… vaikas negali neveikti… kažką pamato, kažkas jį įkvepia…“ (M4).

„Įkvėpimas“ nėra idėjų „dalijimas“, o sąlygų sukūrimas, tikslingais prisilietimais ir erdvės vaikų kūrybai bei susitarimams plėtotis sudarymas.

Vaikų žaidimo stebėjimas ir tėkmės palaikymas. Kalbėdamos apie laisvojo žaidimo plėtojimą, visos keturios mokytojos pabrėžė, kad, siekdamos neperimti vaikų inicijuojamos veiklos, jos sąmoningai prisiima antraplanius „nematomus“ vaidmenis – būna šalia kaip rami atrama ir ribų sergėtojos, o tuo pat metu aktyviai seka, fiksuoja ir vertina tai, kas vyksta tiek žaidime, tiek platesniame grupės gyvenime. Tokia pozicija nėra pasyvumas: tai apgalvotas būdas palaikyti žaidimo sąlygas, laiku atpažinti momentus, kai reikia trumpai įsikišti, ir lygiai taip pat apgalvotai atsitraukti, kad iniciatyva liktų vaikams. Mokytojos tai nusako taip: „…gal daugiau grupės gyvenimą seka… jeigu tu tuo metu dar plius kažką dirbi, … tu tiesiog stebi vis labiau skirtingas sritis. Apskritai stebi grupės tvarką, kas gyvenime vyksta“ (M4). Kitaip tariant, „stebi… skirtingas sritis… kas vyksta“ (M4), nuosekliai stebi žaidimo ritmą, vaikų saugumą ir žaidimo tęstinumą.

Mokytojos pažymėjo, kad priešmokyklinukų veiklos paremtos metų projekto principu – vaikai ir mokytojai yra lankstūs prisitaikyti ir išdėlioti metų projekto darbus per visus metus, todėl lanksčiau žiūrima į tai, jei vieną dieną vaikas ir visai nieko nepadarys savo metų projektui. Metinių projektų rėmuose taikomas švelnus paraginimas, bet nesulaužomas laisvojo žaidimo ritmas: „kartais paraginamas vaikas… kad nespėtų būti nebaigtas darbas“ (M4). Mokytojos laisvąjį žaidimą plėtoja pagal vaiko sumanymus, neperimdamos siužeto: „vaiko vedina tėkmė… kad vaikas lemtų procesus“ (M1). Jos sąmoningai sudaro sąlygas vaikų socialinei sąveikai: palieka erdvės pokalbiams ir idėjų derinimui, nepertraukia žaidimo, kai vyksta vaidmenų pasiskirstymas ar kompromisų paieška, o kilusius konfliktus laiko mokymosi situacijomis, padėdamos vaikams juos įžodinti ir paversti susitartomis taisyklėmis (M1, M2, M3). Taip pat pasirūpina, kad žaidimas remtųsi vaikų patirtimis – sudaro galimybę „mėgdžioti“ matytus gyvenimo scenarijus ir pasiūlo priemonių, kurios neapriboja siužeto, bet padeda jį plėtoti (M4). Rezultatas – žaidimo tėkmė, kurioje socialiniai, kalbiniai ir mąstymo gebėjimai plėtojasi per pačių vaikų veikimą.

Kai vaikas pernelyg įsiaudrinęs ar „neranda vietos žaidime“, mokytoja laikinai nukreipia į raminamąją veiklą (pvz., akvarelę), po kurios vaikas nurimsta ir sugrįžta: „primygtinai paprašau… išlieja… ir matosi, kad tada pats geriau įsilieja į žaidimą“ (M2). Esant didesnei įtampai, „kai kuriems vaikams tenka išeiti iš savo žaidimo net ir prieš jų valią“, nes „tiesiog sunki diena ar per daug įtempta“ – tada jie pasineria į veiklą (M3). Tai nėra žaidimo pakeitimas, o emocinės pusiausvyros atkūrimas, kad žaidimas galėtų tęstis.

Ketvirtąją temą *Žaidimo plėtotei palankios aplinkos kūrimas* sudaro 3 subtemos:

Emocinė aplinka, kviečianti veikti. Mokytojos, kalbėdamos apie tai, kas skatina vaikus žaisti ir plėtoti žaidimus, įvardijo grupės aplinką. Jos akcentavo, kad tai ne tik materiali aplinka, bet ir emocinė, kurią kuria mokytoja savo gera nuotaika, pozityvumu, ramybe: „Svarbu ir auklėtojos nuotaika. Rami, suteikia tokios ramybės ir paskatinimo vaikui veikti“ (M2). Suaugusiojo buvimas šalia be kontrolės suteikia vaikams drąsos imtis iniciatyvos. Mokytojo „buvimas fone“ suteikia vaikams saugumo jausmą ir pripažinimą: kai suaugusysis nevaldo, o būna šalia, tuomet vaikams lengviau imtis iniciatyvos.

Vaiko vaizduotę žadinančios priemonės. Pasak mokytojos, vaikus supanti aplinka turi būti įkvepianti. Mokytojos įvardijo, kad vaikų žaidimo plėtotei svarbios neapibrėžtos, daugiafunkcinės priemonės. Anot mokytojos, pasirenkamos natūralios medžiagos (kankorėžiai, pagaliukai, vilna, mediena, metalas) ir Valdorfo lėlės be veidų, „kad vaikas savo nuotaiką, savo matymą, patirtį į jas įdėtų, kad jos tarnautų vaiko vaizduotei, o ne vaikas joms“ (M2). Kai prireikia postūmio, mokytojos įžodina vaidmenis ar veiksmus ir pasiūlo nevaržančių priemonių (pvz., audinį kaip staltiesę ar kostiumą, „meniu“ kortelę, bilietėlių juostelę) ir tada atsitraukia, kad iniciatyva liktų vaikams. Tai padeda vaikams suprasti socialinių situacijų seką – „ką reiškia būti klientu… gauni meniu, užsakai“ (M4) – neužvaldant jų kuriamo siužeto. Taip sukonstruota aplinka neužgožia vaiko, o kviečia jį kurti, atrasti daiktų funkcijas, o ne vykdyti suaugusiojo sumanymus.

Mokytojos pasakojo, kad vaikai žaisdami mokosi patys kūrybiškai prisitaikyti aplinką: „Man tai labai patinka iš laisvo žaidimo gebėjimas kurti esant nedideliam kiekiui priemonių. Atrasti galimybes tokiose pačiuose paprasčiausiuose objektuose“ (M2). Gamtinės priemonės leidžia vis kitaip prisitaikyti jas skirtingiems žaidimams taip lavinant vaizduotę: „<...> tam reikia labai daug fantazijos, <...> žaislai gali vieną kartą, tas pats medžio gabalas <...> Kitą kartą čia jau yra bilietas. Kitą tą kartą tas medžio gabalėlis yra gal ...nerado lėlės įkišo į vežimėlį kaip lėlę vežiojo“ (M4).

Mokytojos nuomone, kartais sunku net konkrečiai nupasakoti ir įvardyti, kaip tas vaikų žaidimas prasideda ir kas vaikus įkvepia žaisti: „Pirmą sykį žmogus pažiūrėjęs galvotų, nieko nebuvo. Atėjo ir prasidėjo žaidimas. Nebuvo jokių pagalbinių priemonių, kurios skatintų. Pasirodo, kad skatina viskas, kas yra aplinkui“ (M3).

Erdvės, įkvepiančios žaisti. Stebėdamos vaikų žaidimus ir matydamos skirtingus vaikų poreikius žaidimams plėtotis, mokytojos pritaiko aplinką, kad žaidimai sklandžiau vyktų: „Išklojam grindis storais čiužiniais. Atitveriam ir sakom, čia va jūs galite pasigalynėti <...>“ (M3).

Vaikams laisvai žaidžiant, mokytojos organizuoja ir inicijuoja veiklas, prie kurių vaikai gali prisijungti laisva valia. Stebėdamos, rodydamos pavyzdį, kurdamos ir pritaikydamos aplinką pagal vaikų poreikius, mokytojos prisideda prie laisvojo žaidimo plėtotės. Mokytojo vaidmuo yra sukurti tinkamas sąlygas žaidimui reikštis ir plėtotis, o vaikas yra laikomas savo patirties ir pažinimo kūrėju ir laisvai žaisdamas natūraliai ugdosi jam svarbius įgūdžius.

Diskusija

Šio tyrimo tikslas buvo atskleisti, kaip mokytojai suvokia laisvąjį žaidimą ir kaip jį plėtoja priešmokykliniame ugdyme. Nors tyrimo rezultatai yra riboti dėl palyginti nedidelės mokytojų imties ir tyrime dalyvavusių mokytojų, kurie teikia prioritetą laisvojo žaidimo principais grindžiamo ugdymo nuostatoms, manytina, kad padarytos išvados vertingos ir platesniam Lietuvos švietimo kontekstui.

Atlikta tyrimo duomenų analizė parodė, kad mokytojai, svarstydami tai, ką jiems reiškia laisvasis vaikų žaidimas, pabrėžė, kad tai yra natūrali ir ypač vertinga vaiko veikla, kuri padeda mokytojams pažinti vaiką, užtikrinti jo teisę žaisti. Atlikto tyrimo rezultatai atskleidžia, kad mokytojai pripažįsta laisvojo žaidimo naudą vaikui. Tokie įsitikinimai lemia mokytojų pastangas kurti priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymo(si) turinį, remiantis laisvojo žaidimo plėtojimo principais. Šios tyrimo dalyvių nuostatos dera su Cheung ir kt. (2022), Devi ir kt. (2021), Simoncini ir kt. (2025) atliktais tyrimais, kurie rodo, kad mokytojų įsitikinimai apie žaidimo naudą vaiko raidai yra susiję su jų žaidimu grindžiamo ugdymo praktika, nes žaidimas pripažįstamas kaip vertinga ir priimtiniausia vaikams veikla, kurios metu vaikai visapusiškai ugdosi, įgyja reikiamų įgūdžių ir žinių.

Interviu dalyvės įvardijo, kad vaikai laisvojo žaidimo metu ugdosi socialinius, kūrybinius gebėjimus, atsakomybę už savo veiklą ir jos planavimą. Kurdami žaidimų scenarijus ir prisiimdami įvairiausius vaidmenis juose, vaikai ugdosi visuomenėje priimtinas socialines elgesio normas. Taigi, tyrimo rezultatai sutampa su užsienio mokslininkų tyrimais, patvirtinančiais laisvojo žaidimo vertę vaikų pažintinei, socialinei ir emocinei raidai. Mokslininkai, tyrinėjantys laisvojo žaidimo reikšmę vaikų raidai, teigia, kad laisvai žaisdami vaikai aktyviai bendrauja ir bendradarbiauja, plėtoja pažintinius įgūdžius, mokosi problemų sprendimo bei savireguliacijos įgūdžių (Alkış Küçükaydın, 2024; de Haan ir kt., 2021; Jaggy ir kt., 2020; Thompson ir kt., 2022; Tok, 2022; Veraksa ir kt., 2022). Galimybė pasirinkti žaidimą ir jo trukmę yra

vaikų savarankiškumo, pasitikėjimo savimi ir sunkumų įveikos strategijų ugdymo pagrindas (Sanchez ir Bishop, 2024).

Interviu analizė atskleidė, kad mokytojai plėtoja laisvąjį žaidimą priešmokykliniame ugdyme, kurdami žaidimo plėtotei palankią aplinką ir prisiimdami „nematomus" vaidmenis. Galima daryti prielaidą, kad mokytojai atpažįsta vaikų poreikį žaisti ir palaiko spontanišką vaikų veikimą. Interviu dalyviai akcentavo, kad vaikų laisvojo žaidimo plėtotei svarbu kurti įkvepiančias erdves, parinkti priemones, padedančias atsiskleisti vaikų vaizduotei ir užtikrinti saugią emocinę aplinką. Mokytojai pažymėjo, kad palaikydami vaikų iniciatyvas laisvojo žaidimo metu jie prisiima vaikų žaidimų procesų „įkvėpėjo", stebėtojo, vaikų vadovaujamo žaidimo palaikytojo vaidmenis. Anot Tok (2022), laisvojo žaidimo metu mokytojai labiausiai linkę imtis žaidėjo kartu ir stebėtojo-režisieriaus vaidmenų, o mažiausiai – nesikišančio, liekančio nuošalyje ar tiesiogiai vadovaujančio žaidimui vaidmens.

Atliktas tyrimas atskleidžia mokytojų, plėtojančių laisvojo žaidimo principus, požiūrį. Tyrimo rezultatai galbūt skirtųsi, jei tyrime dalyvautų mokytojai, kurių praktikoje dominuoja akademinio mokymo principai. Todėl ypač vertingi būtų kokybiniai tyrimai, atliekant priešmokyklinio ugdymo proceso stebėjimą. Taip pat tikslinga atlikti kiekybinį tyrimą, apimantį Lietuvos priešmokyklinio ugdymo mokytojų populiaciją, kuris padėtų atskleisti mokytojų požiūrį į žaidimą, laisvojo žaidimo plėtojimą ir raiškos galimybes priešmokykliniame ugdyme.

Vertingi būtų ir tyrimai apie išorinių veiksnių įtaką žaidimo integravimui į pedagoginę praktiką, kuris padėtų atskleisti iššūkius, kylančius įgyvendinant žaidimu grindžiamas nuostatas pradiniame ugdyme.

Galiausiai vertėtų tirti mokyklų vadovų ir švietimo sistemos administratorių nuostatas žaidimo atžvilgiu, nes jų sprendimai yra lemiami formuojant efektyvesnes, žaidimu grįstas pedagogines praktikas pradinių klasių kontekste.

Išvados

Mokytojos vaikų laisvąjį žaidimą suvokia kaip natūralią ir ypač vertingą vaiko veiklą, o tai atliepia visuminio ir žaidimu grindžiamo priešmokyklinio ugdymo(si) nuostatas. Plėtodamos laisvąjį žaidimą, mokytojos kuria žaidimui palankią emocinę aplinką, erdves, įkvepiančias žaisti, teikia vaikų vaizduotę žadinančias priemones. Be to, mokytojos imasi „nematomų" vaidmenų, tapdamos vaikų žaidimo „įkvėpėjomis", stebėtojomis ir palaikytojomis, taip išvengdamos dominavimo ir išlaisvindamos vaiko prigimtinę galią žaisti. Tokios mokytojų nuostatos sudaro prielaidas laiduoti ugdymo kokybę, užtikrinant dermę tarp vaikų poreikių ir švietimo tikslų.

Vienareikšmės laisvojo žaidimo sampratos ir universalaus apibrėžimo nebuvimas neužkerta kelio analitinei įvairovei bei interpretaciniam lankstumui, nes tai gali būti

vertinama ne kaip trūkumas, bet kaip tam tikra metodologinė galimybė. Laisvasis žaidimas atliepia vaiko kaip *homo ludens* prigimtį, derančią su fenomenologine žaidimo samprata ir padedančią įgyvendinti Priešmokyklinio ugdymo bendrosios programos (2022) tikslus.

Svarbus yra kryptingas pedagoginės praktikos stiprinimas. Pagarbos vaiko laisvajam žaidimui paradigma turi įsitvirtinti kaip profesinė norma ir atsispindėti ugdymo planavime, aplinkų kūrime, mokytojų kompetencijų tobulinime bei vadovų sprendimuose; todėl laisvojo žaidimo pripažinimas negali likti vien asmeninių įsitikinimų dalyku.

Literatūra

Alkış Küçükaydın, M. (2024). Changes in primary school teachers' perceptions of play. *Teacher Development*, 28(3), 365–382. https://doi.org/10.1080/13664530.2023.2298216

Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: A phenomenological study. *Early Child Development and Care*, *186*(7), 1173–1184. https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1083558

Brandišauskienė, A., & Maslienė, D. (2014). Žaidimo situacijos apžvalga ikimokyklinio ugdymo institucijose. *Pedagogika*, 115(3), 190–205. https://doi.org/10.15823/p.2014.037

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Brėdikytė, M. & Brandišauskienė, A. (2022). Adult actions supporting narrative playworlds in the classroom. *Forum Oświatowe*, *35*(2), 53–68. https://doi.org/10.34862/fo.2022.2.3

Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, *16*(3), 357–369. https://doi.org/10.1080/13502930802291777

Bubikova-Moan, J., Næss Hjetland, H., & Wollscheid, S. (2019). ECE teachers' views on play-based learning: A systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, *27*(6), 776–800. https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678717

Cheung, A., Keung, C., & Tam, W. (2022). Developing kindergarten teacher capacity for play-based learning curriculum: a mediation analysis. *Teachers and Teaching*, *28*(5), 618–632. https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062749

Dale Tunnicliffe, S., & Gkouskou, E. (2020). Science in action in spontaneous preschool play–an essential foundation for future understanding. *Early Child Development and Care*, *190*(1), 54–63. https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1653552

de Haan, D., Vriens-van Hoogdalem, A. G., Zeijlmans, K., & Boom, J. (2021). Metacommunication in social pretend play: two dimensions. *International Journal of Early Years Education*, *29*(4), 405–419. https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1778451

de Sanchez, G. A., & Bishop, M. (2024). Assembling kindergarteners' agency during classroom free play time. *International Journal of Play*, *13*(4), 361–378. https://doi.org/10.1080/21594937.2024.2425537

Devi, A., Fleer, M., & Li, L. (2018). 'We set up a small world': preschool teachers' involvement in children's imaginative play. *International Journal of Early Years Education*, *26*(3), 295–311. https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1452720

Devi, A., Fleer, M., & Li, L. (2021). Preschool teachers' pedagogical positioning in relation to children's imaginative play. *Early Child Development and Care*, *191*(16), 2471–2483. https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1717479

Essame, C. (2020). Developmental play: a new approach to understanding how all children learn through play. *Childhood Education*, *96*(1), 14–23. https://doi.org/10.1080/00094056.2020.1707531

Hakkarainen, P. & Brėdikytė, M. (2020). Playworlds and narratives as a tool of developmental early childhood education. *Psychological Science and Education*, *25*(4), 40–50. https://doi:10.17759/pse.2020250404

Hakkarainen, P. E., Brėdikytė, M., Sujetaitė-Volungevičienė, G., & Brandišauskienė, A. (2015). *Ikimokyklinio amžiaus vaiko raida: žaidimas ir savireguliacija: monografija*. Vitae Litera.

Hall-Kenyon, K. M., & Rosborough, A. A. (2017). Exploring pedagogical relationships in the context of free play. *Early Years*, *37*(3), 326–337. https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1183190

Hjalmarsson, M., & Hedrén, S. (2025). Freedom, integrity, and sociability: children's perspectives on teacher (Non)participation in Swedish school-age educare centers. *Journal of Research in Childhood Education*, 1–13. https://doi.org/10.1080/02568543.2025.2514769

Hjelmér, C. (2020). Free play, free choices? Influence and construction of gender in preschools in different local contexts. *Education Inquiry*, *11*(2), 144–158. https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1724585

Ivrendi, A. (2017). Early childhood teachers' roles in free play. *Early Years*, *40*(3), 273–286. https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1403416

Jaggy, A. K., Perren, S., & Sticca, F. (2020). Assessing preschool children's social pretend play competence: An empirical comparison of three different assessment methods. *Early Education and Development*, *31*(8), 1206–1223. https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1712633

Kalkusch, I., Jaggy, A. K., Burkhardt Bossi, C., Weiss, B., Sticca, F., & Perren, S. (2021). Promoting social pretend play in preschool age: Is providing roleplay material enough? *Early Education and Development*, *32*(8), 1136–1152. https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1830248

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing (2nd ed.). Sage Publications, Inc.

Larsen, N., Pyle, A., Danniels, E., Marzouca, M., & Nazeem, R. (2023). Kindergarten teachers' facilitation of social and emotional learning in classroom play contexts. *Education Inquiry*, *16*(2), 195–216. https://doi.org/10.1080/20004508.2023.2192900

Legaard, J. F. (2023). The wonder of play. *International Journal of Play*, *12*(3), 375–386. https://doi.org/10.1080/21594937.2023.2239562

Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2023). Ikimokyklinio ugdymo programos gairės. https://eseimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/76bb8f404b5911ee8185e4f3ad07094a?jfwid=f5arm3g7r

Monkevičienė, O. (2012). Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų požiūris į vaikų mokymąsi. *Pedagogika*, (108), 71–77.

Morrissey, A. M., Scott, C., & Rahimi, M. (2017). A comparison of sociodramatic play processes of preschoolers in a naturalized and a traditional outdoor space. *International Journal of Play*, *6*(2), 177–197. https://doi.org/10.1080/21594937.2017.1348321

Mukherjee, S. J., Bugallo, L., Scheuer, N., Cremin, T., Montoro, V., Ferrero, M., ... & Popp, J. (2023). Conceptions of play by children in five countries: towards an understanding of playfulness (Las concepciones acerca del juego de niños de cinco países: hacia un mejor conocimiento de la actividad lúdica). *Journal for the Study of Education and Development*, *46*(1), 109–153. https://doi.org/10.1080/02103702.2022.2133401

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. 3rd ed. Sage Publications.

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), 274289. http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771

Priešmokyklinio ugdymo bendroji programa (2022). https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-06-10/Priesmokyklinio-ugdymo-bendroji-programa-priedas-Nr.-2-20220615.pdf

Priešmokyklinio ugdymo bendrosios programos įgyvendinimo rekomendacijos (2022). https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/%C4%AER%202022-09-28/PU_BP_%C4%AEgyvendinimo-rekomendacijos-2022-10-03.pdf

Schwartz, M., Hijazy, S., & Deeb, I. (2021). The role of play in creating a language-conducive context in a bilingual preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, *29*(3), 381–396. https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1928723

Simoncini, K., Meeuwissen, K., & Readette, M. (2025). Enhancing early childhood teacher education: the role of a multidisciplinary play conference in shaping preservice teachers' understanding. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 1–16. https://doi.org/10.1080/10901027.2025.2508959

Somolanji Tokić, I., & Borovac, T. (2020). Children's symbolic play during the transition to school. *International Journal of Early Years Education*, *28*(3), 232–245. https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1814210

Sparaci, L., & Gallagher, S. (2023). A Kaleidoscope of play: a new approach to play analysis in childhood. *Philosophical Psychology*, 1–30. https://doi.org/10.1080/09515089.2023.2234938

Stavholm, E., Lagerlöf, P., & Wallerstedt, C. (2022). Re-mediation in early childhood teachers' reasoning about their role in play: an empirical study of a work team. *Early Years*, *44*(2), 341–355. https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2131741

Schwandt, T. A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. *Handbook of qualitative research* (pp. 189–213). Sage Publishing.

Thompson, B. N., & Goldstein, T. R. (2022). Observing the developmental progression of pretend play across the preschool years. *Journal of Cognition and Development*, *23*(4), 482–502. https://doi.org/10.1080/15248372.2022.2058508

Thunder, K., Hattie, J., Almarode, J. T., Fisher, D., Frey, N., & Demchak, A. (2023). What really matters in play? *Theory Into Practice*, 1–12. https://doi.org/10.1080/00405841.2023.2202135

Tok, E. (2022). Early childhood teachers' roles in fostering creativity through free play. *International Journal of Early Years Education*, *30*(4), 956–968. https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1933919

Višnjić-Jevtić, A. (2021). Parents' perspective on a children's learning. *Journal of Childhood, Education & Society*, *2*(2), 117–125. https://doi.org/10.37291/2717638X.20212266

Veraksa, A., Sukhikh, V., Veresov, N., & Almazova, O. (2022). Which play is better? Different play types and development of executive functions in early childhood. *International Journal of Early Years Education*, *30*(3), 560–576. https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2091979

Veraksa, N., Sheridan, S., & Colliver, Y. (2023). Balancing child-centred with teacher-directed approaches to early education: incorporating young children's perspectives. *Pedagogy, Culture & Society*, *31*(5), 915–932. https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1955736

Žydžiūnaitė, V., & Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai, principai ir metodai*. Vaga.

The Conception of Free Play and Its Development Practice Among Pre-Primary Teachers

Vitalija Gražienė[1], Stasė Ustilaitė[2], Agnė Valkevičienė[3]

[1] Vilniaus kolegija / Higher Education Institution, Faculty of Pedagogy, 39 Studentų St., LT-08106 Vilnius, Lithuania, v.graziene@pdf.viko.lt

[2] Vilniaus kolegija / Higher Education Institution, Faculty of Pedagogy, 39 Studentų St., LT-08106 Vilnius, Lithuania, s.ustilaite@pdf.viko.lt

[3] Vytautas Magnus University, Education Academy, 31 Ševčenkos St.. LT-03111 Vilnius, Lithuania, agne.valkeviciene@stud.vdu.lt

Summary

Lithuanian education policy provisions for pre-primary education, as outlined in the Guidelines for Preschool Education Programs (2023), are based on fundamental principles that determine educational quality. These documents emphasize reducing teacher dominance

in the educational process, focusing on children's cognition and needs, and emphasizing experiential and play-based education.

To reveal how teachers perceive free play among children and how they develop it in pre-primary education, semi-structured interviews were conducted with four pre-primary teachers.

The study employed an interpretative-constructivist theoretical approach, according to which social reality and its meanings are created through interaction and linguistic practical situations (Schwandt, 2000). The data were analyzed using reflective thematic analysis (Braun & Clarke, 2006).

Teachers perceive children's free play as a natural and valuable activity, in line with the principles of holistic and play-based pre-primary education. Teachers create an emotional environment conducive to play by developing free play, designing inspiring spaces, and providing stimulating tools. In addition, teachers assume "invisible" roles as inspirers, observers, and supporters of children's play, which helps to avoid domination and unleash children's natural ability to play. These attitudes create conditions that ensure the quality of education by balancing children's needs with goals.

Keywords: *pre-primary education, free play, development practice.*

Gauta 2025 08 05 / Received 05 08 2025
Priimta 2025 10 20 / Accepted 20 10 2025