

MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS
VIEŠOJO VALDYMO IR VERSLO FAKULTETAS
VADYBOS IR POLITIKOS MOKSLŲ INSTITUTAS

GRETA SUBOTKEVIČĖ

PEDAGOGŲ PATIRTIS TAIKANT LAISVĄ ŽAIDIMĄ VILNIAUS
MIESTO IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGOSE

Magistro baigiamasis darbas

Vadovė: doc. dr. Barbara Stankiewicz

Vilnius, 2026

TURINYS

SANTRAUKA	3
SUMMARY	4
LENTELIŲ SĄRAŠAS.....	5
PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS.....	6
ĮVADAS	7
1. LAISVO ŽAIDIMO TEORINIAI PAGRINDAI IKIMOKYKLINIAME UGDYME	10
1.1. Žaidimo teorijų raida ir šiuolaikiniai požiūriai į žaidimą.....	10
1.2. Laisvo žaidimo samprata ir pagrindiniai bruožai	14
1.3. Laisvo žaidimo reikšmė vaiko raidai ir ugdymuisi	18
2. LAISVAS ŽAIDIMAS LIETUVOS IKIMOKYKLINIAME UGDYME	22
2.1. Ikimokyklinio ugdymo politikos ir įgyvendinimo nuostatos	22
2.2. Pedagogo vaidmuo organizuojant ir palaikant laisvą žaidimą	24
2.3. Laisvo žaidimo įgyvendinimo iššūkiai.....	26
3. LAISVO ŽAIDIMO TAIKYMO TYRIMO METODOLOGIJA.....	31
3.1. Tyrimo metodologinė prieiga ir strategija	31
3.2. Tyrimo instrumentas.....	31
3.4. Tyrimo organizavimas, analizės metodai ir validumas	33
3.4. Tyrimo etika	34
4. VILNIAUS MIESTO IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGŲ PEDAGOGŲ LAISVO ŽAIDIMO TAIKYMO TYRIMAS	35
4.1. Tyrimo rezultatai	36
4.2. Tyrimo rezultatų aptarimas.....	45
IŠVADOS	52
REKOMENDACIJOS.....	53
LITERATŪRA	54
PRIEDAI	60

SANTRAUKA

Baigiamajame darbe analizuojamas laisvo žaidimo taikymas Vilniaus miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigose, remiantis pedagogų patirtimi. Temos aktualumą lemia tai, kad ikimokykliniame amžiuje žaidimas yra viena pagrindinių vaiko veiklos formų. Laisvas žaidimas sudaro sąlygas vaikui savarankiškai rinktis veiklą, priimti sprendimus, tartis su kitais vaikais ir mokytis iš savo patirties. Lietuvos ikimokyklinio ugdymo dokumentuose žaidimas siejamas su vaiko ugdymusi, tačiau praktikoje jo taikymas gali skirtis priklausomai nuo pedagogo požiūrio, grupės sąlygų, įstaigos susitarimų ir administracijos palaikymo.

Darbo problema. Nors Lietuvos švietimo politikos dokumentuose deklaruojama laisvo žaidimo svarba ikimokykliniame ugdyme, praktikoje nėra aišku, kaip Vilniaus miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigose laisvas žaidimas yra praktiškai taikomas ir kokie veiksniai, pedagogų patirties požiūriu, skatina arba riboja jo įgyvendinimą.

Tyrimo tikslas. Ištirti pedagogų patirtį ir veiksnius, skatinančius arba ribojančius laisvo žaidimo taikymą Vilniaus miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

Tyrimo uždaviniai: 1. Išanalizuoti laisvo žaidimo sampratą ir reikšmę vaiko raidai ikimokyklinio ugdymo kontekste. 2. Išanalizuoti laisvo žaidimo nuostatas Lietuvos ikimokyklinio ugdymo politikos dokumentuose. 3. Ištirti Vilniaus miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų patirtį taikant laisvą žaidimą bei veiksnius, skatinančius arba ribojančius jo įgyvendinimą.

Darbe taikyta mokslinės literatūros analizė, Lietuvos ikimokyklinio ugdymo dokumentų analizė ir kiekybinis empirinis tyrimas. Empirinio tyrimo metu naudotas struktūruotas klausimynas. Tyrime dalyvavo 112 Vilniaus miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų. Gauti duomenys analizuoti taikant statistinės analizės metodus.

Tyrimo rezultatai parodė, kad laisvas žaidimas Vilniaus miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigose taikomas dažnai. Dauguma pedagogų nurodė, kad laisvas žaidimas jų grupėse vyksta kasdien. Vis dėlto jo trukmė dažniausiai neviršija vienos valandos, todėl laisvo žaidimo taikymas praktikoje dažnai yra trumpesnės arba vidutinės trukmės veikla. Pedagogai labai teigiamai vertina laisvo žaidimo reikšmę vaiko raidai. Dauguma jų pritaria, kad laisvas žaidimas padeda vaikui mokytis per patirtį, ugdo savireguliaciją, socialinius gebėjimus, kūrybiškumą ir emocinę gerovę. Laisvo žaidimo metu pedagogai dažniausiai renkasi stebėtojo vaidmenį ir įsitraukia tik tada, kai to reikia. Aktyvesnis pedagogo dalyvavimas, kai jis tampa žaidimo partneriu arba padeda plėtoti vaikų sumanymus, pasirenkamas rečiau. Ugdymo aplinkos sąlygos vertinamos gana palankiai, tačiau grupės dydis, vaikų skaičius ir materialinių išteklių pakankamumas išryškėjo kaip silpnesnės sritys. Administracijos palaikymas taip pat vertintas nevienodai. Mažiau aiškūs pasirodė susitarimai dėl laisvo žaidimo vietos įstaigos dokumentuose, laiko skyrimo, erdvių naudojimo ir priemonių atnaujinimo. Nustatyta, kad kuo aukštesnis pedagogo laisvo žaidimo reikšmės vaiko raidai suvokimas, tuo dažniau jis taiko laisvą žaidimą grupėje. Geresnė ugdymo aplinkos / infrastruktūros kokybė statistiškai reikšmingai nesisiejo su dažnesniu laisvo žaidimo taikymu. Administracijos palaikymas ir laisvo žaidimo įtvirtinimas įstaigos dokumentuose statistiškai reikšmingo ryšio su laisvo žaidimo taikymu neparodė. Regresinės analizės rezultatai patvirtino, kad pedagogo suvokimas buvo vienintelis reikšmingas laisvo žaidimo taikymo prognozuojantis veiksnys.

Darbą sudaro įvadas, teorinė dalis, metodologinė dalis, empirinio tyrimo rezultatų analizė, išvados, rekomendacijos ir literatūros sąrašas. Pirmoje darbo dalyje nagrinėjami laisvo žaidimo teoriniai pagrindai, jo samprata ir reikšmė vaiko raidai. Antroje dalyje analizuojamos Lietuvos ikimokyklinio ugdymo politikos ir dokumentų nuostatos, pedagogo vaidmuo bei laisvo žaidimo įgyvendinimo iššūkiai. Trečioje dalyje pristatoma tyrimo metodologija. Ketvirtoje dalyje analizuojami pedagogų apklausos rezultatai ir tikrinamos tyrimo hipotezės.

Raktiniai žodžiai: laisvas žaidimas, ikimokyklinis ugdymas, pedagogų patirtis, žaidimu grįstas ugdymas.

SUMMARY

The final thesis analyzes the application of free play in preschool education institutions in Vilnius City, based on teachers' experiences. The relevance of the topic is determined by the fact that play is one of the main forms of children's activity in preschool age. Free play enables children to choose activities independently, make decisions, negotiate with other children and learn from their own experience. In Lithuanian preschool education documents, play is associated with children's learning and development; however, in practice, its application may differ depending on the teacher's attitude, group conditions, institutional agreements and administrative support.

Research problem. Although Lithuanian education policy documents declare the importance of free play in preschool education, it remains unclear how free play is practically applied in preschool education institutions in Vilnius City and what factors, from the perspective of teachers' experience, promote or limit its implementation.

Research aim. To examine teachers' experiences and the factors that promote or limit the application of free play in preschool education institutions in Vilnius City.

Research objective 1. To analyse the concept of free play and its significance for child development in the context of preschool education. 2. To analyse the provisions related to free play in Lithuanian preschool education policy documents. 3. To investigate the experiences of preschool educators in Vilnius city in applying free play, as well as the factors that promote or limit its implementation.

The thesis applies the analysis of scientific literature, the analysis of Lithuanian preschool education documents and a quantitative empirical study. A structured questionnaire was used for the empirical study. The study involved 112 teachers from preschool education institutions in Vilnius City. The collected data were analyzed using statistical analysis methods.

The research results showed that free play is frequently applied in preschool education institutions in Vilnius City. Most teachers indicated that free play takes place in their groups every day. However, its duration usually does not exceed one hour, which suggests that in practice free play is often a short or medium-duration activity. Teachers evaluate the importance of free play for children's development very positively. Most of them agree that free play helps children learn through experience and supports self-regulation, social skills, creativity and emotional well-being. During free play, teachers most often choose the role of observer and become involved only when needed. More active teacher participation, when the teacher becomes a play partner or helps children develop their ideas, is chosen less often. The educational environment is assessed quite positively, but group size, the number of children and the sufficiency of material resources emerged as weaker areas. Administrative support was also assessed unevenly. Agreements regarding the place of free play in institutional documents, time allocation, use of spaces and renewal of materials appeared to be less clear. It was found that the higher the teacher's understanding of the importance of free play for children's development, the more often they apply free play in the group. Better quality of the educational environment and infrastructure was not statistically significantly associated with more frequent application of free play. Administrative support and the inclusion of free play in institutional documents also showed no statistically significant relationship with the application of free play. The results of the regression analysis confirmed that teacher understanding was the only significant predictor of the application of free play.

The thesis consists of an introduction, a theoretical part, a methodological part, an analysis of empirical research results, conclusions, recommendations and a list of references. The first part examines the theoretical foundations of free play, its concept and its significance for children's development. The second part analyzes Lithuanian preschool education policy and document provisions, the teacher's role and the challenges of implementing free play. The third part presents the research methodology. The fourth part analyzes the results of the teacher survey and tests the research hypotheses.

Keywords: free play, preschool education, teachers' experiences, play-based education.

LENTELIŲ SĄRAŠAS

1 lentelė. Žaidimo teorijų ir požiūrių į žaidimą raida.....	14
2 lentelė. Ikimokyklinio ugdymo politikos dokumentų nuostatos, susijusios su laisvu žaidimu.....	24
3 lentelė. Tyrimo instrumentas.....	34
4 lentelė. Tiriamųjų imties struktūra.....	35
5 lentelė. Tyrime naudotų indeksų teiginių vidinis suderinamumas.....	36
6 lentelė. Laisvo žaidimo organizavimo dažnis pagal pedagoginio darbo stažą.....	38
7 lentelė. Laisvo žaidimo taikymo dažnio palyginimas pagal įstaigos tipą.....	39
8 lentelė. Pedagogų požiūris į laisvo žaidimo reikšmę.....	41
9 lentelė. Ugdymo aplinkos vertinimas.....	42
10 lentelė. Administracijos palaikymo vertinimas.....	43
11 lentelė. Tyrimo kintamųjų aprašomoji statistika.....	44
12 lentelė. Pedagogų laisvo žaidimo taikymo sąsajos su suvokimu, ugdymo aplinka ir administracijos palaikymu.....	44
13 lentelė. Laisvo žaidimo įgyvendinimo regresinės analizės rezultatai.....	45

PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS

1 pav. Laisvo žaidimo bruožai.....	16
2 pav. Laisvo žaidimo reikšmė vaiko raidai ir ugdymuisi.....	20
3 pav. Tyrimo loginis modelis.....	32
4 pav. Laisvo žaidimo organizavimo dažnis per savaitę.....	38
5 pav. Laisvo žaidimo trukmė.....	39
6 pav. Laisvo žaidimo vieta.....	40
7 pav. Pedagogo vaidmuo laisvo žaidimo metu.....	41

IVADAS

Temos aktualumas. Ikimokyklinis ugdymas yra vienas pirmųjų vaiko ugdymosi etapų, kuriame formuojasi jo santykis su aplinka, kitais žmonėmis ir mokymusi. Šiame amžiuje vaikas daugiausia mokosi veikdamas, bandydamas, stebėdamas ir kurdamas savo patirtį. Žaidimas ikimokykliniame ugdyme užima ypatingą vietą. Jis leidžia vaikui savarankiškai rinktis veiklą, priimti sprendimus ir mokytis iš savo veiksmų.

Laisvas žaidimas yra susijęs su vaiko iniciatyva. Vaikas pats renkasi, ką žaisti, kaip tęsti veiklą ir kokius vaidmenis kurti. Laisvas žaidimas padeda ugdytis savireguliacijai, kūrybiškumui, kalbai ir socialiniams gebėjimams. Šiuolaikiniai autoriai žaidimą vis dažniau sieja su aktyviu vaiko mokymusi. Zosh ir kt. (2018) laisvą žaidimą sieja su vaiko pasirinkimu ir veiklos valdymu. Pyle ir Danniels (2017) pažymi, kad žaidimu grįstas mokymasis gali turėti įvairių formų, priklausomai nuo vaiko ir pedagogo vaidmens. Žaidimas ikimokykliniame ugdyme nėra atsitiktinė veikla - jis turi aiškią ugdomąją vertę.

Lietuvos ikimokyklinio ugdymo dokumentuose taip pat stiprinamas požiūris į vaiką kaip aktyvų ugdymosi dalyvį. Ikimokyklinio ugdymo programos gairėse (2023) žaidimas apibūdinamas kaip svarbiausia savarankiška vaiko veikla ir vienas iš pagrindinių ugdymosi būdų. Vis dėlto praktikoje laisvas žaidimas gali būti įgyvendinamas nevienodai. Vienose grupėse jis tampa nuoseklia kasdienio ugdymo dalimi, kitose lieka trumpa veikla tarp suplanuotų užsiėmimų. Todėl svarbu analizuoti, kaip pedagogai supranta laisvą žaidimą ir kokiomis sąlygomis jį taiko.

Temos ištirtumas. Šiuolaikiniai tyrimai daugiau dėmesio skiria laisvo žaidimo kokybei, pedagogo vaidmeniui ir ugdymo aplinkai. Wood (2014) pažymi, kad vaikų laisvas pasirinkimas visada priklauso nuo suaugusiųjų sukurtų sąlygų. Weisberg, Hirsh-Pasek ir Golinkoff (2013) analizuoja vadovaujamą žaidimą, kuriame pedagogas turi ugdymo tikslą, bet vaikui paliekama veikimo laisvė. Skene ir kt. (2022) sisteminė apžvalga parodė, kad pedagogo palaikomas žaidimas gali būti veiksmingas vaikų mokymuisi. Bubikova-Moan, Næss Hjetland ir Wollscheid (2019) tyrė pedagogų požiūrį į žaidimu grįstą mokymąsi ir nustatė, kad pedagogai dažnai pripažįsta žaidimo vertę, tačiau praktikoje susiduria su jo taikymo sunkumais.

Lietuvoje žaidimo tema taip pat nagrinėjama, tačiau dažniau analizuojama bendroji žaidimo reikšmė, ugdymo aplinka ar vaikų gebėjimų raida. Brandišauskienė ir Maslienė (2014) nagrinėjo žaidimą Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Brandišauskienė, Česnavičienė, Brėdikytė ir Sabaliauskienė (2024) analizavo ikimokyklinio ugdymo programų kokybę ir bendruomenės veikimą. Vis dėlto stokojama tyrimų, kurie laisvo žaidimo taikymą nagrinėtų per pedagogų patirtį konkrečioje savivaldybėje. Dėl to Vilniaus miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigų analizė gali papildyti esamus tyrimus.

Darbo naujumas. Darbo naujumas siejamas su tuo, kad laisvas žaidimas analizuojamas kaip teorinė ugdymo idėja ir kaip kasdienės pedagoginės praktikos dalis. Tyrime siekiama atskleisti, kaip

pedagogai supranta laisvo žaidimo reikšmę, kaip dažnai jį taiko ir kokie veiksniai padeda arba trukdo jį įgyvendinti. Šiame darbe dėmesys skiriamas Vilniaus miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigoms. Toks pasirinkimas leidžia pažvelgti į laisvo žaidimo taikymą konkrečioje miesto ugdymo praktikoje.

Tyrimo objektas. Laisvo žaidimo taikymas Vilniaus miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigose, pedagogų patirties požiūriu.

Tyrimo problema. Nors Lietuvos švietimo politikos dokumentuose deklaruojama laisvo žaidimo svarba ikimokykliniame ugdyme, praktikoje nėra aišku, kaip Vilniaus miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigose laisvas žaidimas yra praktiškai taikomas ir kokie veiksniai, pedagogų patirties požiūriu, skatina arba riboja jo įgyvendinimą.

Tyrimo tikslas. Ištirti pedagogų patirtį ir veiksnius, skatinančius arba ribojančius laisvo žaidimo taikymą Vilniaus miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

Tyrimo uždaviniai:

1. Išanalizuoti laisvo žaidimo sampratą ir reikšmę vaiko raidai ikimokyklinio ugdymo kontekste.
2. Išanalizuoti laisvo žaidimo nuostatas Lietuvos ikimokyklinio ugdymo politikos dokumentuose.
3. Ištirti Vilniaus miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų patirtį taikant laisvą žaidimą bei veiksnius, skatinančius arba ribojančius jo įgyvendinimą.

Tyrimo hipotezės:

1. Kuo aukštesnis pedagogo laisvo žaidimo reikšmės vaiko raidai suvokimas, tuo dažniau jis taiko laisvą žaidimą grupėje.
2. Geresnė ugdymo aplinkos / infrastruktūros kokybė, vidaus ir lauko erdvių pritaikymas laisvam žaidimui, yra susijusi su dažnesniu laisvo žaidimo taikymu.
3. Aiškesnis laisvo žaidimo įtvirtinimas įstaigos veiklos dokumentuose ir administracijos organizacinis palaikymas (metiniuose planuose, susitarimuose, kvalifikacijos tobulinime ir priemonių skyrimu) yra susijęs su dažnesniu laisvo žaidimo taikymu pedagoginėje praktikoje.

Tyrimo metodai. Darbe taikyta mokslinės literatūros analizė, švietimo politikos dokumentų analizė ir kiekybinis empirinis tyrimas. Mokslinės literatūros analizė naudota siekiant atskleisti laisvo žaidimo teorinius pagrindus, jo reikšmę vaiko raidai ir pedagogo vaidmenį. Dokumentų analizė taikyta nagrinėjant Lietuvos ikimokyklinio ugdymo politikos nuostatas ir laisvo žaidimo vietą pagrindiniuose dokumentuose. Empiriniam tyrimui pasirinktas anketinės apklausos metodas. Gauti duomenys analizuoti taikant aprašomąją statistiką, koreliacinę analizę, Kruskal–Wallis testą, Mann–Whitney U testą ir regresinę analizę.

Praktinė darbo reikšmė. Tyrimo rezultatai gali būti naudingi ikimokyklinio ugdymo įstaigoms, siekiančioms geriau suprasti, kaip jų praktikoje taikomas laisvas žaidimas. Rezultatai gali padėti planuoti pedagogų kvalifikacijos tobulinimą, atnaujinti įstaigos susitarimus dėl laisvo žaidimo laiko, erdvių ir pedagogo vaidmens. Tyrimas taip pat gali būti naudingas tėvų švietimui, nes padeda aiškiau pagrįsti laisvo žaidimo vertę vaiko raidai. Darbo rezultatai gali būti taikomi svarstant ikimokyklinio ugdymo programų tobulinimą ir organizacines priemones, kurios padeda palaikyti vaikų savarankišką žaidimą.

Darbo struktūra. Magistro baigiamąjį darbą sudaro įvadas, teorinė dalis, metodologinė dalis, empirinio tyrimo rezultatų analizė, išvados, rekomendacijos, literatūros sąrašas ir priedai. Pirmoje darbo dalyje analizuojami laisvo žaidimo teoriniai pagrindai, žaidimo teorijų raida, laisvo žaidimo bruožai ir jo reikšmė vaiko raidai. Antroje dalyje aptariamos Lietuvos ikimokyklinio ugdymo politikos ir dokumentų nuostatos, pedagogo vaidmuo organizuojant laisvą žaidimą ir praktiniai jo įgyvendinimo iššūkiai. Trečioje dalyje pristatoma tyrimo metodologija. Ketvirtoje dalyje analizuojami pedagogų apklausos rezultatai ir vertinamos iškeltos hipotezės.

1. LAISVO ŽAIDIMO TEORINIAI PAGRINDAI IKIMOKYKLINIAME UGDYME

1.1. Žaidimo teorijų raida ir šiuolaikiniai požiūriai į žaidimą

Žaidimas ikimokykliniame ugdyme ilgą laiką buvo aiškinamas skirtingai. Vieni autoriai jį siejo su vaiko energijos išliejimu, kiti – su pasirengimu suaugusiųjų gyvenimui, dar kiti – su mąstymo, kalbos ir socialinių santykių raida. Žaidimo teorijų raida rodo, kaip keitėsi požiūris į vaiką. Iš pradžių vaikas dažniau buvo matomas kaip natūraliai bręstanti būtybė. Vėliau vis daugiau dėmesio skirta tam, kaip vaikas pats kuria žinias, veikia su kitais ir mokosi per savo patirtį. Mellou (1994) žaidimo teorijas skirsto į klasikinės ir šiuolaikinės. Klasikinės teorijos labiau aiškina, kodėl vaikai žaidžia. Šiuolaikinės teorijos daugiau nagrinėja, ką vaikas žaisdamas patiria ir kaip žaidimas susijęs su jo ugdymusi.

Klasikinės žaidimo teorijos atsirado dar prieš tai, kai vaikų žaidimas buvo pradėtas sistemingai tirti. Šiose teorijose žaidimas dažnai aiškintas biologiniu arba instinktų pagrindu. Perteklinės energijos teorija žaidimą siejo su vaiko poreikiu išlieti susikaupusią energiją. Rekreacijos arba poilsio teorija žaidimą aiškino priešingai – kaip būdą atgauti jėgas po rimtesnės veiklos. Praktikos teorijoje žaidimas buvo matomas kaip pasirengimas būsimam gyvenimui. Vaikas, žaisdamas vaidmeninius ar judriuosius žaidimus, tarsi treniruojasi veiksmams, kurių reikės vėliau. Rekapituliacijos teorijoje žaidimas buvo siejamas su žmonijos raidos pakartojimu. Šios teorijos šiandien atrodo ribotos, nes jos mažai kalba apie vaiko mąstymą, kalbą, vaizduotę ir santykius su kitais. Vis dėlto jos padėjo pradėti diskusiją, kad žaidimas nėra atsitiktinis vaikų elgesys (Mellou, 1994).

Vėliau žaidimas pradėtas aiškinti per vaiko pažinimo raidą. Šiai kryptiai didelę įtaką padarė Jeanas Piaget. Jo požiūriu, vaikas mokosi aktyviai veikdamas su aplinka. Žaidimas padeda vaikui įtvirtinti tai, ką jis jau supranta apie pasaulį. Piaget teorijoje žaidimas siejamas su asimiliacija: vaikas naują patirtį pritaiko prie turimų mąstymo schemų. Pavyzdžiui, mažas vaikas gali naudoti kaladėlę kaip telefoną, nes jis jau supranta, kad vienas daiktas gali simboliškai reikšti kitą. Rubin (1982), aptardamas Piaget požiūrį, pažymi, kad žaidimas šioje teorijoje dažnai suprantamas kaip veikla, padedanti vaikui įtvirtinti jau turimas pažintines struktūras. Taigi, žaidimas nėra tik smagus užsiėmimas; jis parodo, kaip vaikas supranta aplinką ir kaip geba ją pertvarkyti savo vaizduotėje.

Piaget požiūris padėjo geriau suprasti simbolinio žaidimo reikšmę. Ikimokykliniame amžiuje vaikai pradeda naudoti daiktus, veiksmus ir žodžius kaip simbolius. Vaidmeniniame žaidime vaikas gali būti gydytoju, parduotuvės parduotoju, tėčiu, mama ar gyvūnu. Jis ar ji geba atsitraukti nuo tiesioginės daikto paskirties ir kurti naują prasmę. Anot Bergen (2002), kad apsimestinis žaidimas siejasi su vaikų kalbos, socialinio supratimo ir pažintinių gebėjimų plėtra. Vis dėlto šį ryšį reikia vertinti atsargiai. Ne kiekvienas apsimestinis žaidimas savaime lemia geresnius pasiekimus. Daug priklauso nuo žaidimo kokybės, vaikų įsitraukimo ir aplinkos, kurioje žaidimas vyksta.

Kita įtakinga kryptis siejama su Levo Vygotskio darbais. Vygotsky (1967) žaidimą aiškino kaip veiklą, kurioje vaikas veikia aukščiau savo įprasto elgesio lygio. Žaisdamas vaikas laikosi vaidmens, taisyklių ir bendro sumanymo. Pavyzdžiui, vaikas, pasirinkęs gydytojo vaidmenį, pradeda elgtis pagal šį vaidmenį: klausia, apžiūri, gydo, kalbasi su pacientu. Žaidimo metu jis mokosi reguliuoti savo elgesį. Vygotskio (1967) požiūriu, žaidime vaikas kuria menamą erdvę, kurioje daiktai ir veiksmai įgyja naujas reikšmes. Lazdelė gali tapti arkliu, kėdės – autobusu, o grupės kampelis – parduotuve. Žaidimas lavina vaizduotę, kalbą ir savireguliaciją.

Vygotskio (1967) idėjos itin svarbios ikimokykliniam ugdymui, nes jos rodo, kad žaidimas susijęs su vaiko gebėjimu valdyti savo elgesį. Bodrova (2008) nurodo, kad brandus vaidmeninis žaidimas gali padėti vaikams ugdytis gebėjimus, kurių vėliau reikia mokantis mokykloje. Tai nėra raidžių ar skaičių mokymas tiesiogiai. Vaikas mokosi klausytis kitų, išlaikyti vaidmenį, laikytis susitarimų ir planuoti veiksmus. Šie gebėjimai sudaro pagrindą vėlesniam mokymuisi. Bodrova (2008) taip pat pabrėžia, kad toks žaidimas ne visada atsiranda savaime. Jeigu vaikų žaidimas trumpas ar skurdus, pedagogas gali padėti jį praplėsti.

Žaidimo teorijų raidai svarbūs ir socialinio žaidimo tyrimai. Parten (1932) tyrė ikimokyklinio amžiaus vaikų socialinį dalyvavimą žaidime ir išskyrė kelias žaidimo formas: vienišą, stebimąjį, paralelinį, asociatyvų ir bendradarbiavimo žaidimą. Žaidimų skirstymas padėjo parodyti, kad vaikų žaidimas keičiasi kartu su jų socialiniais gebėjimais. Mažesni vaikai dažnai žaidžia šalia kitų, bet dar nebūtinai su kitais. Vėliau jie vis dažniau tariasi, dalijasi priemonėmis, kuria bendrus vaidmenis ir laikosi bendrų taisyklių. Parten darbas yra naudojamas iki šiol - padeda pedagogui stebėti, kaip vaikas įsitraukia į bendrą veiklą.

Kita vertus, šiuolaikiniai autoriai Parten (1932) skirstymą dažnai vertina atsargiau. Vaiko žaidimas ne visada vystosi griežta seka nuo vienišo iki bendradarbiavimo žaidimo. Dalis vaikų renkasi žaisti vieni, nes taip gali ramiau tyrinėti priemones ar kurti savo sumanymą. Kitiems reikia laiko įsitraukti į grupės veiklą. Vienišas žaidimas nebūtinai reiškia socialinį sunkumą. Pedagogui reikia žiūrėti, ką vaikas veikia, kaip jaučiasi ir ar turi galimybę prisijungti prie kitų. Šis požiūris artimesnis šiuolaikiniam supratimui, kad žaidime atsiskleidžia skirtingos vaiko patirtys.

Apsimestinis žaidimas ilgą laiką buvo laikomas viena svarbiausių vaikystės veiklų. Jis siejamas su vaizduote, kalba, emocijų supratimu ir gebėjimu pažvelgti iš kito žmogaus pozicijos. Tačiau šiuolaikiniai tyrimai rodo, kad šio ryšio nereikėtų aiškinti per daug tiesiogiai. Lillard ir kolegos (2013), apžvelgę tyrimus apie apsimestinio žaidimo poveikį vaikų raidai, nustatė, kad įrodymai nėra vienareikšmiai. Apsimestinis žaidimas gali būti susijęs su kalbos, pasakojimo ar emocijų reguliavimo gebėjimais, tačiau ne visada aišku, ar būtent žaidimas juos sukelia. Gali būti, kad žaidimas yra vienas iš kelių būdų, per kuriuos vaikas ugdosi. Vertinant šiuo požiūriu galima išvengti perdėto teiginio, kad žaidimas savaime išsprendžia visus ugdymo aspektus.

Šalia pažintinių ir socialinių teorijų plėtojosi ir požiūris į fizinį žaidimą. Pellegrini ir Smith (1998) analizavo judrųjį žaidimą, kuriame vaikai bėga, grumiasi, vejasi vieni kitus, lipa ar šokinėja. Nors veikla dažnai atrodo chaotiška, tačiau ji turi savo taisykles. Vaikai mokosi valdyti kūną, suprasti kitų ribas, sustoti laiku ir atpažinti, kada žaidimas kitam tampa nemalonus. Minėtas požiūris išplečia žaidimo supratimą. Žaidimas nėra vien kaladėlės, lėlės ar vaidmenys. Jis apima ir judėjimą, kūno patyrimą, rizikos išbandymą saugiose ribose.

Šiuolaikiniame ikimokykliniame ugdyme daug dėmesio skiriama žaidimu grįstam mokymuisi. Požiūris remiasi mintimi, kad vaikas geriausiai mokosi tada, kai pats tyrinėja ir turi galimybę priimti sprendimus. Zosh ir kolegos (2017) pažymi, kad mokymasis per žaidimą dažnai siejamas su penkiais bruožais: džiaugsmu, prasmingumu, aktyviu įsitraukimu, bandymu kelis kartus ir socialine sąveika. Minėti bruožai padeda suprasti, kodėl žaidimas gali būti tinkama ugdymosi forma ankstyvajame amžiuje: vaikas bando, klysta, keičia veiksmus ir stebi, kas iš to išeina. Jis nėra laikomas pasyviu dalyviu.

Vis dėlto šiuolaikinis požiūris į žaidimą nesutapatina jo su visišku suaugusiojo pasitraukimu. Weisberg, Hirsh-Pasek ir Golinkoff (2013) aprašo vadovaujamą žaidimą kaip tarpinę formą tarp laisvo žaidimo ir tiesioginio mokymo. Pedagogas turi ugdymo tikslą ir kuria sąlygas vaikų veiklai, tačiau vaikas išlieka pagrindinis veiklos kūrėjas. Taigi, pedagogo dalyvavimas savaime nesugadina žaidimo. Problema kyla tada, kai suaugusysis perima kontrolę ir žaidimas tampa užduotimi.

Skene ir kolegos (2022) atliko sisteminę apžvalgą apie vadovaujamą žaidimą. Tyrime buvo nagrinėjami darbai, kuriuose vadovaujamas žaidimas lygintas su tiesioginiu mokymu arba laisvu žaidimu. Rezultatai parodė, kad vadovaujamas žaidimas kai kuriose srityse gali duoti geresnių rezultatų, pavyzdžiui, ankstyvosios matematikos, formų pažinimo, erdvinio žodyno ir kai kurių vykdomųjų funkcijų srityse. Tačiau autoriai taip pat pabrėžė, kad tyrimų rezultatai nėra vienodi. Vadovaujamas žaidimas skirtinguose tyrimuose buvo suprantamas ir taikomas nevienodai (Skene et al., 2022). Atitinkamai, pedagoginėje praktikoje neužtenka tiesiog pasakyti, kad žaidimui reikia vadovauti. Reikia aiškiai suprasti, kiek laisvės paliekama vaikui ir koku būdu pedagogas padeda veiklai plėtotis.

Pyle ir Danniels (2017) siūlo žaidimu grįstą mokymąsi matyti kaip tęstinumą. Viename jo gale yra vaikų inicijuotas laisvas žaidimas. Kitame – labiau pedagogo suplanuotos žaidybinės veiklos. Tarp jų gali būti įvairių formų: tyrinėjimu grįstas žaidimas, bendras pedagogo ir vaikų žaidimas, pedagogo palaikomas žaidimas. Požiūris padeda išvengti griežto skirstymo, kad žaidimas yra arba visiškai laisvas, arba jau nebėra žaidimas. Praktikoje pedagogas dažnai juda tarp skirtingų vaidmenų: kartais jis stebi, tačiau kartais įsitraukia kaip žaidimo partneris. Dar kitais atvejais ji padeda vaikams susitarti arba pasiūlo idėją, kuri praplečia veiklą.

Kartu šiuolaikiniai autoriai kritiškai vertina ir patį laisvo pasirinkimo supratimą. Pasak Wood (2014), vaikų laisvas pasirinkimas ankstyvajame ugdyme visada vyksta tam tikromis sąlygomis. Vaikai

renkasi iš to, kas jiems pasiūlyta, kas leidžiama grupėje, kas prieinama erdvėje ir kas priimtina suaugusiesiems. Laisvas žaidimas nėra visiškai nuo aplinkos atskirta vaikų veikla. Pedagogas, net ir tiesiogiai nevadovaudamas žaidimui, vis tiek daro įtaką per dienotvarkę, priemones, taisykles ir savo požiūrį į vaikų iniciatyvas. Ši mintis naudinga analizuojant ikimokyklinio ugdymo praktiką, nes ji parodo, kad laisvas žaidimas turi būti sąmoningai palaikomas.

1 lentelė. Žaidimo teorijų ir požiūrių į žaidimą raida

Požiūris	Autoriai	Kaip aiškinamas žaidimas	Reikšmė ikimokykliniam ugdymui
Klasikinės žaidimo teorijos	Spencer, Lazarus, Groos, Hall; apibendrina Mellou (1994)	Žaidimas aiškinamas kaip energijos išliejimas, poilsis, pasirengimas gyvenimui arba raidos pakartojimas	Šios teorijos padėjo pradėti aiškinti, kodėl vaikai žaidžia, tačiau mažai atskleidžia vaiko mąstymą, kalbą ir santykius
Pažintinės raidos požiūris	Piaget; Rubin (1982)	Žaidimas siejamas su vaiko mąstymo raida. Žaisdamas vaikas įtvirtina tai, ką jau supranta apie aplinką.	Padedą suprasti simbolinio žaidimo reikšmę pažinimui, vaizduotei ir mąstymui
Sociokultūrinis požiūris	Vygotsky (1967), Bodrova (2008)	Žaidime vaikas veikia pagal vaidmenį, taisykles ir bendrą sumanymą. Žaidimas siejamas su kalba, vaizduote ir savireguliacija.	Parodo, kad žaidimas padeda vaikui mokytis valdyti savo elgesį, bendrauti ir laikytis susitarimų.
Socialinio žaidimo požiūris	Parten (1932)	Žaidimas atskleidžia, kaip vaikas dalyvauja bendroje veikloje: žaidžia vienas, šalia kitų arba kartu su kitais.	Padedą pedagogui stebėti, kaip vaikas įsitraukia į bendravimą ir bendrą žaidimą.
Apsimiestinio / simbolinio žaidimo požiūris	Bergen (2002), Lillard et al. (2013)	Apsimiestinis žaidimas siejamas su vaizduote, kalba, emocijų supratimu ir simboliniu mąstymu.	Padedą aiškinti vaidmeninio žaidimo reikšmę, tačiau tyrimai rodo, kad jo poveikio nereikia vertinti pernelyg tiesiogiai.
Žaidimu grįsto mokymosi požiūris	Zosh et al. (2017), Weisberg et al. (2013), Skene et al. (2022), Pyle & Danniels (2017), Wood (2014)	Žaidimas suprantamas kaip vaiko aktyvaus mokymosi forma. Pedagogas gali kurti sąlygas žaidimui, tačiau neturėtų perimti veiklos iš vaikų.	Šis požiūris padeda derinti vaiko savarankiškumą, ugdymo tikslus ir pedagogo vaidmenį.

Taigi žaidimo teorijų raida rodo perėjimą nuo biologinių paaiškinimų prie vaiko patirties, mokymosi ir santykių analizės: klasikinės teorijos bandė paaiškinti, kodėl vaikai žaidžia; Piaget pabrėžė žaidimo ryšį su mąstymo raida; Vygotsky žaidimą siejo su vaizduote, taisyklėmis ir savireguliacija; Parten tyrimai padėjo matyti socialinio žaidimo kaitą. Šiuolaikiniai autoriai žaidimą nagrinėja dar plačiau: kaip vaiko inicijuotą veiklą, kaip mokymosi būdą, kaip pedagogo palaikomą procesą ir kaip veiklą, kurią veikia ugdymo aplinka.

1.2. Laisvo žaidimo samprata ir pagrindiniai bruožai

Laisvas žaidimas ikimokykliniame ugdyme dažniausiai siejamas su vaiko iniciatyva. Vaikas pats pradeda veiklą, pasirenka jos kryptį ir sprendžia, kaip ją tęsti. Veikla kyla iš paties vaiko noro veikti; ji nėra paremta išoriniu atlygiu ar suaugusiojo nurodymu. Smith ir Vollstedt (1985) tyrimas atskleidė, kad žaidimą geriausiai padeda atpažinti keli kartu pasireiškiantys požymiai. Vienas požymis dažnai būna per silpnas, nes vaikų veikla gali būti įvairi ir nuolat kisti. Tyrime nustatyta, kad kuo daugiau žaidimo bruožų pastebima vienu metu, tuo aiškiau veikla suvokiama kaip žaidimas (Smith ir Vollstedt, 1985).

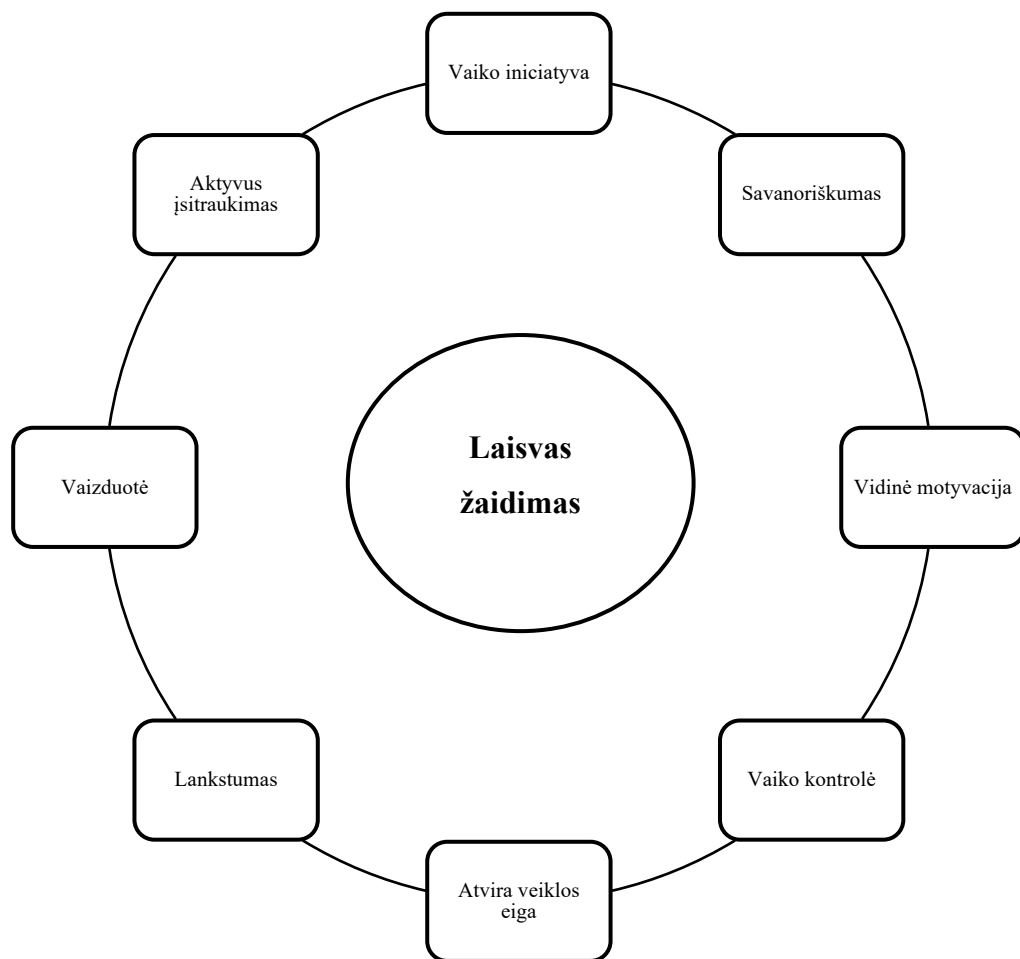
Laisvas žaidimas paprastai apibūdinamas kaip vaiko pasirenkama ir vaiko valdoma veikla. Tai reiškia, kad vaikas pats sprendžia, ką žaisti ir kaip ilgai tęsti veiklą. Jis gali keisti sumanymą, atsisakyti ankstesnės idėjos arba įtraukti kitą vaiką. Toks lankstumas yra vienas aiškiausių laisvo žaidimo požymių. Zosh ir kolegos (2018) laisvą žaidimą priskiria žaidimo spektro pradžiai, kurioje vaikas pats inicijuoja veiklą ir pats ją valdo. Autoriai taip pat pažymi, kad žaidimas gali turėti įvairių formų, todėl jo nereikėtų suprasti kaip vienos griežtai apibrėžtos veiklos rūšies.

Laisvo žaidimo apibrėžimą padeda geriau suprasti pagrindiniai jo bruožai. Jie schemiškai pateikiami 1 paveiksle. Pirmasis laisvo žaidimo bruožas yra savanoriškumas. Vaikas žaidžia tada, kai pats nori įsitraukti į veiklą. Jeigu veikla vaikui primetama, ji praranda dalį žaidimui būdingo laisvumo. Smith ir Vollstedt (1985) savanoriškumą sieja su vienu iš požymių, padedančių atpažinti žaidimą. Ikimokyklinėje grupėje tai galima matyti kasdien. Vienas vaikas gali rinktis statyti namą iš kaladėlių, kitas – kurti parduotuvę, trečias kurį laiką tik stebėti kitus. Stebėjimas taip pat gali būti pasirengimas žaidimui. Parten (1932) tokį elgesį apibūdino kaip stebėtojo žaidimą, kai vaikas dar neprisijungia prie kitų, bet seka jų veiklą ir gali reaguoti į tai, kas vyksta. Vaikas gali dar nesiryžti prisijungti, bet jis klausosi kitų vaikų kalbos ir bando suprasti, kokios taisyklės jau susikūrė.

Savanoriškumas glaudžiai siejasi su vidine motyvacija. Vaikas žaidžia dėl pačios veiklos. Jam įdomus procesas; jo tikslas nėra galutinis rezultatas. Ryan ir Deci (2000) vidinę motyvaciją sieja su veikla, kuri atliekama dėl patiriamo susidomėjimo ir pasitenkinimo. Ši mintis padeda aiškinti laisvą žaidimą. Vaikas gali ilgai kartoti tą patį veiksmą, nes jam įdomu stebėti, kas pasikeis. Jis gali vėl statyti bokštą, nors ankstesnis sugriuvo. Jam rūpi pats bandymas. Veikimas skiriasi nuo užduoties, kurioje suaugusysis iš anksto numato rezultatą.

Antras bruožas yra vaiko kontrolė. Laisvame žaidime vaikas sprendžia dėl veiklos krypties. Jis gali pasirinkti vaidmenį, keisti taisykles arba tartis su kitais vaikais. Suaugęs žmogus gali būti šalia, bet pagrindiniai sprendimai lieka vaikams. Zosh ir kolegos (2018) pabrėžia vaiko veikimo laisvę kaip vieną iš požymių, skiriančių laisvą žaidimą nuo labiau suaugusiojo planuojamų veiklų. Jeigu pedagogas

parenka temą, paskirsto vaidmenis ir nurodo eigą, vaikų veikla tampa artimesnė žaidybinei užduočiai. Laisvame žaidime vaikas pats jaučia, kad jo sprendimai keičia veiklos eigą.



1 pav. Laisvo žaidimo bruožai

Sudaryta darbo autorės pagal Smith ir Vollstedt (1985), Parten (1932), Ryan ir Deci (2000), Wood (2014), Pyle ir Danniels (2017), Zosh ir kt. (2018).

Trečias bruožas yra veiklos atvirumas. Laisvas žaidimas neturi vieno teisingo sprendimo. Pavyzdžiui, vaikai gali naudoti daiktus pagal savo sumanymą. Kaladėlė gali tapti telefonu arba maisto produktu. Skarelė gali būti apsiaustas, antklodė, galbūt parduotuvės prekė; viskas priklauso nuo vaiko fantazijos. Elder (1978) tyrimas parodė, kad ikimokyklinio amžiaus vaikai geba naudoti daiktus kaip kitų daiktų pakaitalus simboliniame žaidime. Daiktų reikšmių kaita parodo, kad vaikas veikia vaizduotėje, t. y. jis ar ji atsitraukia nuo įprastos daikto paskirties ir kuria naują prasmę. Laisvam žaidimui tinka priemonės, kurios neturi vieno naudojimo būdo. Pasak Maxwell, Mitchell ir Evans (2008), lengvai pritaikomos priemonės skatina vaikų kuriamą žaidimą ir padeda jiems patiems formuoti žaidimo eigą. Jeigu žaislas nurodo vieną veiksmą, vaikui lieka mažiau galimybių pačiam kurti žaidimo eigą.

Fizinė aplinka turi tiesioginį ryšį su tuo, kaip vaikai žaidžia. Maxwell, Mitchell ir Evans (2008) tyrimas parodė, kad laisvai pritaikomos priemonės lauko aikštelėje skatino konstrukcinį žaidimą. Vaikai naudojo šias priemones savo kuriamoms vietoms; vėliau jose plėtojo vaidmeninius žaidimus. Tyrime taip pat pastebėta daugiau vaikų tarimosi (Maxwell, Mitchell ir Evans, 2008). Ši išvada padeda suprasti, kodėl laisvam žaidimui nepakanka vien žaislų kiekio. Vaikams reikia priemonių, kurias jie gali keisti ir derinti pagal savo sumanymą.

Ketvirtas bruožas – lankstumas. Vaikų žaidimas gali prasidėti viena idėja ir greitai pereiti prie kitos. Pavyzdžiui, vaikai stato namą, bet netrukus nusprendžia, kad tai bus ligoninė. Vėliau ligoninė gali tapti gyvūnų prieglauda. Pokyčiai rodo, kad vaikai žaidimo eigą kuria veikdami. Cankaya (2023) pažymi, kad atviros ir lengvai pritaikomos priemonės suteikia vaikams daugiau galimybių keisti žaidimo kryptį. Fantasia, Moncalli ir Bello (2024) tyrimas taip pat rodo, kad vaikai vaizduotės žaidimą kuria bendrai: jie derina veiksmus, reaguoja į kitų pasiūlymus ir palaiko bendrą žaidimo eigą. Laisvame žaidime planas dažnai atsiranda pačios veiklos metu. Vaikai mokosi tartis, prisitaikyti ir keisti veiksmus pagal bendrą žaidimo kryptį.

Taisyklių kūrimas yra penktasis bruožas. Iš pirmo žvilgsnio laisvas žaidimas gali atrodyti netvarkingas. Vis dėlto vaikai dažnai susikuria savas taisykles. Vaidmeniniame žaidime jie susitaria, kas bus gydytojas, kas bus pacientas ir ką kiekvienas veikėjas gali daryti. Pasak Cankaya (2023), vaikai žaisdami dalijasi priemonėmis, tariaisi dėl vaidmenų ir kartu kuria žaidimo eigą. Judriame žaidime vaikai gali patys nuspręsti, kur yra saugi vieta ir kada žaidėjas pagaunamas. Nors taisyklės gali keistis, jos padeda vaikams išlaikyti bendrą veiklą. Kaip teigia Fantasia, Moncalli ir Bello (2024), bendrame apsimestiniame žaidime vaikai derina veiksmus ir palaiko bendrą žaidimo seką. Vaikas mokosi, kad žaidimas priklauso nuo susitarimo su kitais. Jeigu susitarimo nelieta, bendras žaidimas greitai nutrūksta.

Šeštas bruožas yra aktyvus vaiko dalyvavimas. Laisvas žaidimas nėra pasyvus buvimas grupėje – vaikas veikia fiziškai arba mintyse. Zosh ir kt. (2018) aktyvų įsitraukimą sieja su vienu iš pagrindinių žaidimo požymių. Vaikas gali statyti, kalbėtis, stebėti ar planuoti kitą veiksmą. Smith ir Vollstedt (1985) taip pat pažymi, kad žaidimą padeda atpažinti vaiko įsitraukimas į pačią veiklą. Visgi, dalyvavimas gali būti ir mažiau pastebimas, jeigu vaikas, pavyzdžiui, tyliai kuria žaidimo planą. Pedagogui reikia matyti abu atvejus: tylus vaikas nebūtinai yra atsitraukęs nuo žaidimo, jis, pavyzdžiui, gali būti įsitraukęs į savo sumanymą.

Laisvo žaidimo apibrėžimas dažnai painiojamas su žaidimu grįstu mokymusi. Šios sąvokos susijusios, bet jų ribos skiriasi. Laisvame žaidime iniciatyva priklauso vaikui. Žaidimu grįstame mokymesi pedagogas gali turėti aiškesnę ugdymo tikslą. Weisberg, Hirsh-Pasek ir Golinkoff (2013) aprašo vadovaujamą žaidimą kaip veiklą, kurioje pedagogas kuria sąlygas mokymuisi, bet vaikas išlaiko veikimo laisvę. Šis požiūris padeda atskirti laisvą žaidimą nuo veiklos, kurioje žaidimo forma naudojama mokymo tikslui pasiekti.

Pyle ir Danniels (2017) siūlo žaidimą matyti kaip tęstinį procesą. Vienoje pusėje yra vaikų inicijuotas laisvas žaidimas, kitoje - labiau pedagogo planuojamos žaidybinės veiklos. Tarp šių pusių gali būti įvairių formų. Pedagogas gali stebėti, žaisti kartu arba pasiūlyti idėją, kai vaikams to reikia. Ikimokykliniame ugdyme pedagogas kasdien juda tarp skirtingų vaidmenų: kartais vaikams reikia daugiau savarankiškumo, tačiau kitais atvejais jiems reikia pagalbos, kad žaidimas tęstųsi.

Laisvame žaidime pedagogo vaidmuo išlieka svarbus, nors jis neturėtų perimti vaikų veiklos. Pedagogas kuria aplinką, stebi vaikų sumanymus ir padeda tada, kai pagalba reikalinga. Aras (2016) pastebi, kad pedagogai dažnai teigia vertinantys vaikų laisvą žaidimą, tačiau įsitraukia daugiausia tada, kai vaikams kyla sunkumų arba reikia pagalbos. Šio autoriaus tyrime taip pat nustatyta, kad dalis pedagogų laisvo žaidimo metu tvarko dienos planus ar atlieka kitus darbus (Aras, 2016). Taigi, laisvas žaidimas praktikoje kartais suprantamas kaip laikas be aktyvaus pedagogo dalyvavimo.

Dar vienas laisvo žaidimo bruožas yra ryšys su vaiko patirtimi. Vaikai dažnai žaidžia tai, ką mato kasdienybėje. Jie kuria šeimos, parduotuvės, kelionės ar gydytojo žaidimus. Vaizduotės žaidime vaikai patys kuria pasakojimą ir remiasi savo supratimu apie aplinką, t. y. vaikas perkuria jam pažįstamus įvykius (Kervin ir Mantei, 2022). Jis gali bandyti kalbėti kaip suaugęs, atlikti suaugusiųjų veiksmus ar vaizduoti tarpusavio santykius. Pedagogas, stebėdamas žaidimą, gali pamatyti, kas vaikui rūpi ir kokias patirtis jis bando paaiškinti.

Laisvas žaidimas taip pat susijęs su emocijomis. Vaikas žaidime gali išreikšti baimę, džiaugsmą, pyktį ar nerimą. Richard ir kt. (2023) tyrimas parodė, kad vaidmeniniu žaidimu grįstos veiklos gali būti susijusios su vaikų emocijų supratimu ir jų reguliavimu. Slot ir kt. (2017) taip pat nustatė ryšį tarp apsimestinio žaidimo kokybės ir vaikų savireguliacijos. Vaidmeninis žaidimas leidžia vaikui išbandyti jausmus, kuriuos sunkiau parodyti tiesiogiai. Pavyzdžiui, vaikas gali žaisti gydytoją po vizito poliklinikoje. Jis kartoja girdėtas frazes, pats „gydo“ kitus; taip geriau suprantamas patirtas įvykis.

Laisvo žaidimo bruožai atsiskleidžia aiškiau, kai vaikai turi pakankamai laiko. Trumpas žaidimo tarpas dažnai leidžia tik pradėti veiklą. Sudėtingesnis vaidmeninis žaidimas vystosi lėčiau: vaikai turi susitarti dėl vaidmenų, priemonių ir bendros krypties. Pasak Collins, Jones ir Tonge (2023), laisvesnė dienotvarkė suteikia vaikams daugiau laiko įsitraukti į pačių inicijuotą veiklą. Morales-Murillo ir kt. (2020) tyrimo metu nustatyta, kad daugiau vidaus laisvo žaidimo laiko siejosi su geresne ugdymo aplinkos ir pedagogo–vaiko sąveikos kokybe. Jeigu veikla greitai nutraukiama, žaidimas nebesivystyti. Taigi, dienotvarkė turi įtakos laisvo žaidimo kokybei.

Laisvą žaidimą veikia ir grupės taisyklės. Vaikas gali rinktis tik iš to, kas jam leidžiama ir prieinama. Wood (2014) teigimu, laisvas pasirinkimas ankstyvajame ugdyme visada formuojamas suaugusiųjų sukurtų sąlygų. Tai reiškia, kad pedagogas daro įtaką vaikų žaidimui net tada, kai tiesiogiai nedalyvauja: jis parenka priemones, nustato laiką, tvarko grupės aplinką ir reaguoja į vaikų iniciatyvas. Todėl laisvas žaidimas priklauso nuo to, kaip pedagogas supranta vaikų savarankiškumą.

Apibendrinant, laisvas žaidimas yra vaiko inicijuojama ir jo paties valdoma veikla. Esminiai bruožai: vaiko iniciatyva, savanoriškumas, vidinė motyvacija, vaiko kontrolė, atvira veiklos eiga, lankstumas, vaizduotė, aktyvus įsitraukimas. Vaikas žaisdamas gali keisti sumanymą, kurti taisykles ir tartis su kitais vaikais. Pedagogas šioje veikloje turi sudaryti sąlygas vaikų savarankiškumui. Jo vaidmuo nėra vien pasitraukti. Jis stebi, kaip vaikai žaidžia, ir padeda tada, kai pagalba praplečia vaikų veiklą. Aptarta laisvo žaidimo apibrėžtis padeda aiškiau matyti jo vietą ikimokykliniame ugdyme.

1.3. Laisvo žaidimo reikšmė vaiko raidai ir ugdymuisi

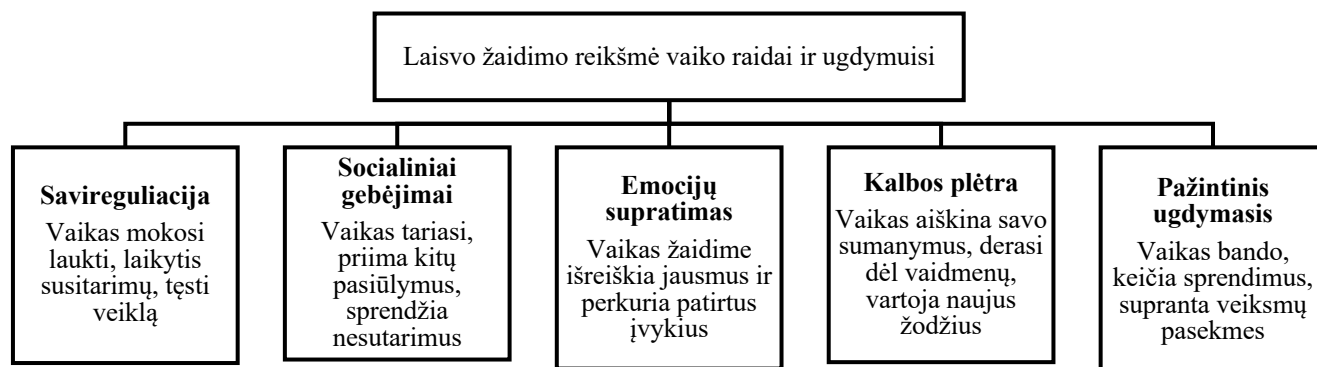
Laisvas žaidimas padeda vaikui mokytis iš paties veikimo - vaikas pats renkasi, ką daryti, kaip tęsti veiklą ir kada ją keisti. Veikimas sukuria kitokį santykį su mokymusi negu užduotis, kurią iki smulkmenų suplanuoja suaugęs žmogus. Žaisdamas vaikas išbando savo sprendimus ir mato jų pasekmes. Jeigu bokštas sugriūva, jis bando statyti kitaip. Jeigu vaidmeninis žaidimas nutrūksta, vaikai tariaisi iš naujo. Zosh ir kolegos (2018) laisvą žaidimą sieja su vaiko pasirinkimu ir veiklos valdymu. Autoriai žaidimą aiškina kaip tęstinę formą, kurioje gali skirtis vaiko ir suaugusiojo vaidmuo. Laisvo žaidimo atveju vaikas turi daugiausia veikimo laisvės (Zosh ir kt., 2018).

Laisvo žaidimo reikšmė pirmiausia atsiskleidžia per vaiko savarankiškumą. Vaikas pats kuria veiklos eigą. Jis renkasi priemones, keičia idėją, kviečia kitą vaiką arba tęsia žaidimą vienas, t. y. vaikas patiria, kad jo sprendimai turi poveikį. Žaidimo metu stiprėja pasitikėjimas savo veikimu. Yogman ir kt. (2018) pažymi, kad žaidimas ankstyvame amžiuje siejasi su vaiko raida, santykiais su kitais vaikais ir mokymosi pagrindais. Autoriai taip pat atkreipia dėmesį, kad žaidimas padeda vaikui veikti aktyviai (Yogman ir kt., 2018).

Laisvas žaidimas taip pat glaudžiai susijęs su savireguliacija. Vaikas žaisdamas turi palaukti, išklaudyti kitą vaiką ir laikytis susitarimo. Vaidmeniniame žaidime jis negali elgtis visiškai bet kaip, nes pasirinktas vaidmuo turi tam tikrą logiką. Jeigu vaikas yra gydytojas, jis turi kalbėti ir veikti pagal šį vaidmenį. Jeigu jis yra pardavėjas, jam reikia reaguoti į pirkėją. Atitinkami veiksmai vaidmens metu padeda vaikui valdyti elgesį. Colliver ir kolegos (2022) atliko ilgalaikį tyrimą su didele Australijos vaikų imtimi. Tyrimo rezultatai parodė, kad daugiau laiko nestruktūruotam ramiam žaidimui ankstyvame amžiuje siejosi su geresne vaikų savireguliacija vėliau. Aktyvus nestruktūruotas žaidimas taip pat turėjo ryšį su vėlesniais savireguliacijos gebėjimais (Colliver ir kt., 2022).

Savireguliaciją itin veikia apsimestinis žaidimas. Jame vaikas turi išlaikyti sumanymą ir reaguoti į kitų vaikų pasiūlymus; būtinas vaiko dėmesys. Vaikas turi prisiminti, kas jau sutarta, ir kartu derintis prie žaidimo pokyčių. Slot ir kolegų (2017) tyrimo metu nustatyta, kad apsimestinio žaidimo kokybė stipriai siejasi su vaikų kognityvine savireguliacija. Ryšys su emocine savireguliacija taip pat buvo nustatytas, nors jis silpnesnis. Brėdikytė ir Brandišauskienė (2023) taip pat tyrė 3–6 metų vaikų

apsimestinį žaidimą ir savireguliaciją. Jų tyrimas parodė, kad vaidmeninis žaidimas siejasi su geresniu vaikų gebėjimu reguliuoti savo elgesį.



2 pav. Laisvo žaidimo reikšmė vaiko raidai ir ugdymuisi

Sudaryta darbo autorės pagal Zosh ir kt. (2018), Slot ir kt. (2017), Colliver ir kt. (2022), Jaggy ir kt. (2023), Richard ir kt. (2023), Toub ir kt. (2018), Cankaya (2023), Tortella ir kt. (2019).

Laisvas žaidimas padeda vaikui suprasti kitus žmones. Vaidmeniniame žaidime vaikas išbando skirtingus vaidmenis. Jis gali būti gydytojas, pacientas, pardavėjas ar šeimos narys. Toks veikimas leidžia vaikui pažvelgti į įvykį iš kitos pusės. Mokomasi, kad kitas žmogus gali norėti ko nors kito ar jaustis kitaip. Jaggy ir kolegos (2023), tyrusių socialinio apsimestinio žaidimo poveikį ikimokyklinio amžiaus vaikams, tyrimo rezultatai parodė, kad aktyvus socialinio apsimestinio žaidimo kokybės palaikymas siejosi su geresniu vaikų socialiniu elgesiu ir geresniais santykiais su bendraamžiais.

Socialiniai gebėjimai žaidime ugdomi gana natūraliai, bet jie neatsiranda be vaikų pastangų. Vaikai atlieka įvairius veiksmus, pavyzdžiui, turi tartis dėl vaidmenų. Kartu yra sprendžiama, kas pradės veiklą ir kaip žaidimas tęsis. Pažymėtina ir tai, kad kartais gali kilti ginčų. Nesutarimai, nors ir nemalonūs, vaikui yra ugdymosi dalis, nes jis mokosi paaiškinti savo norą ir išgirsti kitą vaiką. Tačiu pedagogas turi pastebėti, kada vaikams reikia pagalbos. Jis gali paklausti, kaip vaikai galėtų tęsti žaidimą, kad visi liktų įsitraukę. Visgi, pagalba neturėtų užgožti vaikų sprendimų - ji turėtų padėti jiems grįžti prie bendro sumanymo.

Žaidimas susijęs ir su emocijų supratimu. Vaikas gali žaisti tai, kas jam kelia nerimą arba smalsumą, pavyzdžiui, po vizito pas gydytoją jis gali gydyti lėlę. Šio proceso metu vaikas perkuria patirtį ir ją geriau supranta. Richard, Gay, Clerc-Georgy ir Gentaz (2023) tyrė vaidmeniniu žaidimu grįstą programą 5–6 metų vaikams. Tyrime vertintas emocijų supratimas, emocijų reguliavimas ir prosocialus elgesys. Autoriai nustatė, kad tokio pobūdžio programa gali pagerinti dalį socialinių ir emocinių gebėjimų (Richard ir kt., 2023).

Laisvas žaidimas sudaro sąlygas vaikų kalbai plėtotis natūraliai. Vaikai kalba todėl, kad to reikia pačiai veiklai: jie paaiškina savo sumanymą, kviečia kitus prisijungti, prašo reikalingų priemonių ar

tariasi dėl vaidmenų. Kalba vaikui yra prasminga, nes ji kyla iš konkretaus žaidimo poreikio. Toub ir kolegos (2018) tyrė ikimokyklinio amžiaus vaikų žodyno mokymąsi po bendro knygų skaitymo ir žaidimo su susijusiais žaislais. Tyrime dalyvavo 249 vaikai. Rezultatai parodė, kad vaikai mokėsi žodžių per žaidimą. Tuo pačiu nustatyta, kad suaugusiojo palaikomas žaidimas kai kuriais atvejais davė geresnių rezultatų negu laisvas žaidimas su tomis pačiomis priemonėmis (Toub ir kt., 2018). Šis tyrimas primena, kad žaidimas gali padėti kalbos raidai, bet kalbinė nauda priklauso nuo žaidimo kokybės ir suaugusiojo dalyvavimo būdo.

Kalba laisvame žaidime glaudžiai siejasi su mąstymu. Vaikas turi paaiškinti savo idėją taip, kad ją suprastų kitas vaikas. Jis prisimena, kas buvo sutarta, ir keičia kalbą pagal žaidimo eigą. Kaip nurodo Kervin ir Mantei (2022), kad vaikai vaizduotės žaidime kuria bendrą pasakojimą žodžiais, judesiais ir veiksmais. Pavyzdžiui, parduotuvės žaidime vaikai vartoja pirkimo ir pardavimo žodžius. Kalba kyla iš konkrečios veiklos, todėl vaikui ji lengviau suprantama. Toub ir kt. (2018) pastebi, kad žaidimas gali padėti vaikams įtvirtinti naujus žodžius, kai jie siejami su konkrečia veikla.

Laisvas žaidimas siejasi su vaiko pažintine raida, nes žaisdamas vaikas nuolat tikrina, kaip veikia jo pasirinkti sprendimai. Statydamas iš kaladėlių jis pastebi, kodėl vienas statinys išsilaiko arba sugriūva. Žaisdamas su vandeniu vaikas mato, kurie daiktai skęsta, o kurie plūduriuoja. Konstrukciniame žaidime sumanymas turi virsti konkrečiu veiksmu, todėl vaikas mokosi planuoti ir keisti sprendimus, kai jie nepasiteisina. Cankaya (2023) apžvelgė tyrimus apie vaikų žaidimą su laisvai pritaikomomis priemonėmis, t. y., tokiomis, kurios neturi vienos paskirties, pavyzdžiui, dėžės, audiniai, pagaliukai ar įvairios gamtinės medžiagos. Autorė pažymi, kad žaisdami su tokiomis priemonėmis vaikai patys ieško sprendimų ir keičia savo sumanymus (Cankaya, 2023). Pavyzdžiui, ta pati dėžė viename žaidime gali būti namas, kitame – automobilis. Taigi, vaikas turi planuoti, ką su priemone darys, ir keisti veiksmus, kai pirminė idėja nepavyksta.

Pažintinei raidai naudinga ir tai, kad laisvas žaidimas leidžia vaikui bandyti be stipraus išorinio vertinimo. Žaidime vaikui svarbus pats veikimo procesas, todėl jis gali keisti sprendimus ir ieškoti kito būdo. Vaikas gali bandyti dar kartą, kai ankstesnis sprendimas neveikia (Zosh ir kt., 2018). Tai aiškiai matyti statant, konstruojant ar kuriant vaidmeninį žaidimą su kitais vaikais. Cankaya (2023) teigimu, laisvai pritaikomos priemonės skatina vaikus patiems ieškoti sprendimų; mokymasis vyksta per patirtį. Hollenstein, Thurnheer ir Vogt (2022) tyrimas rodo, kad pedagogas gali praplėsti vaikų problemų sprendimą klausimais ir paskatinimu išbandyti kitą sprendimą.

Žaidimas taip pat padeda vaikui ruoštis vėlesniam mokymuisi, tačiau tai nereiskia ankstyvo akademinių užduočių kartojimo. Vaikui reikia gebėti susikaupti, laikytis susitarimo ir tęsti veiklą net tada, kai nepavyksta iš karto. Išugdyti gebėjimai vėliau praverčia mokantis grupėje. Skene ir kolegos (2022) tyrime nustatyta, kad vadovaujamas žaidimas kai kuriose srityse, pavyzdžiui, ankstyvojo

matematinio mąstymo ir erdvinio žodyno, gali būti veiksmingas. Šis šaltinis rodo, kad žaidimas gali būti susijęs su ugdymo tikslais, tačiau suaugusysis turi dalyvauti apgalvotai ir palieka vaikui veikimo laisvę.

Laisvas žaidimas susijęs ir su fizine raida. Vaikai bėga, lipa, neša priemones, stato ir keičia kūno padėtį. Fizinė veikla padeda geriau pažinti savo kūną. Vaikas mokosi įvertinti atstumą, jėgą ir judesio greitį. Judrus žaidimas taip pat leidžia išbandyti saugią riziką. Tortella ir kolegos (2019) tyrė 4–5 metų vaikų fizinį aktyvumą lauko aikštelėje. Jie lygino visiškai laisvą žaidimą ir dalinai struktūruotą judrią veiklą. Tyrimas parodė, kad vaikų fizinis aktyvumas priklauso nuo veiklos organizavimo ir aplinkos. Taigi, laisvam judėjimui reikia tinkamų sąlygų. Fizinės raidos požiūriu laisvas žaidimas turi vieną privalumą: vaikas pats reguliuoja judėjimo tempą. Vienas vaikas gali iš karto bėgti, lipti ar šokinėti. Kitas kurį laiką stebi draugus ir tik vėliau išbando judesį pats. Esamas skirtumas yra natūralus, nes vaikai nevienodai vertina savo galimybes ir riziką. Pedagogas turėtų stebėti, kaip vaikai juda, ir sudaryti saugias sąlygas bandyti.

Laisvo žaidimo reikšmė priklauso nuo aplinkos kokybės. Vaikams reikia laiko, priemonių ir suaugusiojo, kuris supranta žaidimo vertę. Morales-Murillo ir kolegos (2020) tyrė ankstyvojo ugdymo aplinkos kokybę ir laiką, skirtą laisvam žaidimui. Tyrimas parodė, kad vidaus laisvas žaidimas buvo teigiamai susijęs su bendra ugdymo aplinkos kokybe ir pedagogo bei vaiko sąveikos kokybe (Morales-Murillo ir kt., 2020). Vadinasi, laisvas žaidimas geriausiai atsiskleidžia ten, kur jam sudaromos aiškios sąlygos.

Apibendrinant, laisvas žaidimas prisideda prie geresnės vaiko raidos. Vaikas pats kuria veiklą ir mokosi iš to, kas vyksta žaidimo metu. Jis stiprina savireguliaciją, mokosi tartis su kitais vaikais ir geriau supranta savo emocijas. Žaidime atsiranda kalba, mąstymas ir kūno veikla. Šios sritys vystosi per konkrečią patirtį, kuri vaikui turi prasmę. Laisvo žaidimo ugdomoji vertė atsiskleidžia tada, kai vaikui suteikiama pakankamai laiko veikti, o pedagogas pastebi, kada vaikams reikia pagalbos.

2. LAISVAS ŽAIDIMAS LIETUVOS IKIMOKYKLINIAME UGDYME

2.1. Ikimokyklinio ugdymo politikos ir įgyvendinimo nuostatos

Analizuojant Lietuvos ikimokyklinio ugdymo politiką pirmiausia reikia atskirti du lygmenis: bendrąjį teisinį reguliavimą ir ugdymo turinio kryptis. Bendrasis reguliavimas apibrėžia, kas yra ikimokyklinis ugdymas ir kokia jo paskirtis. Ugdymo turinio dokumentai paaiškina, kaip šis ugdymas turėtų būti kuriamas kasdienėje pedagoginėje praktikoje. Dėl to vien Švietimo įstatymo analizės nepakanka. Jame ikimokyklinis ugdymas apibrėžiamas gana plačiai. Konkretesni vaiko ugdymosi aspektai atsiskleidžiami Ikimokyklinio ugdymo programos gairėse.

Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2011) ikimokyklinis ugdymas priskiriamas neformaliajam švietimui, todėl jo nereikėtų vadinti pirmąja formalaus švietimo grandimi. Įstatyme nurodoma, kad Lietuvos švietimo sistema apima formalųjį švietimą, neformalųjį švietimą, savišvietą ir švietimo pagalbą. Ikimokyklinis ugdymas šiame skirstyme patenka į neformalųjį vaikų švietimą (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2011). Tai keičia paties ugdymo supratimą: ikimokyklinis ugdymas nėra mokyklinio mokymo ankstinimas. Jo paskirtis siejama su vaiko poreikių tenkinimu ir jo raidos palaikymu. Švietimo įstatymo 7 straipsnyje nurodoma, kad ikimokyklinio ugdymo paskirtis yra padėti vaikui tenkinti prigimtinius, kultūros, socialinius ir pažintinius poreikius (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2011). Ši formulė rodo, kad vaikas matomas kaip augantis asmuo, kuriam reikia įvairių patirčių.

Vis dėlto Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2011) ikimokyklinio ugdymo tikslas apibrėžiamas bendrais žodžiais. Jame nėra plačiau paaiškinama, kokiais būdais vaikas turėtų mokytis ankstyvajame amžiuje. Įstatymas sukuria teisinį pagrindą, bet neatsako į praktinius klausimus: kaip organizuoti ugdymo procesą, kokią vietą jame turi vaiko iniciatyva, kaip pedagogas turėtų derinti priežiūrą ir ugdymą. Šie klausimai perkelti į ugdymo turinio dokumentus.

Naujausios Ikimokyklinio ugdymo programos gairės šiuo požiūriu yra pagrindinis dokumentas. Gairės patvirtintos 2023 m. rugsėjo 4 d. įsakymu Nr. V-1142. Jose numatyta, kad pagal jas parengtos ikimokyklinio ugdymo programos turi būti įgyvendinamos ne vėliau kaip nuo 2025 m. rugsėjo 1 d. Tai reiškia, kad jos tiesiogiai veikia dabartinį ikimokyklinio ugdymo turinio atnaujinimą. Gairių paskirtis yra pateikti esminius susitarimus dėl vaikų nuo gimimo iki 6 metų ugdymosi programos ir užtikrinti ugdymo kokybę bei tęstinumą. Dokumente aiškiai nurodoma, kad programos kūrimo kryptys apima požiūrį į vaiką, ugdymosi tikslą, pasiekimų sritis, žaidimu ir patirtine veikla grindžiamą ugdymo procesą.

Gairėse vaikas apibūdinamas kaip aktyvus ugdymosi dalyvis. Dokumente nurodoma, kad kiekvienas vaikas mokosi savu būdu ir laiku, turi savo sumanymų ir ieško naujų veiklų. Kinta pedagogo vaidmuo: jis nėra vien veiklų organizatorius, kuris perduoda vaikui iš anksto parengtą turinį. Jis turi

pastebėti vaikų iniciatyvas ir sudaryti sąlygas joms plėtotis (Ikimokyklinio ugdymo programos gairės, 2023). Tokia nuostata artima laisvo žaidimo idėjai, nes vaiko veikimas čia laikomas ugdymosi pagrindu.

Ikimokyklinio ugdymo programos gairėse (2023) žaidimas įtvirtinamas daug aiškiau negu Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2011). Dokumente nurodoma, kad žaismingumas yra pagrindinis ikimokyklinio ugdymosi bruožas, o žaidimas – svarbiausia savarankiška vaiko veikla. Tai yra stipri nuostata, nes ji žaidimą perkelia iš laisvalaikio srities į ugdymo turinio centrą. Gairėse taip pat nurodoma, kad žaidimas suprantamas kaip vaiko raidos šaltinis, ugdymosi būdas ir pagrindinė veikla (Ikimokyklinio ugdymo programos gairės, 2023). Documento formuluotė suteikia pagrindą laisvą žaidimą analizuoti kaip pedagoginės praktikos dalį.

Kitas dokumentų lygmuo susijęs su vaiko teisėmis. Lietuvos Respublikos vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatymo (2018) 18 straipsnyje nurodoma, kad vaikas turi teisę į poilsį ir laisvalaikį, atitinkantį jo amžių, sveikatos būklę ir poreikius. Tame pačiame straipsnyje įtvirtinta vaiko teisė žaisti, kurti meno kūrinius ir dalyvauti jo amžių atitinkančiose veiklose. Šis dokumentas žaidimą apibrėžia kaip vaiko teisę, o ne kaip ugdymo metodą. Dėl to jo paskirtis skiriasi nuo Gairių. Vaiko teisių dokumentas saugo vaiko galimybę žaisti, o ugdymo turinio dokumentas aiškina, kaip žaidimas tampa ugdymosi dalimi.

2 lentelė. Ikimokyklinio ugdymo politikos dokumentų nuostatos, susijusios su laisvu žaidimu

Dokumentas	Ką reglamentuoja	Ryšys su laisvu žaidimu
Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (2011)	Apibrėžia švietimo sistemą, ikimokyklinio ugdymo paskirtį ir organizavimo pagrindus	Žaidimas tiesiogiai neaptariamas, tačiau ikimokyklinis ugdymas siejamas su vaiko prigimtinių, socialinių ir pažintinių poreikių tenkinimu
Ikimokyklinio ugdymo programos gairės (2023)	Nustato ikimokyklinio ugdymo turinio kūrimo kryptis, vaiko pasiekimų sritis ir ugdymo organizavimo principus	Žaidimas apibrėžiamas kaip pagrindinė savarankiška vaiko veikla ir ugdymosi būdas. Dokumente aiškiausiai įtvirtinama laisvo žaidimo vieta ugdymo procese.
Lietuvos Respublikos vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatymas (2018)	Reglamentuoja vaiko teisių apsaugą ir vaiko interesų užtikrinimą.	Žaidimas įvardijamas kaip vaiko teisė, susijusi su poilsiu, laisvalaikiu ir vaiko amžių atitinkančia veikla.
Jungtinių Tautų vaiko teisių konvencija (1989)	Įtvirtina tarptautinius vaiko teisių apsaugos principus.	31 straipsnyje pripažįstama vaiko teisė į poilsį, laisvalaikį ir žaidimus.
2021–2030 m. švietimo plėtros programa	Apibrėžia švietimo sistemos plėtros kryptis, susijusias su kokybe, prieinamumu ir įtrauktimi.	Žaidimas tiesiogiai nedetalizuojamas, tačiau dokumento nuostatos dėl ugdymo kokybės ir įtraukties sudaro platesnį pagrindą vaikui tinkamos ugdymo aplinkos kūrimui.

Sudaryta darbo autorės pagal Lietuvos Respublikos švietimo įstatymą (2011), Ikimokyklinio ugdymo programos gaires (2023), Lietuvos Respublikos vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatymą (2018), Jungtinių Tautų vaiko teisių konvenciją (1989)

Panaši kryptis matoma ir Jungtinių Tautų vaiko teisių konvencijoje (1989). Jos 31 straipsnis pripažįsta vaiko teisę į poilsį, laisvalaikį ir žaidimus. Konvencija įpareigoja valstybes gerbti šią teisę ir

sudaryti sąlygas vaikui dalyvauti kultūrinėje bei kūrybinėje veikloje. Šis dokumentas stiprina vaiko teisių pagrindą, tačiau jis neaprašo, kaip ikimokyklinio ugdymo įstaigoje turėtų būti organizuojamas laisvas žaidimas. Todėl Konvencija labiau pagrindžia vaiko teisę žaisti, tuo tarpu nacionalinės Gairės šią teisę susieja su ugdymo procesu.

Strateginio planavimo dokumentuose ikimokyklinis ugdymas dažniausiai siejamas su prieinamumu, kokybe ir įtrauktimi. 2021–2030 m. Švietimo plėtros programoje švietimo raida siejama su įtraukties ir veiksmingumo didinimu. Ikimokyklinio ugdymo atveju tai reiškia, kad valstybės dėmesys krypta į ankstyvojo ugdymo prieinamumą ir kokybę. Pats žaidimas šio tipo dokumentuose paprastai nėra detaliam aptariamas.

Dokumentų pasiskirstymas rodo tam tikrą neatitikimą. Aukštesnio lygmens teisės aktuose žaidimas dažniau matomas per vaiko teisę arba bendrą ugdymo paskirtį. Ugdymo turinio dokumentuose jis aprašomas kaip vaiko ugdymosi būdas. Dėl to pedagogui tenka sujungti abu lygmenis. Jis turi užtikrinti vaiko teisę žaisti ir kartu parodyti, kad žaidimas turi ugdomąją vertę. Praktikoje tai gali būti nelengva, nes dokumentuose žaidimo reikšmė formuluojama skirtingu tikslumu.

Apibendrinant, Lietuvos ikimokyklinio ugdymo politika formuoja vaiko poreikiais grindžiamą ugdymo kryptį. Švietimo įstatymas įtvirtina bendrą ikimokyklinio ugdymo paskirtį. Vaiko teisių dokumentai saugo vaiko teisę į žaidimą. Ikimokyklinio ugdymo programos gairės žaidimą aiškiai susieja su ugdymosi procesu ir pedagogo darbu. Tačiau laisvo žaidimo vieta politiniuose dokumentuose nėra vienodai išplėtoti. Aiškiausiai ji matoma Gairėse. Kituose dokumentuose ji išryškėja netiesiogiai – per vaiko poreikius, teisę į poilsį ir ugdymo prieinamumą.

2.2. Pedagogų vaidmuo organizuojant ir palaikant laisvą žaidimą

Laisvas žaidimas dažnai siejamas su vaikų iniciatyva, tačiau pedagogų vaidmuo jame išlieka aiškus. Pedagogas kuria sąlygas, kuriose vaikai gali patys rinktis veiklą, plėtoti sumanymus ir veikti pagal savo tempą. Jo darbas prasideda dar prieš vaikams pradėdant žaisti. Jis parenka priemones, apgalvoja erdvę, numato dienotvarkę ir stebi, ar vaikai turi pakankamai laiko tęsti savo žaidimą. Tokiu būdu pedagogas daro įtaką laisvam žaidimui net tada, kai tiesiogiai jame nedalyvauja. Anot Wood (2014), vaikų laisvas pasirinkimas ankstyvajame ugdyme visada priklauso nuo suaugusiųjų sukurtų sąlygų. Vaikai renkasi iš to, kas jiems prieinama, leidžiama ir suprantama grupės aplinkoje.

Pedagogų vaidmuo pirmiausia siejamas su aplinkos parengimu. Laisvam žaidimui reikalingos priemonės, kurias vaikai gali naudoti įvairiais būdais. Jeigu grupėje vyrauja tik aiškos paskirties žaislai, vaikų veikla greičiau tampa pasikartojanti. Turėdami kaladėlių, audinių, dėžių ar gamtinių medžiagų, vaikai gali patys nuspręsti, kuo šios priemonės taps žaidime. Pedagogas šiuo atveju nesako, ką vaikai

turi sukurti. Jis pasirūpina, kad priemonės skatintų veikti ir paliktų vietos vaikų sprendimams. Pasirengimas laisvam žaidimui parodo, kad jis nėra atsitiktinis laikas tarp kitų veiklų.

Kita pedagogo užduotis yra stebėti vaikų žaidimą. Stebėjimas neturėtų būti suprantamas kaip pasyvus buvimas šalia. Pedagogas stebi, kaip vaikai renkasi veiklą, kaip įsitraukia į bendrą žaidimą, kokius vaidmenis prisiima ir kaip sprendžia nesutarimus. Ivrendi (2020) tyrimas parodė, kad pedagogai laisvo žaidimo metu dažniausiai renkasi stebėtojo ir aplinkos organizatoriaus vaidmenis. Rečiau pasirenkamas vadovaujantis vaidmuo. Tai rodo, kad pedagogai dažnai vengia perimti vaikų žaidimą, bet kartu kyla klausimas, ar vien stebėjimo visada pakanka.

Pedagogo įsitraukimas reikalingas tuomet, kai jis padeda vaikams tęsti veiklą. Pavyzdžiui, vaikai gali nesutarti dėl vaidmenų, nepriimti kito vaiko arba ilgai kartoti tą patį veiksmą. Minėtais atvejais pedagogas gali imtis reikiamų veiksmų, pavyzdžiui, užduoti klausimą. Galima pasiūlyti ir priemonę, galiausiai - padėti vaikams susitarti. Jo tikslas nėra perimti žaidimą. Jis padeda vaikams rasti būdą tęsti savo sumanymą. Kaip nurodo Aras (2016), pedagogai dažnai teigia vertinantys laisvą žaidimą, tačiau praktikoje į jį įsitraukia daugiausia tada, kai vaikams kyla konfliktų arba reikia pagalbos. Autorius pastebi, kad dalis pedagogų laisvo žaidimo laiką naudoja kitiems darbams (Aras, 2016). Taigi, pedagogo vaidmuo laisvame žaidime ne visada suprantamas vienodai.

Pedagogui taip pat tenka rasti pusiausvyrą tarp vaikų savarankiškumo ir ugdymo tikslų. Jeigu suaugusysis per daug vadovauja, žaidimas gali prarasti vaikų iniciatyvą. Jeigu pedagogas visiškai atsitraukia, kai kurios ugdymosi galimybės gali likti nepastebėtos. Pyle ir Danniels (2017) siūlo žaidimu grįstą mokymąsi matyti kaip tęstinę formą. Žaidimai gali būti dvejopi: pirma, vaikų inicijuotas laisvas žaidimas, antra, labiau pedagogo planuojamos žaidybinės veiklos. Tarp jų atsiranda įvairūs pedagogo dalyvavimo būdai. Taigi, pedagogo vaidmuo gali keistis pagal vaikų veiklą ir jų poreikius.

Vadovaujamo žaidimo idėja taip pat padeda aiškinti pedagogo dalyvavimą. Weisberg, Hirsh-Pasek ir Golinkoff (2013) vadovaujamą žaidimą apibūdina kaip veiklą, kurioje pedagogas turi ugdymo tikslą, bet vaikas išlaiko daug veikimo laisvės. Pedagogas gali parengti aplinką arba paskatinti vaiką mąstyti klausimu. Vaiko sumanymas išlieka pagrindinis. Tyrimai rodo, kad vadovaujamas žaidimas kai kuriose srityse gali duoti geresnių rezultatų negu tiesioginis mokymas arba visiškai laisvas žaidimas (Skene ir kt., 2022). Šis aspektas matomas ankstyvosios matematikos, formų pažinimo ir erdvinio žodyno atžvilgiu.

Pedagogas taip pat palaiko vaikų tarpusavio santykius. Laisvame žaidime vaikai mokosi derėtis dėl vaidmenų, dalytis priemonėmis ir priimti kitų pasiūlymus. Šie gebėjimai ne visada atsiranda savaime. Kai vaikas lieka nuošalyje arba nuolat praranda savo vaidmenį, pedagogas gali padėti jam įsitraukti. Tai gali būti paprastas klausimas kitiems vaikams: „Kuo jis galėtų būti jūsų žaidime?“ Įsitraukimas padeda vaikams išlaikyti bendrą veiklą, bet neperkelia žaidimo kontrolės suaugusiajam.

Pedagogo vaidmuo susijęs ir su vaikų pažangos stebėjimu. Stebėdamas laisvą žaidimą, pedagogas gali pamatyti, kaip vaikas kalba, sprendžia sunkumus, laikosi susitarimų ir keičia savo veiksmus. Pyle su kolegomis (2020) pažymi, kad žaidimu grįstame ugdyme vaikų vertinimas turėtų remtis natūraliu jų veiklos stebėjimu, nes taip geriau atsiskleidžia vaikų mokymasis. Gauta informacija gali padėti pedagogui planuoti tolesnį ugdymą. Vis dėlto stebėjimas neturėtų užgožti paties žaidimo. Jeigu pedagogas daugiausia dėmesio skiria fiksavimui, jam gali būti sunkiau pastebėti vaikų sumanymus ir laiku palaikyti jų veiklą.

Apibendrinant, pedagogo vaidmuo laisvame žaidime nėra vien stebėjimas iš šalies. Pedagogas kuria aplinką, stebi vaikų veiklą ir įsitraukia tada, kai jo pagalba padeda vaikams tęsti žaidimą. Jis turi palikti vaikams sprendimo laisvę, bet kartu pastebėti, kada žaidimas sustoja, kada vaikai nepriima vieni kitų arba kada jiems reikia papildomo paskatinimo. Pedagogo laikysena leidžia laisvam žaidimui išlikti vaikų kuriama veikla ir kartu tapti ugdymosi dalimi.

2.3. Laisvo žaidimo įgyvendinimo iššūkiai

Laisvas žaidimas ikimokykliniame ugdyme laikomas viena svarbiausių vaiko veiklos formų, nes jis sudaro sąlygas vaikui veikti savarankiškai, tyrinėti aplinką, kurti prasmes, išbandyti socialinius vaidmenis ir mokytis per patirtį. Šiuolaikinėje ankstyvojo ugdymo paradigmoje žaidimas nebėra suvokiamas kaip veikla, vykstanti tik po mokymosi arba tarp suplanuotų užduočių. Priešingai, jis pripažįstamas kaip viena iš pagrindinių ugdymosi formų, per kurią vaikas įgyja socialinių, emocinių, kalbinių, pažintinių ir kūrybinių gebėjimų. Vis dėlto praktikoje laisvo žaidimo įgyvendinimas nėra savaime suprantamas procesas. Nors pedagogai dažnai pripažįsta žaidimo reikšmę, kasdienėje ugdymo aplinkoje susiduriama su įvairiais iššūkiais: neaiškia laisvo žaidimo samprata, pedagogo vaidmens neapibrėžtumu, ugdymo tikslų ir vaikų spontaniškumo derinimu, laiko ir erdvės ribotumu, tėvų lūkesčiais, dokumentavimo reikalavimais bei vaikų skirtingų poreikių atliepimu.

Vienas pagrindinių iššūkių yra susijęs su pačia laisvo žaidimo samprata. Mokslinėje literatūroje laisvas žaidimas dažniausiai apibūdinamas kaip vaiko inicijuojama, savanoriška, vidinės motyvacijos palaikoma veikla, kurioje vaikas pats renkasi žaidimo temą, partnerius, priemones, taisykles ir veiklos eigą. Tačiau praktikoje ši samprata dažnu atveju nėra aiški: pedagogams tenka atsakyti į klausimą, kiek laisvės galima suteikti vaikui ir kada suaugusiojo įsitraukimas jau pradeda riboti žaidimo autentiškumą. Wood (2014) teigimu, laisvas pasirinkimas ankstyvajame ugdyme nėra visiškai neutralus reiškinys, nes vaikų pasirinkimai visada vyksta tam tikroje institucinėje, socialinėje ir materialinėje aplinkoje. Kitaip tariant, net ir tada, kai vaikams leidžiama rinktis žaidimą, jų pasirinkimus veikia grupės taisyklės, pedagogų nuostatos, turimos priemonės, erdvės organizavimas ir bendra ugdymo įstaigos kultūra. Todėl

laisvas žaidimas nėra paprasčiausias pedagogo pasitraukimas iš ugdymo proceso; tai veikiau sąmoningai kuriama aplinka, kurioje vaikų savarankiškumui sudaromos realios sąlygos.

Ši problema tiesiogiai atsiskleidžia pedagogų kasdienėje praktikoje. Jeigu pedagogas lieka tik stebėtoju ir beveik nereaguoja į vaikų žaidimą, laisvas žaidimas gali tapti vien vaikų užimtumu, o ne prasminga ugdymosi veikla. Aras (2016) tyrimas parodė, kad pedagogai dažnai teigia vertinantys vaikų laisvą žaidimą, tačiau iš tikrųjų į jį įsitraukia dažniausiai tik tada, kai vaikams kyla konfliktų arba prireikia pagalbos. Be to, tyrime nustatyta, kad dalis pedagogų laisvo žaidimo laiką naudoja kitiems darbams atlikti, pavyzdžiui, dienos planui pildyti ar organizaciniams reikalams tvarkyti (Aras, 2016). Galimai laisvas žaidimas laikomas mažiau pedagogiškai reikšmingu nei tiesiogiai suplanuotos veiklos. Esama rizikos, kad pedagogas nepastebės ugdymuisi reikšmingų vaikų veiksmų: derybų dėl taisyklių, vaidmenų pasiskirstymo, problemų sprendimo, emocijų raiškos ar kalbos vartojimo bendraujant su kitais.

Kitas iššūkis kyla derinant pedagogo vaidmenį su vaiko iniciatyva. Pedagogas turi stebėti vaikų žaidimą, suprasti jo eigą, pastebėti ugdymosi galimybes, bet kartu neperimti vadovavimo iš vaikų. Anot Weisberg, Hirsh-Pasek ir Golinkoff (2013), tarp visiškai laisvo žaidimo ir tiesioginio mokymo egzistuoja tarpinė pedagoginė forma – vadovaujamas žaidimas. Tokio žaidimo metu pedagogas kryptingai kuria sąlygas vaikų veiklai, tačiau pats žaidimo nevaldo. Vaikas išlieka pagrindinis veiklos iniciatorius: jis ar ji pats renka ką ir kaip žaisti. Šis požiūris svarbus analizuojant laisvo žaidimo taikymą, nes jis padeda išvengti dviejų kraštutinumų: visiško pedagogo nesikišimo ir perdėto žaidimo suvaldymo. Skene ir kt. (2022) tyrimo rezultatai atskleidė, kad vadovaujamas žaidimas kai kuriais atvejais, pavyzdžiui, ankstyvosios matematikos, formų pažinimo ar erdvinio žodyno, gali būti veiksmingesnis nei tiesioginis mokymas arba visiškai laisvas žaidimas. Taigi, pedagogo įsitraukimas gali būti naudingas, jei jis padeda vaikams plėtoti žaidimą, bet neatima iš jų galimybės patiems kurti ir spręsti.

Pedagogų neapibrėžtumas dėl savo vaidmens atsiskleidžia ir Pyle bei Danniels (2017) tyrime. Autorės teigia, kad dalis pedagogų žaidimą ir mokymąsi suvokia kaip atskiras sritis, todėl jiems sunku žaidimu grįstą veiklą susieti su ugdymo tikslais. Kiti pedagogai žaidimą suvokia kaip tęstinį procesą, kuriame gali egzistuoti įvairios formos: laisvas žaidimas, tyrinėjimu grįstas žaidimas, pedagogo palaikomas žaidimas, bendras žaidimas ir žaidybinės užduotys. Žaidimu grįsto mokymosi tęstinumo samprata leidžia pedagogui pasirinkti skirtingą įsitraukimo lygį pagal konkretų atvejį. Vis dėlto pedagogas turi būti tam pasirengęs. Jis turi suprasti, kada vaikams pakanka savarankiškai žaisti, o kada jo pagalba gali būti naudinga žaidimui tęsti ar išplėtoti.

Laisvo žaidimo įgyvendinimą apsunkina ir ugdymo turinio bei pasiekimų vertinimo reikalavimai. Ikimokyklinio ugdymo praktikoje pedagogui ne visada lengva išlaikyti laisvam žaidimui reikalingą lankstumą, nes kartu jis turi laikytis ugdymo planavimo ir vaikų pasiekimų vertinimo reikalavimų. Gali kilti įtampa tarp spontaniško, vaikų inicijuojamo žaidimo ir poreikio įrodyti ugdymo

rezultatą. Bubikova-Moan, Næss Hjetland ir Wollscheid (2019) pažymi, kad pedagogai dažnai vertina žaidimu grįstą mokymąsi, tačiau praktikoje jiems sunku jį suderinti su ugdymo programos reikalavimais ir lūkesčiais dėl vaikų pasiekimų. Lietuvos ikimokyklinio ugdymo praktikoje pedagogams taip pat tenka derinti vaikų saviraišką su ugdymo planavimo ir vertinimo reikalavimais.

Lietuvoje žaidimo reikšmė ikimokykliniame ugdyme yra pripažįstama tiek politiniuose dokumentuose, tiek moksliniuose tyimuose. Brandišauskienė ir Maslienė (2014), nagrinėdamos žaidimą Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigose, teigia, kad jis padeda vaikams ugdyti intelektualius, emocinius ir socialinius gebėjimus. Kartu autorės pažymi, kad daug priklauso nuo pedagogo: jis gali tiek palaikyti vaikų žaidimą, tiek jį apriboti. Naujesni Lietuvos tyrimai rodo, kad ikimokyklinio ugdymo kokybė priklauso nuo dokumentuose įtvirtintų nuostatų ir nuo to, kaip įstaigos bendruomenė geba jas taikyti kasdienėje praktikoje. Brandišauskienė ir kolegos (2024) nustatė, kad ikimokyklinio ugdymo programų kokybė priklauso nuo to, kaip įstaigoje bendradarbiauja vadovai ir pedagogai. Ši išvada aktuali ir laisvo žaidimo taikymui: jeigu įstaigoje nėra bendro susitarimo, kiek vietos dienotvarkėje skiriama vaikų žaidimui ir kaip pedagogas turėtų jį palaikyti, kiekvienas pedagogas veikia savaip. Dėl to laisvo žaidimo taikymas gali būti netolygus – vienos grupės jis tampa kasdienio ugdymo dalimi, kitose lieka tik trumpa veikla tarp suplanuotų užsiėmimų.

Dar vienas praktinis iššūkis yra laiko ir erdvės organizavimas. Laisvam žaidimui reikia pakankamai ilgo ir nepertraukiamo laiko, nes sudėtingesni vaidmeniniai, siužetiniai ar konstrukciniai žaidimai vystosi palaipsniui. Jeigu dienotvarkė suskaidoma į trumpas veiklas, vaikai dažnai nespėja įgyvendinti savo žaidybinio sumanymo. Žaidimas gali likti paviršutiniškas. Suprantama, kad vaikų bendravimas, kūrybiniai sprendimai ir problemų sprendimas per trumpą laiką nespėja atsiskleisti (Collins, Jones ir Tonge, 2023). Žaidimui reikalinga ir tinkama fizinė aplinka. Vaikams svarbu turėti įvairių, lengvai pritaikomų priemonių, kurias jie galėtų naudoti skirtingais būdais. Grupėje vyraujant tik aiškiai apibrėžtomis didaktinėms priemonėms ar vienos paskirties žaislams susiaurėja vaikų kūrybinės galimybės (Maxwell, Mitchell ir Evans, 2008). Todėl pedagogas turėtų pasirūpinti, kad vaikai turėtų pakankamai laiko žaisti. Žaidimo aplinka taip pat turėtų skatinti tyrinėjimą, vaidmenų kūrimą, bendravimą ir vaizduotę.

Fizinės veiklos ir judriojo žaidimo atveju taip pat matyti, kad vien tik suteikti laisvą laiką ne visada pakanka. Tortella ir kt. (2019) tyrimas su 4–5 metų vaikais parodė, kad dalinai struktūruotos judriosios veiklos kai kuriais atvejais skatino didesnę fizinę aktyvumą nei visiškai laisvas žaidimas. Tai nereiškia, kad laisvas žaidimas yra mažiau vertingas. Tortella ir kt. (2019) teigimu, vaikų judrumas priklauso ir nuo to, kaip organizuojama veikla, kokia aplinka sukuriama ir kaip pedagogas paskatina vaikus veikti. Todėl praktikoje svarbu sudaryti sąlygas vaikams judėti savarankiškai, kartu pasiūlant veiklą, kurios skatintų išbandyti naujus dalykus.

Igyvendinant laisvą žaidimą, pedagogams reikia omenyje turėti ir įtraukties aspektą. Grupėse ugdomi vaikai, kurių kalbiniai, socialiniai, emociniai, motoriniai ir pažintiniai gebėjimai skiriasi, todėl ne visi vaikai vienodai lengvai įsitraukia į bendrą žaidimą. Kai kuriems vaikams reikia pagalbos: jie gali nesuprasti žaidimo taisyklių, galbūt reikia mokinti palaikyti dialogą, priimti vaidmenį ar tiesiog išbūti kartu su kitais vaikais. Pavyzdžiui, sunkumų kyla vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimų ar kitų specialiųjų ugdymosi poreikių. O’Keeffe ir McNally (2023) tyrimo metu paaiškėjo, kad žaidimu grįstos intervencijos gali būti naudingos autizmo spektro sutrikimų turinčių vaikų socialinės komunikacijos gebėjimams, tačiau jų veiksmingumas priklauso nuo dviejų aspektų: pirma, pedagogo arba specialisto įsitraukimo, antra, veiklos pritaikymo vaiko poreikiams. Taigi laisvas žaidimas nebūtinai yra visiems vaikams vienodai palikta erdvė veikti savarankiškai. Kai kuriems vaikams reikia papildomos pagalbos.

Žaidimas padeda ugdyti socialinius ir emocinius gebėjimus, tačiau pedagogas turi pastebėti, kaip vaikai sąveikauja tarpusavyje. Laisvo žaidimo metu vaikai mokosi tartis, dalytis, laukti eilės, derinti skirtingus norus, spręsti konfliktus ir suprasti kitų emocijas. Vis dėlto šie gebėjimai ne visada atsiranda savaime. Larsen ir kolegos (2025) nustatė, kad pedagogai dažniausiai spontaniškai palaiko vaikų santykių kūrimo ir savitvarkos gebėjimus, tačiau kitos socialinio emocinio ugdymosi sritys gali likti mažiau pastebimos. Taigi, pedagogo vaidmuo neturėtų apsiriboti konfliktų sprendimu. Stebėdamas vaikų žaidimą, jis gali geriau suprasti, kaip žaidimas galėtų padėti ugdyti emocinius gebėjimus.

Svarbus iššūkis yra ir tėvų lūkesčiai. Dalis tėvų žaidimą gali suvokti kaip poilsį, laisvalaikį ar mažiau reikšmingą veiklą, palyginti su raidžių, skaičių, užduočių lapų ar kitų aiškiai matomų akademinio rezultato ugdymu. Pedagogams gali tekti pagrįsti, kad žaidimas nėra ugdymo trūkumas, o priešingai – vaiko amžiui tinkama mokymosi forma. Lynch (2015) tyrimas atskleidė, kad žaidimo laikas ikimokyklinio ugdymo praktikoje dažnai trumpėja dėl didesnio dėmesio akademiniams pasiekimams ar tėvų lūkesčių. Tyrimo rezultatai rodo platesnę ankstyvojo ugdymo problemą: vaikų veiklos labiau siejamos su formaliais mokymosi rezultatais. Žaidimui gali likti mažiau vietos, kadangi pedagogai dažniau renkasi aiškiai suplanuotas veiklas.

Galiausiai, laisvo žaidimo įgyvendinimas priklauso nuo pedagogo profesinių kompetencijų. Laisvo žaidimo palaikymas yra sudėtinga pedagoginė veikla - pedagogas turi suprasti, kaip vaikų žaidimas siejasi su jų ugdymusi. Ivrendi (2020) tyrimas rodo, kad pedagogai laisvo žaidimo metu dažniausiai renkasi stebėtojo ir aplinkos organizatoriaus vaidmenį, o rečiau – lyderio vaidmenį. Rezultatai patvirtina, kad pedagogai linkę vengti tiesioginio vadovavimo žaidimui, tačiau keltinas klausimas, ar jie turi pakankamai metodinių įrankių, kaip palaikyti žaidimą jo nesuardant. Tok (2022) taip pat nustatė, kad pedagogo kaip bendražaidėjo, stebėtojo ir aplinkos organizatoriaus vaidmenys teigiamai siejasi su kūrybiškumą skatinančiu elgesiu. Manytina, kad pedagogų pasirengimas laisvam žaidimui neturėtų apsiriboti bendru nuostata, jog vaikams reikia leisti žaisti. Pedagogui svarbu sudaryti sąlygas vaikų žaidimui ir įsitraukti taip, kad jis padėtų vaikams plėtoti savo sumanymus.

Apibendrinant galima teigti, kad laisvo žaidimo įgyvendinimas ikimokyklinio ugdymo praktikoje yra daugiasluoksnis procesas. Nors žaidimas pripažįstamas kaip esminė vaiko ugdymosi forma, jo praktinis taikymas priklauso nuo pedagogo sampratos, profesinio pasirengimo, ugdymo įstaigos kultūros, laiko ir erdvės organizavimo, tėvų lūkesčių bei švietimo dokumentų interpretavimo. Svarbiausias iššūkis yra išlaikyti pusiausvyrą tarp vaiko laisvės ir pedagoginio tikslingumo. Laisvas žaidimas neturėtų būti nei paliktas savieigai, nei paverstas suaugusiojo valdoma užduotimi. Laisvas žaidimas turi ugdomąją vertę tada, kai vaikams suteikiama erdvės veikti savarankiškai. Pedagogas tuo tarpu pastebi jų mokymąsi ir prireikus padeda tęsti žaidimą.

3. LAISVO ŽAIDIMO TAIKYMO TYRIMO METODOLOGIJA

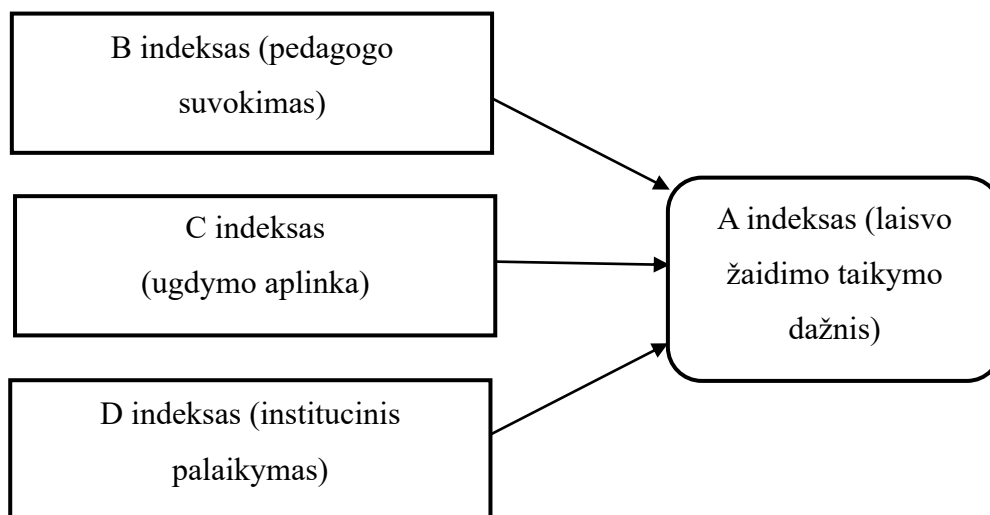
3.1. Tyrimo metodologinė prieiga ir strategija

Tyrimas grindžiamas pozityvistine metodologine paradigma, siekiant empiriškai patikrinti teorinėje darbo dalyje iškeltas hipotezes apie laisvo žaidimo įgyvendinimą ikimokyklinio ugdymo praktikoje.

Pasirinkta **kiekybinio tyrimo strategija**, taikant apklausos (anketavimo) metodą. Ši strategija pasirinkta dėl galimybės: (1) įvertinti pedagogų patirtį ir nuostatas struktūruotu būdu; (2) kiekybiškai įvertinti ryšius tarp kintamųjų; (3) atlikti koreliacinę ir regresinę analizę, tikrinant hipotezes.

Kiekybinė tyrimo strategija leidžia ieškoti išorinių reiškinių požymių, išgaunant įvairius rodiklius, kurie gali būti išreikšti skaičiais ir matuojami (Kardelis, 2016).

Tyrimo dizainas – koreliacinis, kadangi siekiama nustatyti ryšius tarp nepriklausomų kintamųjų (B, C, D indeksų) ir priklausomo kintamojo (laisvo žaidimo taikymo dažnio). Tyrimo loginis modelis pateikiamas 3 paveiksle.



3 pav. Tyrimo loginis modelis (sudaryta autorės)

Tyrimo modelis remiasi teorinėje dalyje analizuotomis žaidimo teorijomis (Gray; Piaget; Vygotsky; Ginsburg; Zosh ir kt.), ikimokyklinio ugdymo programiniais dokumentais (2023) bei organizacinės paramos ir švietimo politikos įgyvendinimo koncepcijomis.

3.2. Tyrimo instrumentas

Empiriniam tyrimui parengtas struktūruotas klausimynas, sudarytas remiantis teorinėje darbo dalyje identifikuotais laisvo žaidimo įgyvendinimą lemiančiais veiksniais. Teorinė analizė parodė, kad skirtingi autoriai ir dokumentai, nors akcentuoja įvairius aspektus, iš esmės aprašo tris pagrindinius

mechanizmus, susijusius su laisvo žaidimo taikymu ikimokyklinio ugdymo praktikoje: (1) pedagogo suvokimą apie žaidimo reikšmę, (2) ugdymo aplinkos sąlygas ir (3) organizacinį–institucinį palaikymą. Šie mechanizmai tyrime yra trys nepriklausomi kintamieji (B, C ir D indeksai), o jų ryšys tikrinamas su pagrindiniu priklausomu kintamuoju – laisvo žaidimo taikymo intensyvumu (A indeksu).

Pirmasis instrumente matuojamas konstruktas yra pedagogo laisvo žaidimo vertės suvokimas. Teorinėje dalyje laisvas žaidimas siejamas su vaiko autonomija, savireguliacija, socialinių kompetencijų ir kūrybiškumo raida, taip pat mokymusi per patirtį (Zosh ir kt., 2018; Colliver ir kt., 2022; Slot ir kt., 2017; Jaggy ir kt., 2023; Cankaya, 2023). Šias idėjas akcentuoja žaidimo ir raidos teorijos bei šiuolaikiniai tyrimai (Vygotsky, 1967; Bodrova, 2008; Zosh ir kt., 2018; Yogman ir kt., 2018; Skene ir kt., 2022). Remiantis teorinėmis prielaidomis, sudaryta pedagogo suvokimo skalė, apimanti teiginius apie laisvo žaidimo reikšmę: mokymuisi per patirtį, savireguliacijai ir emocinei gerovei, socialinių įgūdžių raidai, kūrybiškumui, taip pat žaidimo prioritetui ikimokykliniame amžiuje (B1–B5).

B indeksas suteikia galimybę kiekybiškai įvertinti, kiek pedagogas pritaria teorinei nuostatai, kad laisvas žaidimas yra esminė vaiko raidos ir mokymosi sąlyga. Indekso įtraukimas tiesiogiai susijęs su 1 hipoteze, kuria tikrinama prielaida, kad aukštesnis suvokimo lygis siejasi su dažnesniu laisvo žaidimo taikymu praktikoje.

Antrasis indeksas apima ugdymo aplinkos sąlygas, kurios teoriškai traktuojamos kaip būtina laisvo žaidimo įgyvendinimo prielaida. Teorinėje dalyje pabrėžiama, kad laisvas žaidimas negali vykti kokybiškai, jei nėra tinkamų fizinių ir organizacinių sąlygų: erdvės judėti ir kurti scenarijus, pakankamos priemonių įvairovės, pritaiktų lauko erdvių, vaikų galimybės patiems pasirinkti priemones, taip pat realistiško vaikų skaičiaus ir grupės dydžio (Wood, 2014; Maxwell ir kt., 2008; Cankaya, 2023; Morales-Murillo ir kt., 2020; Collins ir kt., 2023; Tortella ir kt., 2019).

Remiantis teorinėmis nuostatomis, suformuota ugdymo aplinkos sąlygų skalė (C1–C5), apimanti erdvės pakankamumą, priemonių prieinamumą ir įvairovę, lauko infrastruktūros pritaikymą, vaikų pasirinkimo galimybes bei grupės dydžio tinkamumą. C indeksas leidžia nustatyti, kiek ugdymo aplinka yra palanki laisvam, vaiko inicijuojamam žaidimui. Indeksas naudojamas 2 hipotezei tikrinti, siekiant įvertinti, ar geresnės aplinkos sąlygos siejasi su dažnesniu laisvo žaidimo taikymu.

Trečiasis indeksas apibrėžia institucinio lygmens veiksnius – administracijos palaikymą ir laisvo žaidimo įtvirtinimą organizacijos dokumentuose. Teorinėje darbo dalyje akcentuojamas neatitikimas tarp švietimo politikos deklaracijų ir praktikos: nors dokumentuose pabrėžiama žaidimo svarba, realus įgyvendinimas priklauso nuo įstaigos sprendimų, prioritetų, susitarimų ir resursų (Ikimokyklinio ugdymo programos gairės, 2023; Brandišauskienė ir kt., 2024; Bubikova-Moan ir kt., 2019; Wood, 2014; Pyle ir Daniels, 2017).

Šios prielaidos įtvirtinamos administracijos palaikymo skalėje (D1–D5), apimančioje laisvo žaidimo įtvirtinimą metiniuose / strateginiuose dokumentuose, vidinių susitarimų aiškumą,

administracijos skatinimą, kvalifikacijos kėlimo galimybes bei resursų skyrimą priemonėms. D indeksas naudojamas 3 hipotezei tikrinti, siekiant nustatyti, ar didesnis institucinis palaikymas siejasi su intensyvesniu laisvo žaidimo taikymu.

3 lentelė. Tyrimo instrumentas (sudaryta darbo autorės)

Indeksas	Teiginiai
B – pedagogo suvokimas	1. Laisvas žaidimas yra esminė vaiko mokymosi per patirtį forma. 2. Laisvas žaidimas reikšmingai ugdo vaiko savireguliaciją ir emocinę gerovę. 3. Laisvas žaidimas svarbus socialinių įgūdžių (bendradarbiavimo, konfliktų sprendimo) raidai. 4. Laisvas žaidimas skatina vaiko kūrybiškumą ir vaizduotę. 5. Ikimokykliniame amžiuje laisvas žaidimas turėtų būti prioritetas prieš ankstyvą akademinį mokymą.
C – ugdymo aplinka	1. Mano grupėje yra pakankamai erdvės vaikams laisvai žaisti (judėti, kurti scenarijus). 2. Grupėje yra pakankamai įvairių priemonių laisvam, vaiko inicijuojamam žaidimui. 3. Lauko erdvės (kiemas) yra tinkamai pritaikytos laisvam žaidimui (įvairovė, saugumas, galimybės tyrinėti). 4. Vaikai turi galimybę patys pasirinkti priemones pagal poreikį. 5. Mano įstaigoje grupės dydis ir vaikų skaičius leidžia realiai įgyvendinti kokybišką laisvą žaidimą.
D – administracijos palaikymas	1. Laisvas žaidimas aiškiai įtvirtintas įstaigos metiniame veiklos plane / strateginiuose dokumentuose. 2. Įstaigoje yra aiškūs susitarimai dėl laisvo žaidimo (pvz., laiko skyrimo, erdvių naudojimo, pedagogo vaidmens). 3. Administracija realiai skatina laisvą žaidimą (palaiko pasirinkimą, neakcentuoja vien akademinį rezultatą). 4. Įstaiga sudaro galimybes pedagogams kelti kvalifikaciją žaidimo/žaidybinio ugdymo tema. 5. Įstaiga skiria resursus žaidimo priemonėms (pirkimai, atnaujinimai), o ne tik „kai lieka lėšų“.

Pagrindinis priklausomas kintamasis tyrime yra laisvo žaidimo taikymo intensyvumas (A indeksas). Jis apima dvi elgsenos dimensijas: (1) kaip dažnai laisvas žaidimas organizuojamas per įprastą savaitę (A1) ir (2) kokia yra laisvo žaidimo trukmė (A2). Šie rodikliai pasirinkti todėl, kad leidžia įvertinti realų jo taikymą praktikoje (intensyvumą). Prireikus, A1 ir A2 gali būti analizuojami atskirai (dažnis ir trukmė), taip pat sujungti į bendrą sudėtinį rodiklį, kuris apibūdina laisvo žaidimo įgyvendinimo lygį.

Klausimai B1–D5 suformuluoti kaip teiginiai ir vertinami 5 balų Likerto skalėje (1 – visiškai nesutinku; 5 – visiškai sutinku). Kiekvienam konstruktui sudaromas indeksas, apskaičiuojant atitinkamų teiginių balų vidurkį: B indeksas (B1–B5), C indeksas (C1–C5), D indeksas (D1–D5).

3.3. Tyrimo organizavimas, analizės metodai ir validumas

Anketa buvo platinama elektroniniu būdu Vilniaus miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigoms. Dalyvavimas buvo savanoriškas ir anoniminis. Duomenys rinkti nuo 2026 m. 01 mėn. iki 2026 m. 02 mėn. Tiriamiesiems buvo pateikta informacija apie tyrimo tikslą, duomenų konfidencialumą ir panaudojimą tik moksliniais tikslais.

Tyrimo duomenų statistinei analizei atlikti buvo panaudota SPSS programos 24.0 versija. Diagramoms atvaizduoti buvo naudojama MS Excel 2016. Taikyti metodai:

- Aprašomoji statistika (dažniai, procentai, vidurkiai, standartiniai nuokrypiai).
- Koreliacinė analizė (Pearson arba Spearman), siekiant nustatyti ryšius tarp indeksų.
- Daugybinė regresinė analizė, siekiant įvertinti, kurie veiksniai (B, C, D) stipriausiai prognozuoja laisvo žaidimo taikymo dažnį.
- Grupių palyginimas (ANOVA arba t testas) pagal stažą ar pareigas.

Statistinė reikšmė nustatoma esant $p < 0,05$.

Turinio validumas užtikrintas sistemingai siejant klausimyno teiginius su teorinėje darbo dalyje išskirtais laisvo žaidimo įgyvendinimo veiksniais. Kiekvienas klausimų blokas (B, C ir D indeksai) buvo sudarytas remiantis konkrečiomis teorinėmis prielaidomis ir moksliniais tyrimais.

Konstrukto pagrįstumas grindžiamas tuo, kad teorinės sąvokos buvo nuosekliai išskaidytos į konkrečius, empiriškai įvertinamus požymius. Kiekvienas konstruktas matuojamas kelių tarpusavyje susijusių teiginių grupe, todėl sudaromi apibendrinti rodikliai (indeksai).

Vidinis suderinamumas (patikimumas) vertinamas apskaičiuojant Cronbacho alfa koeficientą kiekvienam indeksui atskirai (B, C ir D). Cronbacho alfa parodo, kiek vieno indekso klausimai matuoja tą patį konstrukta ir yra tarpusavyje nuoseklūs. Alfa reikšmė $\geq 0,70$ laikoma pakankama socialinių mokslų tyrimuose, 0,80 ir daugiau – gera, o $> 0,90$ – labai gera.

5 lentelė. Tyrime naudotų indeksų teiginių vidinis suderinamumas (sudaryta darbo autorės)

Indeksas	Teiginių kiekis	Cronbach α
B – pedagogo suvokimas	5	0,79
C – ugdymo aplinka	5	0,86
D – administracijos palaikymas	5	0,85

Visų trijų indeksų patikimumas yra geras ($\alpha > 0,70$), todėl skalės laikomos tinkamomis tolesnei koreliacinei ir regresinei analizei.

3.4. Tyrimo etika

Tyrimas atliktas laikantis pagrindinių mokslinių tyrimų etikos principų. Dalyvavimas buvo savanoriškas, respondentams iš anksto pateikta informacija apie tyrimo tikslą ir duomenų panaudojimą. Apklausos anonimiškumas ir konfidencialumas buvo užtikrinti – asmens tapatybę leidžiantys nustatyti duomenys nebuvo renkami. Surinkta informacija naudota tik moksliniais tikslais. Respondentai turėjo teisę bet kuriuo metu atsisakyti dalyvauti ar nutraukti anketos pildymą.

4. VILNIAUS MIESTO IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGŲ LAISVO ŽAIDIMO TAIKYMO TYRIMAS

4.1. Tyrimo imtis ir tiriamųjų charakteristika

Tyrimo imtis sudaryta iš Vilniaus miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigose dirbančių pedagogų. Respondentai atrinkti taikant tikslinę patogiają atranką, atsižvelgiant į tyrimo objektą ir galimybę pasiekti tikslinę respondentų grupę.

Tyrimė dalyvavo ikimokyklinio ugdymo pedagogai, turintys skirtingą pedagoginio darbo stažą, išsilavinimą ir darbo patirtį skirtingo tipo ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Tokia imtis pasirinkta siekiant atskleisti įvairias pedagogų patirtis ir požiūrius į laisvo žaidimo taikymą ugdymo praktikoje.

Nors tyrimė taikyta netikimybinė atranka ir imtis nėra statistiškai reprezentatyvi visai Lietuvos pedagogų populiacijai, ji laikoma pakankama tyrimo tikslui – nustatyti pedagogų patirties tendencijas ir ryšius tarp tiriamų kintamųjų, kaip tai rekomenduojama socialinių mokslų taikomuosiuose tyrimuose (Kardelis, 2017).

Tyrimė dalyvavo **112** Vilniaus miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų (žr. 4 lentelę). Imties struktūros analizė leidžia įvertinti, kokią profesinę ir patirtinę perspektyvą atspindi gauti rezultatai.

4 lentelė. Tiriamųjų imties struktūra (sudaryta darbo autorės)

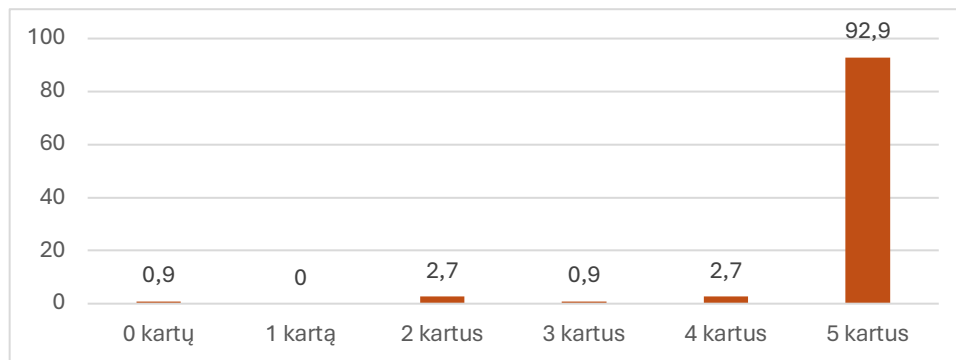
Pedagoginio darbo stažas	N	Proc.
Iki 2 metų	11	9,8
3–5 metai	20	17,9
6–10 metų	27	24,1
Daugiau nei 10 metų	54	48,2
Darbo su vaikų amžiaus grupėmis pasiskirstymas	N	Proc.
Vaikai iki 2 metų	7	6,3
2–3 metų vaikai	21	18,8
3–4 metų vaikai	37	33
4–5 metų vaikai	52	46,4
5–6 (7) metų vaikai	40	35,7
Įstaigos tipas	N	Proc.
Savivaldybės darželis	98	87,5
Privatus darželis	14	12,5

4 lentelėje pateikiama tiriamųjų imties struktūra pagal pareigas, pedagoginio darbo stažą ir darbo su vaikų amžiaus grupėmis pasiskirstymą. Duomenys rodo, kad imtyje dominuoja savivaldybių

darželių ikimokyklinio ugdymo mokytojai, turintys daugiau nei 10 metų darbo patirtį. Dauguma pedagogų dirbo su 4–6 metų vaikais.

4.2. Tyrimo rezultatai

Tyrimo metu buvo siekta nustatyti kiek kartų per įprastą savaitę (5 darbo dienas) respondentų grupėje vyksta, organizuojamas laisvas žaidimas vaikams (žr. 4 paveikslą).



4 pav. Laisvo žaidimo organizavimo dažnis per savaitę (proc.)

Dauguma tyrime dalyvavusių pedagogų nurodė, kad laisvas žaidimas jų grupėje organizuojamas kasdien – taip atsakė 92,9 proc. respondentų. Tik pavieniai pedagogai nurodė, kad laisvas žaidimas vyksta 2 – 4 kartus per savaitę. Tik 0,9 proc. respondentų pažymėjo, kad laisvas žaidimas jų grupėje nevyksta.

Tyrimo rezultatai parodė, kad laisvas žaidimas formaliai yra dažnai taikoma praktika ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Tačiau, siekiant tinkamai įvertinti laisvo žaidimo įgyvendinimą, nepakanka analizuoti vien jo organizavimo dažnį – būtina atlikti išsamesnę analizę, apimančią ir kitus su žaidimo turiniu bei sąlygomis susijusius veiksnius.

Siekiant nustatyti, ar laisvo žaidimo organizavimo dažnis skiriasi pagal pedagoginio darbo stažą, buvo atliktas Kruskal–Wallis testas. Rezultatai pateikiami 6 lentelėje.

6 lentelė. Laisvo žaidimo organizavimo dažnis pagal pedagoginio darbo stažą

Stažas	N	Mediana	Vidurkis	Kasdien taiko (proc.)
Iki 2 metų	11	5	5,00	100
3–5 metai	20	5	4,55	80
6–10 metų	27	5	5,00	100
Daugiau nei 10 metų	54	5	4,81	92,6

Pastaba: Kruskal–Wallis $H = 7,83$; $p = 0,049$.

Rezultatai rodo, kad visose stažo grupėse laisvo žaidimo organizavimo mediana yra 5. Taigi, tipiška pedagogai nurodo žaidimą organizuojantys kasdien. Tačiau analizuojant procentinį pasiskirstymą matyti tam tikri skirtumai.

Kasdien laisvą žaidimą organizuoja visi pedagogai, turintys iki 2 metų bei 6–10 metų darbo stažą (100 proc.). Tarp daugiau nei 10 metų dirbančių pedagogų kasdien žaidimą organizuoja 92,6 proc., o mažiausia dalis nustatyta 3–5 metų stažo grupėje – 80 proc.

Kruskal–Wallis testo rezultatai parodė statistiškai reikšmingą skirtumą tarp stažo grupių ($p < 0,05$), tačiau praktiniu požiūriu skirtumai nėra dideli, nes visose grupėse dominuoja kasdienis laisvo žaidimo organizavimas.

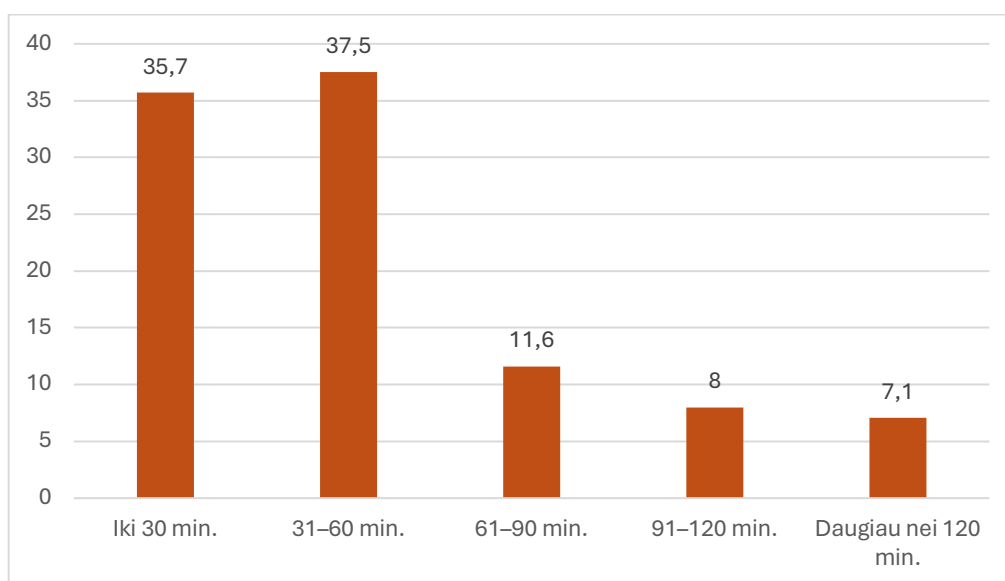
Analizuojant skirtumus pagal vaikų amžių, statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta ($H = 11,17$; $p > 0,05$). Tai rodo, kad laisvo žaidimo organizavimo dažnis iš esmės nesiskiria priklausomai nuo vaikų amžiaus grupės.

Siekiant nustatyti, ar laisvo žaidimo taikymo dažnis skiriasi pagal įstaigos tipą, buvo atlikta Mann–Whitney U analizė (žr. 7 lentelę). Rezultatai parodė, kad statistiškai reikšmingo skirtumo tarp savivaldybių ir privačių darželių pedagogų nenustatyta ($U = 630,00$; $p = 0,274$).

7 lentelė. Laisvo žaidimo taikymo dažnio palyginimas pagal įstaigos tipą

Įstaigos tipas	N	Vidurkis	SD	U	p
Savivaldybės darželis	98	4,81	0,76	630	0,274
Privatus darželis	14	5,00	0,00		

Tyrimo metu paaiškėjo kiek laiko trunka laisvas žaidimas, kai jis yra organizuojamas (žr. 5 paveikslą).

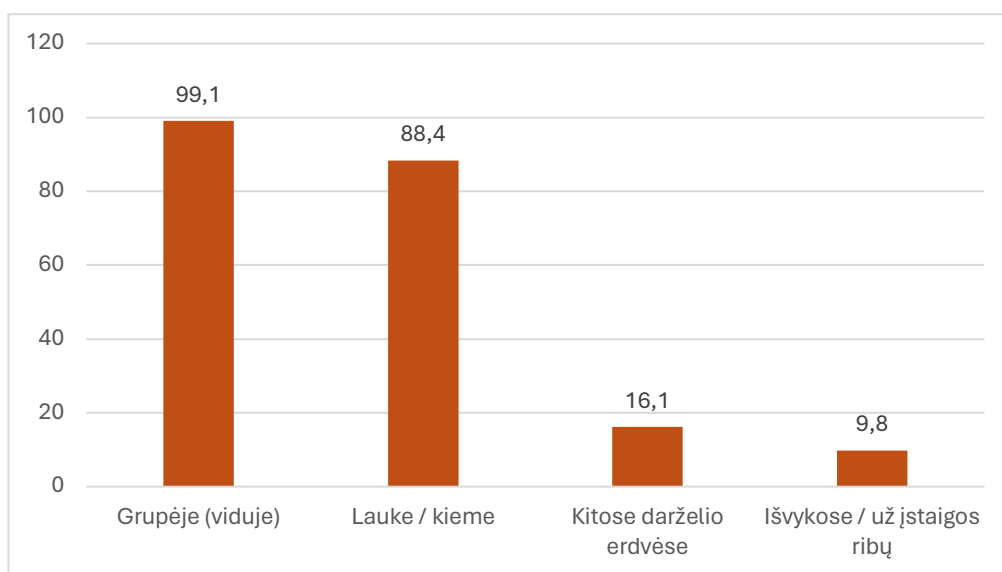


5 pav. Laisvo žaidimo trukmė (proc.)

Daugiau nei trečdalis pedagogų nurodė, kad laisvas žaidimas jų grupėje trunka 31–60 minučių (37,5 proc.). Panaši dalis respondentų (35,7 proc.) pažymėjo, kad žaidimas trunka iki 30 minučių. Ilgesnė nei viena valanda trukmė nurodyta rečiau: 11,6 proc. pedagogų žaidimui skyrė 61–90 minučių, 8 proc. – 91–120 minučių, 7,1 proc. – daugiau nei dvi valandas.

Taigi, nors laisvas žaidimas daugumoje grupių organizuojamas kasdien, jo trukmė dažniausiai neviršija vienos valandos. Manytina, kad laisvo žaidimo įgyvendinimas praktikoje dažniau yra vidutinės ar trumpesnės trukmės veikla.

Respondentų buvo teiraujamasi kur dažniausiai vyksta laisvas žaidimas. Tiriamieji galėjo rinktis du atsakymų variantus (žr. 6 paveikslą).



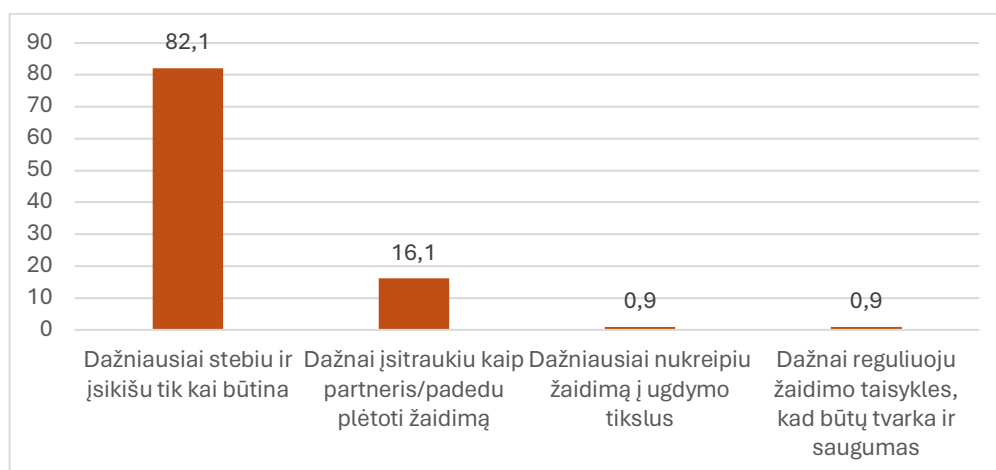
6 pav. Laisvo žaidimo vieta (proc.)

Beveik visi respondentai (99,1 proc.) nurodė, kad laisvas žaidimas vyksta grupės patalpose. Taip pat didelė dalis respondentų (88,4 proc.) pažymėjo, kad žaidimas organizuojamas lauke / kieme. Taigi, laisvas žaidimas dažniausiai įgyvendinamas tradicinėse ikimokyklinio ugdymo erdvėse – grupėje ir lauko teritorijoje.

Kur kas rečiau nurodyta, kad laisvas žaidimas vyksta kitose darželio erdvėse (16,1 proc.) ar išvykų metu, už įstaigos ribų (9,8 proc.). Tai leidžia daryti prielaidą, kad net ir deklaruojant žaidimo svarbą, jo erdvinė įvairovė išlieka ribota.

Respondentai atskleidė savo, kaip pedagogo, vaidmenį laisvo žaidimo metu (žr. 7 paveikslą). Dauguma pedagogų (82,1 proc.) nurodė, kad laisvo žaidimo metu dažniausiai stebi vaikų veiklą ir įsikiša tik esant būtinybei. 16,1 proc. respondentų pažymėjo, kad dažnai įsitraukia į žaidimą kaip partneriai ir padeda jį plėtoti. Tik labai nedidelė dalis pedagogų (po 0,9 proc.) nurodė, kad dažnai reguliuoja žaidimo taisykles arba nukreipia žaidimą į ugdymo tikslus. Taigi, tyrimo rezultatai rodo, kad dominuojantis

pedagogo vaidmuo laisvo žaidimo metu yra stebėtojas. Aktyvus ar struktūruojantis vaidmuo pasirenkamas retai.



7 pav. Pedagogo vaidmuo laisvo žaidimo metu (proc.)

Tyrimo metu siekta nustatyti pedagogų požiūrį į laisvo žaidimo reikšmę (žr. 8 lentelę). Kaip matyti iš lentelėje pateiktų duomenų, visų teiginių atveju dominuoja aukšti vertinimai. Dauguma pedagogų visiškai sutiko, kad laisvas žaidimas yra esminė mokymosi forma (80,4 proc.), svarbus socialinių įgūdžių raidai (87,5 proc.) bei skatina kūrybiškumą (91,1 proc.). Taip pat 74,1 proc. respondentų visiškai sutiko, kad žaidimas reikšmingai ugdo savireguliaciją ir emocinę gerovę.

8 lentelė. Pedagogų požiūris į laisvo žaidimo reikšmę (proc.)

Teiginys	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Sutinku	Visiškai sutinku
Laisvas žaidimas yra esminė vaiko mokymosi per patirtį forma	0,9	0	8	10,7	80,4
Laisvas žaidimas reikšmingai ugdo vaiko savireguliaciją ir emocinę gerovę	0	1,8	3,6	20,5	74,1
Laisvas žaidimas svarbus socialinių įgūdžių (bendradarbiavimo, konfliktų sprendimo) raidai	0	0	2,7	9,8	87,5
Laisvas žaidimas skatina vaiko kūrybiškumą ir vaizduotę	0	0	2,7	6,3	91,1
Ikimokykliniame amžiuje laisvas žaidimas turėtų būti prioritetas prieš ankstyvą akademinį mokymą	0	0	4,5	14,3	81,2

Net ir teiginio apie prioritetą prieš ankstyvą akademinį mokymą atveju aukštą pritarimą (4 ir 5 balai) išreiškė daugiau nei 95 proc. respondentų. Taigi, tyrimo rezultatai parodė labai aukštą pedagogų teigiamą požiūrį į laisvo žaidimo reikšmę.

Skirtingai nei B skalėje (kur dominavo beveik vien tik aukščiausi vertinimai), C skalėje „Ugdymo aplinkos vertinimas“ matoma didesnė nuomonių įvairovė (žr. 9 lentelę).

9 lentelė. Ugdymo aplinkos vertinimas (proc.)

Teiginys	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Sutinku	Visiškai sutinku
Mano grupėje yra pakankamai erdvės vaikams laisvai žaisti (judėti, kurti scenarijus)	0	4,5	13,4	25	57,1
Grupėje yra pakankamai įvairių priemonių laisvam, vaiko inicijuojamam žaidimui	0,9	1,8	16,1	31,3	50
Lauko erdvės (kiemas) yra tinkamai pritaikytos laisvam žaidimui (įvairovė, saugumas, galimybės tyrinėti)	0	7,1	17,9	26,8	48,2
Vaikai turi galimybę patys pasirinkti priemones pagal poreikį	0	1,8	6,3	27,7	64,3
Mano įstaigoje grupės dydis ir vaikų skaičius leidžia realiai įgyvendinti kokybišką laisvą žaidimą	2,7	8,9	22,3	30,4	35,7

Dauguma pedagogų teigiamai vertina ugdymo aplinkos sąlygas laisvam žaidimui. Daugiau nei pusė respondentų visiškai sutiko, kad grupėje pakanka erdvės laisvai žaisti (57,1 proc.) ir kad vaikai turi galimybę savarankiškai rinktis priemones (64,3 proc.).

Kiek mažesnis, tačiau vis dar aukštas pritarimas matomas vertinant priemonių įvairovę (50 proc. teigė, kad visiškai sutinka su teiginiu) bei lauko erdvių pritaikymą (48,2 proc. teigė, kad visiškai sutinka su teiginiu).

Mažiausiai vienareikšmiškai vertinamas teiginys apie grupės dydį ir vaikų skaičių – visiškai sutiko 35,7 proc. respondentų, tačiau dalis pedagogų pasirinko vidutinį vertinimą. Manytina, kad būtent grupės dydis gali būti vienas labiau probleminių aplinkos aspektų.

Administracijos palaikymo vertinimas taip pat pasižymi didesne atsakymų įvairove nei B ir C skalėse (žr. 10 lentelę).

Daugiausia pritarimo sulaukė teiginys apie kvalifikacijos kėlimo galimybes – 55,4 proc. respondentų visiškai sutiko, kad įstaiga sudaro galimybes kelti kvalifikaciją žaidimo tema. Taip pat gana aukštai vertintas administracijos skatinimas (44,6 proc. teigė, kad visiškai sutinka su teiginiu).

Vis dėlto, vertinant įtvirtinimą dokumentuose ir aiškius susitarimus, dalis pedagogų pasirinko vidutinius ar žemesnius įverčius. Pavyzdžiui, 17,0 proc. respondentų teigė, kad laisvas žaidimas dokumentuose įtvirtintas tik vidutiniškai, t. y. įvertino teiginį 3 balais.

10 lentelė. Administracijos palaikymo vertinimas (proc.)

Teiginys	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Sutinku	Visiškai sutinku
Laisvas žaidimas aiškiai įtvirtintas įstaigos metiniame veiklos plane / strateginiuose dokumentuose	4,5	12,5	17	25,9	40,2
Įstaigoje yra aiškūs susitarimai dėl laisvo žaidimo (pvz., laiko skyrimo, erdvių naudojimo, pedagogo vaidmens)	4,5	13,4	23,2	25	33,9
Administracija realiai skatina laisvą žaidimą (palaiko pasirinkimą, neakcentuoja vien akademinų rezultatų)	2,7	10,7	20,5	21,4	44,6
Įstaiga sudaro galimybes pedagogams kelti kvalifikaciją žaidimo/žaidybinio ugdymo tema	3,6	7,1	17,9	16,1	55,4
Įstaiga skiria resursus žaidimo priemonėms (pirkimai, atnaujinimai), o ne tik „kai lieka lėšų“	5,4	14,3	25	28,6	26,8

Teiginys apie resursų skyrimą pasižymi labiausiai išsisklaidžiusiu vertinimu – aukščiausią įvertinimą pasirinko 26,8 proc., tačiau reikšminga dalis pedagogų pasirinko vidutinį ar žemesnį vertinimą. Manytina, kad finansinių ir materialinių išteklių aspektai gali būti nevienodai sprendžiami skirtingose įstaigose.

Siekiant apibūdinti tyrimo kintamuosius, apskaičiuoti jų vidurkiai, minimali ir maksimali reikšmės bei standartiniai nuokrypiai (žr. 11 lentelę).

Kaip matyti pagal lentelėje pateiktus duomenis, pedagogų laisvo žaidimo reikšmės suvokimo vidurkis yra aukštas ($M = 4,68$). Taigi, dauguma respondentų labai teigiamai vertina laisvo žaidimo svarbą vaikų raidai. Duomenų sklaida nedidelė ($SD = 0,47$), todėl galima teigti, kad vertinimai gana vieningi.

11 lentelė. Tyrimo kintamųjų aprašomoji statistika

Skalė	Vidurkis	Min	Max	SD
Pedagogo suvokimas	4,68	2,40	5,00	0,47
Ugdymo aplinka	4,27	1,80	5,00	0,72
Administracijos palaikymas	3,91	1,00	5,00	0,96

Ugdymo aplinkos vertinimas taip pat aukštas ($M = 4,27$), tačiau sklaida didesnė ($SD = 0,72$). Rezultatai rodo didesnius skirtumus tarp įstaigų ar grupių sąlygų.

Administracijos palaikymo vidurkis yra kiek žemesnis ($M = 3,91$), tačiau standartinis nuokrypis didžiausias ($SD = 0,96$). Taigi, esama reikšmingų skirtumų tarp įstaigų organizacinės paramos lygiu.

Siekiant nustatyti laisvo žaidimo taikymo sąsajas su pedagogo suvokimu, ugdymo aplinkos kokybe ir administracijos palaikymu, buvo atlikta Spearman koreliacinė analizė (žr. 12 lentelę).

12 lentelė. Pedagogų laisvo žaidimo taikymo sąsajos su suvokimu, ugdymo aplinka ir administracijos palaikymu

Sąsaja	Laisvo žaidimo įgyvendinimas
<i>Pedagogo suvokimas (B)</i>	
r	0,27**
p	0,004
<i>Ugdymo aplinka (C)</i>	
r	0,14
p	0,146
<i>Administracijos palaikymas (D)</i>	
r	0,13
p	0,188

Pastaba: $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Kaip matyti pagal lentelėje pateiktus duomenis, nustatyta statistiškai reikšminga teigiama sąsaja tarp pedagogo laisvo žaidimo reikšmės suvokimo ir laisvo žaidimo įgyvendinimo ($r = 0,27$, $p = 0,004$). Tyrimo rezultatai parodė, kad didesnis pedagogo suvokimas siejasi su dažnesniu laisvo žaidimo taikymu. Galima teigti, kad kuo aukštesnis pedagogo suvokimas apie laisvo žaidimo reikšmę, tuo dažniau jis taikomas praktikoje.

Kita vertus, tarp ugdymo aplinkos ir laisvo žaidimo taikymo nustatytas silpnas, tačiau statistiškai nereikšmingas ryšys ($r = 0,14$, $p = 0,146$). Tarp administracijos palaikymo ir laisvo žaidimo

taikymo taip pat nustatytas silpnas ir statistiškai nereikšmingas ryšys ($r = 0,13$, $p = 0,188$). Taigi, statistiškai reikšmingų sąsajų tarp ugdymo aplinkos bei administracijos palaikymo ir laisvo žaidimo įgyvendinimo nenustatyta ($p > 0,05$).

Remiantis Janilionio (2015) koreliacijos koeficientų interpretavimo skale, nustatyta, kad pedagogo suvokimo ir laisvo žaidimo įgyvendinimo sąsaja yra silpna ($r = 0,27$), tačiau statistiškai reikšminga. Ugdymo aplinkos bei administracijos palaikymo sąsajos su laisvo žaidimo taikymu yra labai silpnos ir statistiškai nereikšmingos.

Siekiant nustatyti, kurie veiksniai prognozuoja laisvo žaidimo įgyvendinimą pedagoginėje praktikoje, buvo atlikta daugybinė tiesinė regresinė analizė. Į modelį įtraukti trys nepriklausomi kintamieji: pedagogo laisvo žaidimo reikšmės suvokimas (B indeksas), ugdymo aplinkos sąlygos (C indeksas) ir administracijos palaikymas (D indeksas). Priklausomas kintamasis – laisvo žaidimo įgyvendinimo indeksas.

13 lentelė. Laisvo žaidimo įgyvendinimo regresinės analizės rezultatai

Kintamasis	β	t	p
Pedagogo suvokimas	0,27	2,43	0,017
Ugdymo aplinka	0,00	0,03	0,975
Administracijos palaikymas	0,01	0,07	0,946

Pastaba: $R^2 = 0,072$; Adj. $R^2 = 0,046$; $F(3,108) = 2,78$; $p = 0,045$.

Regresijos modelis yra statistiškai reikšmingas ($p < 0,05$), kas rodo, kad bent vienas iš į modelį įtrauktų nepriklausomų kintamųjų reikšmingai prognozuoja laisvo žaidimo įgyvendinimą. Tačiau modelio paaiškinamoji galia yra nedidelė ($R^2 = 0,072$), todėl į modelį įtraukti veiksniai paaiškina tik nedidelę dalį priklausomo kintamojo variacijos.

Iš analizuotų kintamųjų reikšmingu prognozuojančiu kintamuoju nustatytas tik pedagogo laisvo žaidimo reikšmės suvokimas ($\beta = 0,27$; $p = 0,017$). Taigi, kuo aukštesnis pedagogo suvokimas apie laisvo žaidimo svarbą, tuo dažniau ir intensyviau jis taikomas praktikoje.

Ugdymo aplinkos sąlygos ir administracijos palaikymas statistiškai reikšmingo poveikio neparodė ($p > 0,05$), todėl šie veiksniai nėra reikšmingi laisvo žaidimo taikymo prognozuojantys kintamieji.

Nors modelis statistiškai reikšmingas, jo paaiškinamoji galia yra ribota. Galima daryti prielaidą, kad laisvo žaidimo taikymas pedagoginėje praktikoje yra kompleksiškas reiškinys, kurį lemia ir kiti veiksniai, pavyzdžiui, individualios pedagogo nuostatos, darbo kultūra, laiko planavimo galimybės ar organizaciniai ypatumai.

Remiantis atliktos koreliacinės ir regresinės analizės rezultatais, galima įvertinti iškeltų hipotezių pagrįstumą.

1. Pirmoji hipotezė, teigianti, kad kuo aukštesnis pedagogo laisvo žaidimo reikšmės suvokimas, tuo dažniau jis taiko laisvą žaidimą grupėje, pasitvirtino. Nustatyta statistiškai reikšminga teigiama sąsaja tarp pedagogo suvokimo ir laisvo žaidimo įgyvendinimo. Regresinės analizės rezultatai parodė, kad pedagogo suvokimas yra vienintelis reikšmingas laisvo žaidimo taikymo prognozuojantis kintamasis ($\beta = 0,27$; $p < 0,05$). Taigi, pedagogo nuostatos ir žaidimo vertės supratimas turi realią įtaką jo taikymui praktikoje.
2. Antroji hipotezė, teigianti, kad geresnė ugdymo aplinkos kokybė yra susijusi su dažnesniu laisvo žaidimo taikymu, nepasitvirtino. Nei koreliacinė, nei regresinė analizė neatskleidė statistiškai reikšmingo ryšio tarp ugdymo aplinkos indekso ir laisvo žaidimo įgyvendinimo ($p > 0,05$).
3. Trečioji hipotezė, teigianti, kad administracijos palaikymas ir laisvo žaidimo įtvirtinimas įstaigos dokumentuose yra susijęs su dažnesniu laisvo žaidimo taikymu, taip pat nepasitvirtino. Administracijos palaikymo indeksas statistiškai reikšmingo poveikio laisvo žaidimo įgyvendinimui neparodė ($p > 0,05$).

Laisvo žaidimo taikymas pedagoginėje praktikoje pirmiausia susijęs su individualiu pedagogo suvokimu apie žaidimo reikšmę. Struktūriniai ir organizaciniai veiksniai šioje imtyje statistiškai reikšmingos įtakos neparodė.

Apibendrinant tyrimo rezultatus matyti, kad laisvas žaidimas Vilniaus miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigose yra plačiai taikoma praktika. Dauguma pedagogų nurodė, kad laisvas žaidimas jų grupėse vyksta kasdien. Tačiau tyrimas parodė, kad vien dažnio nepakanka vertinant laisvo žaidimo įgyvendinimą. Nors žaidimas organizuojamas dažnai, jo trukmė dažniausiai neviršija vienos valandos. Tai rodo, kad laisvas žaidimas kasdienėje praktikoje dažnai yra gana trumpa veikla.

Pedagogų požiūris į laisvo žaidimo reikšmę yra labai teigiamas. Respondentai pritarė teiginiams, kad laisvas žaidimas padeda vaikui mokytis per patirtį, stiprina socialinius gebėjimus, savireguliaciją ir kūrybiškumą. Vis dėlto pedagogo vaidmens duomenys rodo, kad dauguma pedagogų žaidimo metu dažniausiai stebi vaikų veiklą ir įsitraukia tik tada, kai to reikia. Aktyvesnis dalyvavimas, kai pedagogas tampa žaidimo partneriu ar padeda jį plėtoti, pasirenkamas rečiau.

Ugdymo aplinka vertinama gana palankiai, tačiau ne visi jos aspektai vienodai stiprūs. Daugiausia abejonių kelia grupės dydis, vaikų skaičius ir resursų skyrimas žaidimo priemonėms. Administracijos palaikymo vertinimai taip pat nevienodi, ypač kalbant apie aiškius susitarimus dėl laisvo žaidimo ir jo įtvirtinimą įstaigos dokumentuose.

Statistinė analizė parodė, kad laisvo žaidimo taikymas reikšmingai siejasi tik su pedagogo suvokimu apie jo reikšmę. Ugdymo aplinka ir administracijos palaikymas statistiškai reikšmingo ryšio neparodė. Vadinasi, šioje imtyje laisvo žaidimo taikymą labiausiai paaiškina paties pedagogo požiūris.

4.3. Tyrimo rezultatų aptarimas

Gauti tyrimo rezultatai leidžia plačiau aptarti, kaip laisvo žaidimo politika ir jos deklaravimas dokumentuose atsispindi realioje pedagoginėje praktikoje. Nors oficialiuose dokumentuose laisvas žaidimas įvardijamas kaip svarbi ugdymo dalis, tyrimo duomenys parodė, kad jo taikymas pirmiausia susijęs su paties pedagogo požiūriu, o ne su aplinkos ar administraciniais veiksniais. Todėl kyla klausimas, kodėl formaliai įtvirtinta politika ne visada tiesiogiai virsta kasdiene praktika.

Praktikoje švietimo politika neveikia savaime – ji įgyvendinama per žmones, t. y. per pedagogus, kurie su vaikais dirba kasdien. Net jei dokumentuose numatyta, kad laisvas žaidimas turi būti prioritetas, realus jo taikymas priklauso nuo to, kaip pedagogas supranta šias nuostatas ir kaip jas pritaiko savo darbe.

Tyrimai rodo, kad pedagogai turi tam tikrą laisvę spręsti, kaip organizuoti veiklas, ką akcentuoti ir kaip interpretuoti bendras rekomendacijas. Anot Chung (2023), mokytojai, būdami autonomiškai ir turėdami sprendimų laisvę, patys interpretuoja, ką reiškia ugdymo gairių nuostatos, ir pritaiko jas kasdieninėse veiklose. Švietimo politika savaime netampa praktika – ji įgyvendinama tik tada, kai pedagogas ją supranta ir pritaiko savo darbe. Dieudė ir Prøitz (2022) tyrimas nagrinėjo, kaip mokytojų autonomija skiriasi priklausomai nuo ugdymo konteksto ir politinių nuostatų, ir parodė, kad standartizuotos politikos nuostatos gali būti konfliktuojančios su pedagogų praktine autonomija. Taigi, net ir esant formaliam reikalavimui, praktika gali skirtis, nes bendros politikos nuostatos visada yra interpretuojamos ir pritaikomos konkrečiame ugdymo procese. Šie aspektai padeda paaiškinti, kodėl šiame tyrime reikšmingu veiksnio tapo pedagogo suvokimas, tačiau ugdymo aplinka ar administracijos palaikymas statistiškai reikšmingos įtakos neparodė.

Šio tyrimo rezultatai (reikšmingas B indeksas, nereikšmingi C ir D) dera su kitais moksliniais tyrimais, kurie rodo, kad pedagogų įsitikinimai ir požiūris į žaidimą yra vienas svarbiausių veiksnių, lemiančių, ar žaidimas iš tiesų tampa ugdymo dalimi, ar lieka formaliu dienotvarkės elementu. Bubikova-Moan et al. (2019) atlikta sisteminė apžvalga parodė, kad pedagogai dažnai pripažįsta žaidimo vertę, tačiau jų reali praktika gali skirtis priklausomai nuo to, kaip jie supranta žaidimo ir mokymosi santykį bei kokius ugdymo prioritetus laiko teisingais. Tyrimai apie žaidybinių ugdymą rodo, kad net ir tada, kai pedagogai teigia taikantys žaidimą, jie tai daro skirtingai. Vieni daugiau leidžia vaikams patiems inicijuoti ir plėtoti žaidimą, kiti žaidimą labiau struktūruoja ir nukreipia pagal iš anksto

numatytus tikslus (Pyle & Danniels, 2017). Taigi, žaidimo įgyvendinimas priklauso nuo to, kaip pats pedagogas supranta žaidimo paskirtį ir vaidmenį ugdymo procese.

Galiausiai, politikos ir praktikos neatitikimas matomas tuo, kad ugdymo aplinka ar administracijos palaikymas savaime dar nereiškia, jog žaidimas bus nuosekliai taikomas kasdienėje veikloje. Tyrimai apie mokymąsi per žaidimą rodo, kad vien bendrų deklaracijų ar rekomendacijų nepakanka. Kad žaidimas taptų realia ugdymo dalimi, nepakanka vien formalaus įrašymo dokumentuose – jis turi būti nuosekliai palaikomas kasdienėje įstaigos veikloje. Jeigu įstaigos kultūroje vis dar dominuoja nuostata, kad svarbiausi yra akademiniai rezultatai, laisvas žaidimas gali būti laikomas mažiau svarbiu, net jei dokumentuose jis įvardijamas kaip prioritetas. Žaidimas tokiu atveju netaps realia ugdymo praktika (Parker et al., 2022).

Vertinant gautus rezultatus, svarbu atkreipti dėmesį į itin aukštus laisvo žaidimo dažnio rodiklius ir apsvarstyti, kaip jie gali paveikti duomenų interpretaciją. Kuomet beveik visi respondentai pasirenka aukščiausią atsakymo variantą, kaip šiame tyrime (92,9 proc. nurodė, kad laisvas žaidimas vyksta kasdien), tyrimo duomenys tampa labai panašūs tarpusavyje. Kitaip tariant, beveik visi atsakymai yra viršutinėje riboje. Yra sunku pamatyti skirtumus tarp pedagogų, nes jie visi atrodo beveik vienodi pagal pasirinktą atsakymą. Visgi, tai nereiškia, kad skirtumų realybėje nėra. Tačiau kai dauguma pažymi tą patį atsakymą, statistinė analizė turi mažiau galimybių parodyti, kuo respondentai skiriasi. Todėl aukšti ir labai panašūs įverčiai gali apsunkinti ryšių ar skirtumų nustatymą (Chyung, Hutchinson & Shamsy, 2020).

Natūraliai kyla klausimas: ar kasdieninis žaidimas reiškia kokybišką laisvą žaidimą, ar tik tai, kad dienos tvarkėje yra laikas, kurį pedagogai įvardija kaip žaidimą? Apklausose apie ugdymo praktiką svarbu turėti omenyje, kad atsakymai gali būti paveikti socialinio pageidaujimumo – žmonės linkę pateikti save (ar savo praktiką) taip, kaip turėtų būti, pavyzdžiui, jei kalba eina apie normatyviai teigiamas praktikas. Tyrimai rodo, kad kuomet žmonės vertina savo veiklą patys, jų atsakymai gali būti paveikti noro pasirodyti geriau. Dėl to jie kartais pasirenka atsakymus, kurie atrodo labiau teisingi ar priimtini, net jei jie ne visai tiksliai atspindi realią praktiką (Latkin et al., 2017).

Viena iš galimų priežasčių – tai, kad ankstyvajame ugdyme žaidimas laikomas rekomenduojama ir vertinama praktika, todėl pedagogai gali būti linkę jį įvardyti kaip dažnai taikomą, net jei realybėje laiko ar sąlygų trūksta. Prie to prisideda ir tai, kad žaidimo sąvoka kasdienėje praktikoje kartais būna nevienodai suprantama. Tyrimuose akcentuojama, kad žaidimas gali reikšti labai skirtingas praktikas – nuo vaikų iniciatyva kuriamo laisvo žaidimo iki pedagogo labiau struktūruotų žaidybinių užduočių (Pyle & Danniels, 2017). Kadangi pedagogai skirtingai supranta, kas yra laisvas žaidimas, jie gali skirtingai vertinti savo praktiką. Todėl net ir esant skirtingai veiklai, atsakymai gali būti panašūs – dauguma pažymi „kasdien“.

Galiausiai, verta paminėti ir bendrą savęs vertinimo duomenų ribą: ne visada tai, ką pedagogai deklaruoja, pilnai sutampa su tuo, kas vyksta praktikoje. Esama tyrimų, rodančių, kad tai, kaip mokytojai vertina savo darbą, ne visada visiškai sutampa su tuo, kas vyksta praktikoje (Zhang & He, 2024). Ši įžvalga padeda atsargiau interpretuoti labai aukštus dažnio rodiklius ir pagrįsti, kodėl vien tik žaidimo organizavimo dažnis („kasdien“) nebūtinai atskleidžia jo įgyvendinimo kokybę.

Nors mokslinėje literatūroje ugdymo aplinka laikoma svarbiu žaidimo veiksnium (Zosh, 2023), tyrimo rezultatai neatskleidė statistiškai reikšmingo ryšio su jo taikymu. Ugdymo aplinkos indeksas nebuvo statistiškai reikšmingai susijęs su laisvo žaidimo taikymu – šis rezultatas gali būti paaiškinamas keliais argumentais.

Pirmiausia, ugdymo aplinkos vertinimas apskritai buvo gana aukštas (C vidurkis 4,27). Jeigu dauguma įstaigų turi pakankamai geras sąlygas, aplinkos skirtumai tampa mažiau išreikšti, todėl vien aplinka nebūtinai paaiškina, kodėl vieni pedagogai žaidimą taiko dažniau, o kiti rečiau. Praktikos skirtumus labiau gali lemti tai, kaip pedagogas planuoja dieną ir kokias veiklas pasirenka akcentuoti.

Antra, tyrimai rodo, kad aplinkos ypatybės svarbios, tačiau jų poveikis dažnai nėra tiesioginis ir vienareikšmis. Pavyzdžiui, sisteminė apžvalga apie lauko žaidimo erdvių ypatybes parodė, kad tyrimų rezultatai yra labai nevienodi, todėl ne visada galima tvirtai pasakyti, kuri konkreti aplinkos savybė automatiškai pagerina vaikų žaidimą ar jo rezultatus (Pereira et al., 2024). Kitaip tariant, aplinka gali padėti, bet vien jos nepakanka ir ne visur ji veikia vienodai.

Trečia, šiame tyrime buvo vertinamas žaidimo taikymo dažnis, tačiau ugdymo aplinka dažniau siejama su žaidimo turiniu ir kokybe nei su jo pasikartojimo skaičiumi. Tyrimai, pagrįsti vaikų žaidimo stebėjimu, rodo, kad aplinkos ypatybės daro įtaką tam, kaip vaikai žaidžia, tačiau tai nebūtinai lemia, kad žaidimas vyks dažniau (Ramsden et al., 2025). Todėl vien dažnio rodiklis neleidžia spręsti apie realų žaidimo įgyvendinimo turinį.

Ketvirta, daugelyje tyrimų matoma, kad kasdienėje praktikoje didžiausias ribojantis veiksnys nėra erdvė – labiausiai riboja laikas. Dienos laikas yra ribotas, todėl net turint gerą aplinką žaidimas gali būti trumpinamas. Tyrime apie ankstyvojo ugdymo mokytojų įgyvendinimo kliūtis kaip viena ryškiausių problemų įvardijamas būtent mokymo laiko prioritetų konfliktas, t. y. kada reikia daryti vieną dalyką, o kada lieka vietos kitam (Zucker, Jacobs & Cabell, 2021).

Taigi, tyrimo rezultatai leidžia daryti gana aiškią išvadą: aplinka yra svarbi sąlyga, bet šiame tyrime ji greičiausiai nebuvo lemiamas skirtumas, nes dauguma sąlygų yra pakankamos, o tai, ar žaidimas realiai vyks dažnai, labiau siejasi su kasdieniais sprendimais ir dienotvarkės logika. Be to, aplinka gali labiau atsispindėti žaidimo kokybėje - vien tik žaidimo organizavimo dažnis atskleidžia tik dalį realios situacijos.

Tai, kad administracijos palaikymas neparodė statistiškai reikšmingos sąsajos su laisvo žaidimo taikymu, galima paaiškinti tuo, kad organizaciniai sprendimai ne visada tiesiogiai tampa kasdiene

praktika. Nors žaidimas ugdymo įstaigoje gali būti įvardytas kaip svarbus, tačiau realus įgyvendinimas priklauso nuo to, kaip pedagogai supranta šias nuostatas ir kaip jas pritaiko savo grupėje. Anot Hall ir Hampden-Thompson (2022), nors ugdymo gairės yra bendros visiems, praktikoje mokytojai patys sprendžia, kaip jas taikyti. Todėl galutinė veikla priklauso nuo jų kasdienių pasirinkimų.

Kita svarbi priežastis yra tai, kad laisvas žaidimas dažnai nėra lengvai pamatuojama ar griežtai kontroliuojama veikla. Skirtingai nei formalios, aiškiai apibrėžtos užduotys, žaidimas gali vykti įvairiai, todėl administracijos palaikymas gali likti labiau bendras (pvz., administracija skatina žaist). Kaip teigia Bubikova-Moan et al. (2019), pedagogų praktika žaidimo srityje labai priklauso nuo jų profesinių nuostatų ir sprendimų, net kai įstaigoje žaidimas formaliai pripažįstamas.

Taip pat verta prisiminti, kad įstaigos palaikymas gali būti jaučiamas ne vienodai ir ne visada virsta aiškiais veiksmais. Tyrimai apie ugdymo politikos įgyvendinimą ikimokykliniame sektoriuje rodo, kad vadovų vaidmuo dažnai susijęs su tarpininkavimu tarp dokumentų ir praktikos. Be to, rezultatas priklauso nuo įstaigos vidaus kultūros ir to, kaip susitariama dėl kasdienių prioritetų (Sundström, 2024).

Net ir tada, kai administracija palaiko žaidimą, kasdienėje praktikoje gali veikti nerašytos taisyklės apie tai, kas laikoma svarbiausia. Jei daugiau dėmesio skiriama rezultatams ar aiškiai pamatuojamoms veikloms, pedagogai gali natūraliai daugiau laiko skirti toms veikloms, kurias lengviau parodyti ar pagrįsti. Atsižvelgiant į tai, laisvas žaidimas gali tapti mažiau matomas ar mažiau akcentuojamas, net jei dokumentuose jis įvardijamas kaip svarbus (Parcerisa, Verger & Browes, 2022).

Kitaip tariant, administracijos palaikymas gali būti reikšmingas, tačiau jis nebūtinai tampa tiesioginiu veiksmu, kuris paaiškina, kaip dažnai pedagogai realiai taiko laisvą žaidimą. Dažnai lemiamas momentas yra tai, kaip pedagogas kasdien priima sprendimus ir kokie nerašyti prioritetai vyrauja įstaigoje.

Stažo skirtumai gali būti vienas iš tų rezultatų, kurie parodo, kad laisvo žaidimo taikymas priklauso nuo to, kaip kokias praktikas pedagogas yra įpratęs taikyti. Tyrimuose apie pastebimą, kad didesnė darbo patirtis siejasi su skirtingu pedagoginiu meistriškumu ir kompetencijomis, kurios reikalingos ugdymui įgyvendinti. Pavyzdžiui, Japonijos ir Pietų Korėjos ankstyvojo ugdymo pedagogų tyrime nustatyta sąsaja tarp darbo patirties ir pedagogo kompetencijos organizuojant mokymąsi (Yang & Gong, 2025). Taigi, augant patirčiai gali stiprėti tam tikri gebėjimai, kurie svarbūs darbui su vaikais.

Kartu stažas gali veikti ir kita kryptimi. Ilgiau dirbant susiformuoja gana stabilūs darbo įpročiai, kurie padeda greitai priimti kasdienes sprendimus, bet kartais apsunkina naujų ugdymo idėjų įvedimą. Pedagoginių inovacijų tyrimai atskleidžia, jog įgyvendinant naujas iniciatyvas, pedagogams tenka keisti jau susiformavusius darbo įpročius. Pokyčiai šiuo atveju įvyksta lėčiau, nes reikia keisti nusistovėjusį veikimo būdą (Van Poeck et al., 2025). Šią logiką galima pritaikyti ir laisvam žaidimui: jei pedagogo

kasdienė darbo rutina ilgą laiką buvo labiau struktūruota ir orientuota į suplanuotas veiklas, laisvas žaidimas gali būti taikomas kitaip arba jam skiriama mažiau laiko.

Jaunesnių pedagogų atveju galima kelti prielaidą, kad jie dažniau atsineša naujesnes ugdymo idėjas iš studijų ir mokymų, tačiau jiems gali trūkti užtikrintumo, kaip tas idėjas pritaikyti realiame darbe. Hooper, Potts ir Walton (2023) tyrimas apie pradedančius ikimokyklinio ugdymo pedagogus atskleidė, kad jie dažnai jaučiasi ne iki galo pasiruošę kai kuriems darbo atvejams ir labai vertina praktinę paramą bei patirtinį mokymąsi. Tai gali paaiškinti, kodėl vienoje stažo grupėje laisvas žaidimas taikomas intensyviau, o kitoje – atsargiau: skiriasi ir požiūris, ir pasitikėjimas savimi, rutina bei įstaigos aplinka.

Šioje diskusijoje svarbu pabrėžti, kad stažas pats savaime nėra geras ar blogas aspektas. Greičiau jis padeda suprasti, kodėl pedagogų praktika gali skirtis: vieniems lengviau keisti įprastą veiklą, kitiems lengviau išlaikyti nuoseklią rutiną. Todėl stažo skirtumai gali rodyti ir kartų bruožus, ir profesinės socializacijos procesą, kuomet pedagogai laikui bėgant prisitaiko prie įstaigos kultūros bei vyraujančių lūkesčių.

Žemas modelio paaiškinamumas ($R^2 = 0,072$) rodo, kad į modelį įtraukti veiksniai paaiškina tik nedidelę dalį laisvo žaidimo taikymo skirtumų. Tai nėra prastas rezultatas – ankstyvojo ugdymo praktika dažnai priklauso nuo daugybės kasdienių sprendimų, todėl vien keli kintamieji retai paaiškina visą vaizdą. Gautas rezultatas leidžia diskusijoje pagrįstai teigti, kad laisvo žaidimo įgyvendinimas yra sudėtingas reiškinys ir jam įtaką daro papildomi veiksniai.

Vienas svarbių veiksnių gali būti pedagogo profesiniai įsitikinimai ir tai, kaip jis supranta ugdymo tikslus. Tyrimai rodo, kad pedagogo nuostatos ir ankstesnė patirtis siejasi su tuo, kaip nuosekliai įgyvendinamos ugdymo praktikos, net kai sąlygos ar rekomendacijos yra panašios (Clayback et al., 2023). Kitaip tariant, tas pats metodas ar kryptis gali būti taikoma skirtingai, nes pedagogai remiasi savo profesiniu sprendimu.

Kita svarbi priežastis – laiko trūkumas ir didelis darbo krūvis. Net jei pedagogas norėtų skirti daugiau vietos vaikų inicijuotam žaidimui, tam gali nepakakti laiko. Daug laiko atima pasiruošimas, dokumentų pildymas ar kiti darbai, todėl mažėja galimybės ramiai stebėti vaikų žaidimą ir jį palaikyti. Šis aspektas aptariamas mokslinėje literatūroje. Harper, Wilson ir McGrath-Champ (2025) pabrėžia, kad pedagogų darbo apimtis ir ribotos sąlygos mažina laiką kokybiškai sąveikai su vaikais.

Dar viena galima priežastis – didelis dėmesys vaikų pasiekimų vertinimui. Jeigu iš pedagogų ugdymo įstaigoje tikimasi aiškiai parodyti rezultatus, jie dažniau renkasi veiklas, kurias lengva įvertinti ir aprašyti. Laisvas žaidimas šiuo požiūriu sudėtingesnis, nes jo rezultatai nėra taip lengvai išmatuojami ar užfiksuojami.

Tyrimai rodo, kad pedagogams dažnai tenka derinti žaidimą su vertinimu poreikiu. Dėl to žaidimas gali būti labiau struktūruojamas arba trumpinamas, kad atitiktų vertinimo sistemą. Tai gali keisti ir pačią žaidimo praktiką (Pyle et al., 2020).

Svarbus veiksnys gali būti ir tėvų lūkesčiai. Dalis tėvų labiau orientuojasi į pasiruošimą mokyklai ir akademinius pasiekimus, todėl pedagogai gali jausti poreikį daugiau dėmesio skirti struktūruotoms veikloms. Sistematinėje apžvalgoje apie pedagogų požiūrį į žaidybinį ugdymą minima, kad pedagogai dažnai susiduria tėvų akcentuojamu pasirėngimu mokyklai (Bubikova-Moan et al., 2019).

Taigi, nedidelė regresijos modelio paaiškinamoji galia leidžia teigti, kad laisvo žaidimo taikymą verta aiškinti platesniu kampu. Šalia pedagogo suvokimo svarbūs gali būti darbo krūvis, laiko organizavimas, vertinimo poreikis ir tėvų lūkesčiai. Dėl to rekomenduotina ateities tyrimuose papildyti kiekybinius rodiklius kokybiniais duomenimis (pvz., interviu ar stebėjimu), kurie leistų geriau suprasti žaidimo realų turinį.

Gauti rezultatai leidžia suformuluoti keletą praktinių įžvalgų, susijusių su laisvo žaidimo įgyvendinimu ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Kadangi reikšmingu veiksniumi nustatytas pedagogo laisvo žaidimo reikšmės suvokimas, galima teigti, kad profesinės nuostatos ir asmeninis požiūris turi didesnę įtaką nei formalios organizacinės sąlygos. Todėl tikslinga stiprinti pedagogų profesinę refleksiją ir gilesnį žaidimo sampratos supratimą. Kvalifikacijos tobulinimas galėtų būti orientuotas į diskusijas apie žaidimo vietą ugdymo procese, jo ryšį su vaiko raida ir mokymusi.

Atsižvelgiant į tai, kad žaidimo dažnis vertintas labai aukštai, tačiau modelio paaiškinamoji galia išliko nedidelė, svarbu daugiau dėmesio skirti *kaip* vyksta žaidimas. Vien tik kasdienio žaidimo fakto nepakanka, jei neanalizuojama jo trukmė, turinys ir vaikų įsitraukimas. Praktikoje tai galėtų reikšti didesnę dėmesį žaidimo kokybės aptarimui pedagogų komandoje bei nuoseklią refleksiją apie pedagogo vaidmenį žaidimo metu.

Nors ugdymo aplinka buvo vertinama teigiamai, rezultatai parodė, kad laisvas žaidimas dažniausiai vyksta grupės patalpose. Atsižvelgiant į tai, būtų tikslinga skatinti įvairesnį turimų erdvių panaudojimą, pavyzdžiui, lauko ar netradicinės aplinkos, kuri gali praturtinti vaikų patirtį.

Kadangi administracijos palaikymas statistiškai reikšmingos įtakos neparodė, galima daryti prielaidą, kad vien žaidimo įtvirtinimas dokumentuose nėra pakankamas. Žaidimas neturėtų būti tik įrašas dokumentuose. Svarbu, kad jam būtų realiai skiriamas pakankamas laikas dienvakare ir kad pedagogai jaustų, jog ši veikla yra tokia pat svarbi kaip ir kitos ugdymo formos. Jei žaidimas suvokiamas kaip tiesiog laisvas laikas po rimtų veiklų, jis natūraliai tampa antraeilis.

Nustatyti skirtumai pagal darbo stažą taip pat leidžia svarstyti apie diferencijuotą profesinę paramą. Jaunesniems pedagogams gali būti aktuali praktinė pagalba ir mentorių palaikymas, o labiau patyrusiems – galimybė reflektuoti nusistovėjusias praktikas ir susipažinti su naujomis ugdymo kryptimis. Skirtingose pedagogų grupėse atsirastų galimybė sukurti nuoseklesnį požiūrį į žaidimo taikymą.

IŠVADOS

1. Išanalizavus laisvo žaidimo sampratą ir reikšmę vaikų raidai, nustatyta, kad laisvas žaidimas ikimokykliniame ugdyme suprantamas kaip vaiko inicijuojama ir jo paties valdoma veikla. Esminiai bruožai: vaiko iniciatyva, savanoriškumas, vidinė motyvacija, vaiko kontrolė, atvira veiklos eiga, lankstumas, vaizduotė, aktyvus įsitraukimą. Teorinė analizė parodė, kad laisvas žaidimas siejasi su vaiko savireguliacijos, socialinių gebėjimų, kalbos, kūrybiškumo, emocijų supratimo ir pažintinių gebėjimų raida. Laisvo žaidimo ugdomoji vertė atsiskleidžia tada, kai vaikui suteikiama pakankamai laiko veikti savarankiškai, tuo tarpu pedagogas pastebi vaikų mokymąsi ir prireikus padeda tęsti žaidimą.
2. Išanalizavus laisvo žaidimo reglamentavimą Lietuvos ikimokyklinio ugdymo dokumentuose, nustatyta, kad laisvo žaidimo svarba dokumentuose nėra vienodai išplėtotą. Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme žaidimas tiesiogiai neaptariamas, tačiau ikimokyklinis ugdymas siejamas su vaiko prigimtinių, socialinių ir pažintinių poreikių tenkinimu. Vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatyme ir Jungtinių Tautų vaiko teisių konvencijoje žaidimas įvardijamas kaip vaiko teisė. Aiškiausiai laisvo žaidimo reikšmė atsiskleidžia Ikimokyklinio ugdymo programos gairėse, kuriose žaidimas apibrėžiamas kaip pagrindinė savarankiška vaiko veikla ir ugdymosi būdas. Švietimo politikos dokumentai sudaro pagrindą laisvam žaidimui taikyti, tačiau praktinis jo įgyvendinimas priklauso nuo įstaigos susitarimų, pedagogo požiūrio ir kasdienės ugdymo organizavimo praktikos.
3. Ištyrus pedagogų požiūrį ir patirtis, susijusias su laisvo žaidimo organizavimu Vilniaus miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigose, nustatyta, kad laisvas žaidimas yra plačiai taikoma praktika. Dauguma pedagogų nurodė, kad laisvas žaidimas jų grupėse vyksta kasdien, tačiau jo trukmė dažniausiai neviršija vienos valandos. Pedagogai labai teigiamai vertina laisvo žaidimo reikšmę vaiko raidai, tačiau jų vaidmuo žaidimo metu dažniausiai apsiriboja stebėjimu ir įsitraukimu tik prireikus. Ugdymo aplinka vertinama gana palankiai, tačiau grupės dydis, vaikų skaičius, priemonių atnaujinimas ir aiškūs įstaigos susitarimai išlieka silpnesnės sritys. Statistinė analizė parodė, kad pasitvirtino pirmoji hipotezė: kuo aukštesnis pedagogo laisvo žaidimo reikšmės vaiko raidai suvokimas, tuo dažniau jis taiko laisvą žaidimą grupėje. Antroji hipotezė nepasitvirtino, nes geresnė ugdymo aplinkos / infrastruktūros kokybė statistiškai reikšmingai nesisiejo su dažnesniu laisvo žaidimo taikymu. Trečioji hipotezė taip pat nepasitvirtino, nes administracijos palaikymas ir laisvo žaidimo įtvirtinimas įstaigos dokumentuose statistiškai reikšmingo ryšio su laisvo žaidimo taikymu neparodė.

REKOMENDACIJOS

Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijai ir Nacionalinei švietimo agentūrai rekomenduojama:

- Aiškiau apibrėžti laisvo žaidimo vietą ikimokyklinio ugdymo turinyje, kad jis būtų suprantamas kaip vaiko ugdymosi būdas.
- Rengti metodines rekomendacijas pedagogams, kaip organizuoti ir palaikyti laisvą žaidimą neperimant vaikų iniciatyvos.
- Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programose numatyti daugiau temų apie laisvo žaidimo reikšmę vaiko raidai, pedagogo vaidmenį žaidime ir ugdymo aplinkos kūrimą.

Vilniaus miesto savivaldybei rekomenduojama:

- Stiprinti metodinę pagalbą Vilniaus miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigoms, siekiant vienesnio laisvo žaidimo taikymo praktikoje.
- Organizuoti gerosios praktikos sklaidą tarp Vilniaus miesto darželių, kad pedagogai galėtų dalytis veikiančiais laisvo žaidimo organizavimo pavyzdžiais.
- Vertinti, kaip grupių dydis ir vaikų skaičius veikia galimybes įgyvendinti kokybišką laisvą žaidimą.

Ikimokyklinio ugdymo įstaigų administracijai rekomenduojama:

- Aiškiai įtvirtinti laisvo žaidimo vietą įstaigos dokumentuose: metiniuose veiklos planuose, ugdymo programose ir grupių susitarimuose.
- Užtikrinti, kad vaikams kasdien būtų skiriama pakankamai nepertraukiamo laiko laisvam žaidimui.
- Skirti daugiau dėmesio priemonių įvairovei, ypač tokioms priemonėms, kurias vaikai gali naudoti skirtingais būdais.

Ikimokyklinio ugdymo pedagogams rekomenduojama:

- Laisvą žaidimą planuoti kaip kasdienio ugdymo dalį, paliekant vaikams pakankamai laiko savarankiškai kurti veiklą.
- Stebėti vaikų žaidimą ir pagal jį geriau suprasti vaikų interesus, socialinius gebėjimus, emocijas ir mokymosi poreikius.
- Įsitraukti į žaidimą tada, kai pedagogo pagalba padeda vaikams tęsti veiklą, spręsti nesutarimus ar išplėtoti sumanymą.
- Kurti aplinką, kurioje vaikai galėtų patys rinktis priemones ir naudoti jas pagal savo sumanymą.

LITERATŪRA

1. Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: A phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1173–1184. doi:10.1080/03004430.2015.1083558
2. Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1).
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. doi:10.1080/13502930802291777
4. Brandišauskienė, A., Česnavičienė, J., Brėdikytė, M., & Sabaliauskienė, R. (2024). The quality of early childhood curricula and distributed leadership in Lithuanian ECEC institutions. *Education Sciences*, 14(2), 166. doi:10.3390/educsci14020166
5. Brandišauskienė, A., & Maslienė, D. (2014). Žaidimo situacijos apžvalga ikimokyklinio ugdymo institucijose. *Pedagogika*, 115(3), 190–205. doi:10.15823/p.2014.037
6. Brėdikytė, M., & Brandišauskienė, A. (2023). Pretend play as the space for development of self-regulation: Cultural-historical perspective. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1186512. doi:10.3389/fpsyg.2023.1186512
7. 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. doi:10.1080/1350293X.2019.1678717
8. Cankaya, O. (2023). Preschool children's loose parts play and the relationship to cognitive development: A review of the literature. *Journal of Intelligence*, 11(8), 151. doi:10.3390/jintelligence11080151
9. Chung, J. (2023). Informed teacher education, teacher autonomy and teacher agency: The example of Finland. *London Review of Education*, 21(1), 1–11. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10177048/>
10. Chyung, S. Y., Hutchinson, D., & Shamsy, J. A. (2020). Evidence-based survey design: Ceiling effects associated with response scales. *Performance Improvement*, 59(6), 6–13. doi:10.1002/pfi.21920
11. Clayback, K. A., Williford, A. P., & Vitiello, V. E. (2023). Identifying teacher beliefs and experiences associated with curriculum implementation fidelity in early childhood education. *Prevention Science*, 24(1), 27–38. doi:10.1007/s11121-022-01414-z
12. Collins, T. J., Jones, R. A., & Tonge, K. L. (2023). Educator perceptions of free-flowing routines in early childhood education and care. *Journal of Early Childhood Research*, 21(2), 147–161. doi:10.1177/1476718X221145476

13. Colliver, Y., Brown, J. E., Harrison, L. J., & Humburg, P. (2022). Free play predicts self-regulation years later: Longitudinal evidence from a large Australian sample of toddlers and preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 148–161. doi:10.1016/j.ecresq.2021.11.011
14. Dieudé, A., & Prøitz, T. S. (2024). Curriculum policy and instructional planning: Teachers' autonomy across various school contexts. *European Educational Research Journal*, 23(1), 28–47. doi:10.1177/14749041221075156
15. Fantasia, V., Moncalli, F., & Bello, A. (2024). Shared construction of social pretend play sequences at the kindergarten. *Europe's Journal of Psychology*, 20(2), 116–128. doi:10.5964/ejop.12443
16. Gražienė, V., Ustilaitė, S., & Valkevičienė, A. (2025). The conception of free play and its development practice among pre-primary teachers. *Pedagogika*, 159(3), 201–220. doi:10.15823/p.2025.159.9
17. Hall, M., & Hampden-Thompson, G. (2022). The teacher as street-level bureaucrat: Science teacher's discretionary decision-making in a time of reform. *International Journal of Science Education*, 44(6), 980–999. doi:10.1080/09500693.2022.2059588
18. Harper, E., Wilson, R., & McGrath-Champ, S. (2025). Workload demands, unpaid hours, and concerns about time with children: A survey of Australian early childhood educators. *The Australian Educational Researcher*, 52(5), 3169–3201. doi:10.1007/s13384-025-00847-z
19. Hollenstein, L., Thurnheer, S., & Vogt, F. (2022). Problem solving and digital transformation: Acquiring skills through pretend play in kindergarten. *Education Sciences*, 12(2), 92. doi:10.3390/educsci12020092
20. Hooper, A., Potts, C., & Walton, M. (2023). Novice early childhood teachers' perceptions of their professional development experiences: An interpretive phenomenological approach. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 44(3), 310–329. doi:10.1080/10901027.2022.2043495
21. Ivrendi, A. (2020). Early childhood teachers' roles in free play. *Early Years*, 40(3), 273–286. doi:10.1080/09575146.2017.1403416
22. Jaggy, A.-K., Kalkusch, I., Burkhardt Bossi, C., Weiss, B., Sticca, F., & Perren, S. (2023). The impact of social pretend play on preschoolers' social development: Results of an experimental study. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 13–25. doi:10.1016/j.ecresq.2023.01.012
23. Janilionis, V. (2015). *Koreliacinės ir regresinės analizės pagrindu*. KTU Politikos ir viešojo administravimo institutas. http://www.lidata.eu/index.php?file=files/mokymai/Janilionis_III/jan_III.html&course_file=jan_III_1.html

24. Jungtinių Tautų vaiko teisių konvencija. (1989). <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.19848>
25. Kervin, L., & Mantei, J. (2022). Pretend play: Children in control of a shifting narrative. *Education Sciences*, 12(12), 925. doi:10.3390/educsci12120925
26. Larsen, N., Pyle, A., Danniels, E., Marzouca, M., & Nazeem, R. (2025). Kindergarten teachers' facilitation of social and emotional learning in classroom play contexts. *Education Inquiry*, 16(2), 195–216. doi:10.1080/20004508.2023.2192900
27. Latkin, C. A., Edwards, C., Davey-Rothwell, M. A., & Tobin, K. E. (2017). The relationship between social desirability bias and self-reports of health, substance use, and social network factors among urban substance users in Baltimore, Maryland. *Addictive Behaviors*, 73, 133–136. doi:10.1016/j.addbeh.2017.05.005
28. Lietuvos Respublikos Seimas. (1995). Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (Nr. I-1489; aktuali redakcija). <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480>
29. Lietuvos Respublikos Seimas. (1996). Lietuvos Respublikos vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatymas (Nr. I-1234; aktuali redakcija). <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.26397>
30. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2023). Ikimokyklinio ugdymo programos gairės (2023 m. rugsėjo 4 d. įsakymas Nr. V-1142). <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/1a3c2e604a6611ee8185e4f3ad07094a>
31. Lietuvos Respublikos Vyriausybė. (2021). 2021–2030 metų plėtros programos valdytojos Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijos švietimo plėtros programa (2021 m. gruodžio 1 d. nutarimas Nr. 1016). <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/0b9d5e7853c811ec86bdc0a6d573b32>
32. Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1–34. doi:10.1037/a0029321
33. Lynch, M. (2015). More play, please: The perspective of kindergarten teachers on play in the classroom. *American Journal of Play*, 7(3), 347–370.
34. Maxwell, L. E., Mitchell, M. R., & Evans, G. W. (2008). Effects of play equipment and loose parts on preschool children's outdoor play behavior: An observational study and design intervention. *Children, Youth and Environments*, 18(2), 36–63. doi:10.7721/chilyoutenvi.18.2.0036
35. Mellou, E. (1994). Play theories: A contemporary review. *Early Child Development and Care*, 102(1), 91–100. doi:10.1080/0300443941020107

36. Morales-Murillo, C. P., Grau-Sevilla, M. D., McWilliam, R. A., & García-Grau, P. (2020). Quality of the early childhood education environment and interactions, and their relationship with time dedicated to free play. *Journal for the Study of Education and Development*, 43(2), 395–442. doi:10.1080/02103702.2019.1696080
37. O’Keeffe, C., & McNally, S. (2023). A systematic review of play-based interventions targeting the social communication skills of children with autism spectrum disorder in educational contexts. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10, 51–81. doi:10.1007/s40489-021-00286-3
38. Parcerisa, L., Verger, A., & Browes, N. (2022). Teacher autonomy in the age of performance-based accountability: A review based on teaching profession regulatory models (2017–2020). *Education Policy Analysis Archives*, 30(100). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1351052>
39. Parker, R., Thomsen, B. S., & Berry, A. (2022). Learning through play at school: A framework for policy and practice. *Frontiers in Education*, 7, Article 751801. doi:10.3389/feduc.2022.751801
40. Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243–269. doi:10.1037/h0074524
41. Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69(3), 577–598. doi:10.2307/1132187
42. Pereira, J. V., Vila-Nova, F., Veiga, G., Lopes, F., & Cordovil, R. (2024). Associations between outdoor play features and children’s behavior and health: A systematic review. *Health & Place*, 87, 103235. doi:10.1016/j.healthplace.2024.103235
43. Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274–289. doi:10.1080/10409289.2016.1220771
44. Pyle, A., DeLuca, C., Danniels, E., & Wickstrom, H. (2020). A model for assessment in play-based kindergarten education. *American Educational Research Journal*, 57(6), 2251–2292. doi:10.3102/0002831220908800
45. Ramsden, R., Pike, I., Thorne, S., & Brussoni, M. (2025). Children’s outdoor play at early learning and child care centres: Examining the impact of environmental play features on children’s play behaviour. *PLOS ONE*, 20(12), e0318538. doi:10.1371/journal.pone.0318538
46. Richard, S., Gay, P., Clerc-Georgy, A., & Gentaz, E. (2023). Pretend play-based training improves some socio-emotional competences in 5–6-year-old children: A large-scale study assessing implementation. *Acta Psychologica*, 238, Article 103983. doi:10.1016/j.actpsy.2023.103983

47. Rubin, K. H. (1982). Children's play: Piaget's views reconsidered. *Contemporary Educational Psychology*, 7(3), 289–299. doi:10.1016/0361-476X(82)90033-9
48. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
49. Skene, K., O'Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C., & Ramchandani, P. G. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 93(4), 1162–1180. doi:10.1111/cdev.13730
50. Slot, P. L., Mulder, H., Verhagen, J., & Leseman, P. P. M. (2017). Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play. *Infant and Child Development*, 26(6), Article e2038. doi:10.1002/icd.2038
51. Smith, P. K., & Vollstedt, R. (1985). On defining play: An empirical study of the relationship between play and various play criteria. *Child Development*, 56(4), 1042–1050. doi:10.2307/1130114
52. Sundström, J. (2024). Enacting a preschool curriculum: A case study of agentic leadership in Sweden. *Nordisk Barnehageforskning*, 21(2), 206–225. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1883548>
53. Tok, E. (2022). Early childhood teachers' roles in fostering creativity through free play. *International Journal of Early Years Education*, 30(4), 956–968. doi:10.1080/09669760.2021.1933919
54. Tortella, P., Haga, M., Ingebrigtsen, J. E., Fumagalli, G. F., & Sigmundsson, H. (2019). Comparing free play and partly structured play in 4–5-years-old children in an outdoor playground. *Frontiers in Public Health*, 7, Article 197. doi:10.3389/fpubh.2019.00197
55. Toub, T. S., Hassinger-Das, B., Nesbitt, K. T., Ilgaz, H., Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Nicolopoulou, A., & Dickinson, D. K. (2018). The language of play: Developing preschool vocabulary through play following shared book-reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 1–17. doi:10.1016/j.ecresq.2018.01.010
56. Van Poeck, K., Lidar, M., Lundqvist, E., & Östman, L. (2025). When teaching habits meet educational innovation: Problematic situations in the implementation of sustainability education through open schooling. *Environmental Education Research*, 31(3), 605–626. doi:10.1080/13504622.2024.2405889
57. Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6–18. doi:10.2753/RPO1061-040505036

58. Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104–112. doi:10.1111/mbe.12015
59. Wood, E. A. (2014). Free choice and free play in early childhood education: Troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 4–18. doi:10.1080/09669760.2013.830562
60. Yang, H., & Gong, J. J. (2025). Years in the classroom: Association between teaching experience and teacher competence in early childhood education in Japan and South Korea. *Early Education and Development*, 36(5), 1046–1065. doi:10.1080/10409289.2025.2484851
61. Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3), Article e20182058. doi:10.1542/peds.2018-2058
62. Zhang, K., & He, W. J. (2024). Does teachers' self-reported growth mindset ensure growth mindset-oriented feedback practices in the classroom? *Frontiers in Education*, 9, Article 1471518. doi:10.3389/feduc.2024.1471518
63. Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2017). *Learning through play: A review of the evidence*. The LEGO Foundation.
64. Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2018). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 1124. doi:10.3389/fpsyg.2018.01124
65. Zucker, T. A., Jacobs, E., & Cabell, S. Q. (2021). Exploring barriers to early childhood teachers' implementation of a supplemental academic language curriculum. *Early Education and Development*, 32(8), 1194–1219. doi:10.1080/10409289.2020.1839288

PRIEDAI

PATVIRTINIMAS APIE ATLIKTO DARBO SAVARANKIŠKUMĄ

2026-05-14

Vilnius

Aš, Mykolo Romerio universiteto (toliau – Universitetas), Vadybos ir politikos mokslų instituto studentė Greta Subotkevičė, patvirtinu, kad šis rašto darbas / bakalauro / magistro baigiamasis darbas „PEDAGOGŲ PATIRTIS TAIKANT LAISVĄ ŽAIDIMĄ VILNIAUS MIESTO IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGOSE“:

1. Yra atliktas savarankiškai ir sąžiningai;
2. Nebuvo pristatytas ir gintas kitoje mokslo įstaigoje Lietuvoje ar užsienyje;
3. Yra parašytas remiantis akademinio rašymo principais ir susipažinus su rašto darbų metodiniais nurodymais.

Žinau, kad už sąžiningos konkurencijos principo pažeidimą – plagijavimą studentas gali būti šalinamas iš Universiteto kaip už akademinės etikos pažeidimą.

(parašas)

Greta Subotkevičė
(vardas, pavardė)

Anketa: “Laisvo žaidimo įgyvendinimas Vilniaus miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigose: pedagogų patirtis”

Žaidimas yra neatsiejama vaiko raidos dalis. Žaidimas suteikia vaikui galimybę pažinti jį supantį pasaulį, išreikšti save. Viena svarbiausių žaidimo formų vaikystėje yra būtent laisvas žaidimas. Laisvas žaidimas – tai tokia vaikų veikla, kuri yra savanoriška, savarankiškai pasirinkta, vidinės motyvacijos vedama ir be išorinio tikslo ar suaugusiųjų kontrolės. (Gray, 2013). Apklausa yra anoniminė, jos tikslas – ištirti, kaip laisvas žaidimas įgyvendinamas ikimokyklinio ugdymo praktikoje ir kokie veiksniai jį skatina arba riboja. Duomenys bus naudojami tik magistro baigiamajame darbe, apibendrinta forma.

A1. Kiek kartų per įprastą savaitę (5 darbo dienas) jūsų grupėje vyksta, organizuojamas laisvas žaidimas vaikams?

- ☐ 0 kartų
- ☐ 1 kartą
- ☐ 2 kartus
- ☐ 3 kartus
- ☐ 4 kartus
- ☐ 5 kartus (kasdien)

A2. Kiek laiko trunka laisvas žaidimas, kai jis yra organizuojamas?

- ☐ 0 min.
- ☐ iki 30 min.
- ☐ 31–60 min
- ☐ 61–90 min
- ☐ 91–120 min
- ☐ daugiau nei 120 min

A3. Kur dažniausiai vyksta laisvas žaidimas? (galima pasirinkti 2)

- ☐ Grupėje (viduje)

- ☐ Lauke / kieme
- ☐ Kitose darželio erdvėse
- ☐ Išvykose / už įstaigos ribų

A4. Koks yra jūsų, kaip pedagogo, vaidmuo laisvo žaidimo metu?

- ☐ Dažniausiai stebiu ir įsikišu tik kai būtina
- ☐ Dažnai įsitraukiu kaip partneris/padedu plėtoti žaidimą
- ☐ Dažniausiai nukreipiu žaidimą į ugdymo tikslus
- ☐ Dažnai reguliuoju žaidimo taisykles, kad būtų tvarka ir saugumas

B1. Laisvas žaidimas yra esminė vaiko mokymosi per patirtį forma.

- ☐ 1- visiškai nesutinku
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 5- visiškai sutinku

B2. Laisvas žaidimas reikšmingai ugdo vaiko savireguliaciją ir emocinę gerovę.

- ☐ 1- visiškai nesutinku
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 5 -visiškai sutinku

B3. Laisvas žaidimas svarbus socialinių įgūdžių (bendradarbiavimo, konfliktų sprendimo) raidai.

- ☐ 1- visiškai nesutinku
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 5 - visiškai sutinku

B4. Laisvas žaidimas skatina vaiko kūrybiškumą ir vaizduotę.

- ☐ 1- visiškai nesutinku
- ☐ 1

- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

☐ 5 - visiškai sutinku

B5. Ikimokykliniame amžiuje laisvas žaidimas turėtų būti prioritetas prieš ankstyvą akademinį mokymą.

☐ 1- visiškai nesutinku

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

☐ 5- visiškai sutinku

C1. Mano grupėje yra pakankamai erdvės vaikams laisvai žaisti (judėti, kurti scenarijus).

☐ 1 – visiškai nesutinku

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

☐ 5 – visiškai sutinku

C2. Grupėje yra pakankamai įvairių priemonių laisvam, vaiko inicijuojamam žaidimui.

☐ 1 – visiškai nesutinku

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

☐ 5 – visiškai sutinku

C3. Lauko erdvės (kiemas) yra tinkamai pritaikytos laisvam žaidimui (įvairovė, saugumas, galimybės tyrinėti).

☐ 1 – visiškai nesutinku

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

☐ 5 – visiškai sutinku

C4. Vaikai turi galimybę patys pasirinkti priemones pagal poreikį.

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

☐ 1 – visiškai nesutinku

☐ 5 – visiškai sutinku

C5. Mano įstaigoje grupės dydis ir vaikų skaičius leidžia realiai įgyvendinti kokybišką laisvą žaidimą.

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

☐ 1 – visiškai nesutinku

☐ 5 – visiškai sutinku

D1. Laisvas žaidimas aiškiai įtvirtintas įstaigos metiniame veiklos plane / strateginiuose dokumentuose.

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

☐ 1 – visiškai nesutinku

☐ 5 – visiškai sutinku

D2. Įstaigoje yra aiškūs susitarimai dėl laisvo žaidimo (pvz., laiko skyrimo, erdvių naudojimo, pedagogo vaidmens).

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

☐ 1 – visiškai nesutinku

☐ 5 – visiškai sutinku

D3. Administracija realiai skatina laisvą žaidimą (palaiko pasirinkimą, neakcentuoja vien akademinių rezultatų).

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

☐ 1 – visiškai nesutinku

☐ 5 – visiškai sutinku

D4. Įstaiga sudaro galimybes pedagogams kelti kvalifikaciją žaidimo/žaidybinio ugdymo tema.

☐ 1 – visiškai nesutinku

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

☐ 5 – visiškai sutinku

D5. Įstaiga skiria resursus žaidimo priemonėms (pirkimai, atnaujinimai), o ne tik „kai lieka lėšų“.

☐ 1 – visiškai nesutinku

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

☐ 5 – visiškai sutinku

E1. Jūsų pareigos:

- ☐ Ikimokyklinio ugdymo mokytojas(-a)
- ☐ Priešmokyklinio ugdymo mokytojas(-a)
- ☐ Auklėtojos padėjėjas(-a)
- ☐ Kita:

E2. Pedagoginio darbo stažas:

- ☐ Iki 2 metų
- ☐ 3–5 metai
- ☐ 6–10 metų
- ☐ Daugiau nei 10 metų

E3. Su kokio amžiaus vaikais daugiausia dirbate?

- ☐ Iki 2 metų
- ☐ 2 - 3 metai
- ☐ 3 - 4 metai
- ☐ 4 - 5 metai
- ☐ 5 - 6 (7) metai

E4. Įstaigos tipas:

- ☐ Savivaldybės darželis
- ☐ Privatus darželis