VYTAUTO DIDŽIOJO UNIVERSITETAS

Giedrė SUJETAITĖ-VOLUNGEVIČIENĖ

VAIKŲ ANKSTYVOSIOS EMOCINĖS REGULIACIJOS FORMAVIMASIS ŽAIDYBINĖJE VEIKLOJE

Mokslo daktaro disertacija

Socialinių mokslų sritis, Edukologijos mokslo kryptis (S 007)

Kaunas, 2022

Mokslo daktaro disertacija rengta 2015–2021 m. Vytauto Didžiojo universitete pagal LR švietimo, mokslo ir sporto ministro 2019 m. vasario 22 d. įsakymu Nr. V-160 suteiktą doktorantūros teisę Vytauto Didžiojo universitetui kartu su Klaipėdos universitetu, Mykolo Romerio universitetu, Vilniaus universitetu.

Mokslinis vadovas:
doc. dr. Milda Brėdikytė (Vytauto Didžiojo universitetas, Socialiniai mokslai, Edukologija, S 007).

Disertacijos gynimo taryba:
Pirmininkė
prof. dr. Lina Kaminskinė (Vytauto Didžiojo universitetas, Socialiniai mokslai, Edukologija, S 007).

Nariai:
prof. dr. Ona Monkevičienė (Vytauto Didžiojo universitetas, Socialiniai mokslai, Edukologija, S 007).
prof. dr. Rūta Girdzijauskienė (Klaipėdos universitetas, Socialiniai mokslais, Edukologija, S 007);
prof. dr. Remigijus Bubnys (Vilniaus universitetas Šiaulių akademija, Socialiniai mokslai, Edukologija, S 007);
prof. dr. Merilyn Fleer (Monash University (Australia), Faculty of Education, School of Education Psychology and Counselling).

Disertacija bus ginama viešame Edukologijos mokslo krypties tarybos posėdyje 2022 m. rugsėjo 15 d. 13 val. Vytauto Didžiojo universiteto, Švietimo akademijoje.

Adresas: T. Ševčenkos g. 31-222 auditorija, LT- 03111, Vilnius.

Disertacijos santrauka išsiųsta 2022 m. rugpjūčio 12 d.

Disertaciją galima peržiūrėti Lietuvos nacionalinėje Martyno Mažvydo bibliotekoje bei Vytauto Didžiojo universiteto, Klaipėdos universiteto, Mykolo Romerio universiteto ir Vilniaus universiteto bibliotekose.

Turinys

Sąvokų žodynas 5
Paveikslų sąrašas 8
Lentelių sąrašas 9
ĮVADAS 10
1. EMOCINĖS SAVIREGULIACIJOS VYSTYMASIS ŽAIDYBINĖJE VEIKLOJE: TEORINĖ ANALIZĖ 13
1.1. Ugdymo paradigmų kaita ir požiūrio į emocinį ugdymą pasikeitimas 13
1.2. Emocijų reguliavimo problema psichologiniuose tyrimuose 16
1.3. Emocinė koreguliacija – kaip emocinės savireguliacijos formavimo(si) kolektyvinėje veikloje strategija 20
1.4. Kultūrinės-istorinės raidos teorijos reikšmė emocinės savireguliacijos formavimosi tyrimams edukologijoje 24
1.5. Emocijų reguliavimas kultūrinių praktikų metu 28
1.6. Meninė kūryba kaip kultūrinė emocinės reguliacijos praktika 29
1.7. Žaidimas – kaip kultūrinė emocinės reguliacijos praktika vaikystėje 32
Metodologiniai emocinės reguliacijos formavimosi žaidime tyrimo iššūkiai 39
2. TYRIMO METODOLOGIJA 42
2.1. Tyrimo metodologijos pasirinkimas 42
2.2. Eksperimentinis genetinis metodas 43
2.3. Tyrėjo vaidmuo 45
2.4. Eksperimentinės aplinkos konstravimas 46
2.5. Tyrimo dalyviai 49
2.6. Tyrimo intervencijos procedūros 50
2.7. Duomenų rinkimo metodai 53
2.7.1. Vaizdo įrašai 53
2.7.2. Tyrimo lauko užrašai 53
2.7.3. Bendros refleksijos 53
2.8. Duomenų analizė 53
2.8.1. Stebėjimo ir analizės vienetai 53
2.8.2. Duomenų analizės metodika 54
2.9. Tyrimo etika 57
2.9.1. Tyrimo validumas 58
2.9.2. Tyrimo patikimumas 58
3. TYRIMO REZULTATAI 59
3.1. „Įkyrūs triušiukai“: emocinis vaikų įtraukimas į kolektyvinę veiklą 59
3.1.1. Žaidimo epizodas ir dalyviai 59
3.1.2. Vaikų įtraukimo strategijos jų dėmesingumui padidinti 61
3.1.3. Kolektyvinis emocijų reguliavimas 65

3.2. „Potvynis“: individualus emocinis įsitraukimas į bendrą žaidybinę veiklą 71
3.2.1. Žaidimo epizodas ir dalyviai 71
3.2.2. Tarpininkavimas padedant įsitraukti į žaidybinę veiklą 74
3.2.3. Emocinio tarpininkavimo dinamika kolektyvinėje emocinėje reguliacijoje 79
3.3. „Kelionė į Madeirą“: emocinės reguliacijos savivaldumo lygmuo žaidime 84
3.3.1. Žaidimo epizodas ir dalyviai 85
3.3.2. Suaugusiųjų koordinuojamo kolektyvinio žaidimo kūrimas 89
3.3.3. Kolektyvinio žaidimo emocinės raiškos dinamika 91
3.4. „Greitoji“: emocinės reguliacijos dinamika ilgalaikiame žaidime 96
3.4.1. Žaidėjos istorija 97
3.4.2. Elementarus emocinės reguliacijos lygmuo 106
3.4.3. Savarankiškos emocinės reguliacijos vystymasis 108
4. DISKUSIJA 113
IŠVADOS 119
LITERATŪROS SĄRAŠAS 120

Sąvokų žodynas

Artimiausios raidos zona žaidime – (angl. *zone of proximal development;* rus. *зона ближайшего развития*) žaidimas sukuria vaiko artimiausios raidos zoną. Žaidime vaiko elgesys visada pranoksta jo amžiaus vidurkį. Žaisdamas vaikas pranoksta savo paties elgesį įprastose kasdienėse situacijose, jis yra tarsi visa galva už save aukštesnis. Žaidimas, tarsi didinamojo stiklo centre, glausta forma savyje talpina visas vaiko raidos tendencijas. Žaidime vaikas tarsi mėgina iššokti virš savo įprastinio elgesio lygmens (Vygotsky, 2003).

Aukštesniosios psichikos funkcijos (AFP) – (angl. *higher mental functions,* rus. *высшие психические функции)* tai kultūriniai, bet ne įgimti psichikos procesai, kurie nulemti ne genetikos, bet visuomenės ir jos kultūrinės raidos (Vygotsky, 1983; Hakkarainen ir kt., 2015).

Dvigubas subjektas žaidime (angl. *double-subjectivity*, rus. *двойная субъектность*) – vienas iš svarbiausių žaidybinės veiklos kriterijų, pasak Vygotsky (1977) ir Kravtsov ir Kravtsova (2010). Dvigubo subjekto pozicija reiškia, kad žaidėjas mato situaciją iš dviejų skirtingų pozicijų: žvelgia į save ir į situaciją iš vidaus (iš vaidmens pozicijos) ir iš išorės (iš žaidimą ir vaidmenį kontroliuojančio asmens pozicijos); žaidėjas tuo pačiu metu yra žaidimo viduje ir išorėje (Kravtsov ir Kravtsova, 2010; Ariel, 2002).

Emocinė reguliacija (angl. *emotional regulation*) – gebėjimas valdyti savo subjektyvią emocinę raišką, ypač jos intensyvumą ir trukmę, bei gebėjimas strategiškai valdyti savo emocinę raišką, priderinant prie komunikacinio konteksto (Saarni, 1999).

Emocinis bangavimas – kolektyvinis arba asmeniškai išgyvenamas / konstruojamas emocijų reguliavimas veikloje nuo emocijų sukėlimo / padidinimo link pakeitimo (angl. *substitution*) / nusiraminimo (Sujetaitė-Volungevičienė, 2021; Brėdikytė, 2021).

Emocinis numatymas – (angl. *emotional anticipation*) procesas**,** padedantis numatyti teigiamas arba neigiamas emocines situacijas ar veiksmų pasekmes dar prieš veiksmus (Zaporozhets, 2002).

Emocinių ženklų raiškos sistema (angl. *early patterns of affective signaling*) – garsai, mimika, kūno judesiai, kurie įsitvirtina ir tampa pirma susikalbėjimo kalba. Kūdikio spontaniški veiksmai yra suaugusiojo interpretacija, kuri suteikia kultūrinę prasmę ir tampa ženklu, pvz., pamatęs vaiko rodomąjį ženklą (angl. *pointing*), suaugusysis jį supranta kaip „duok“ ir vaikui paduoda objektą (Greenspan ir Shanker, 2004; Vygotsky, 1997).

Idealios ir realios formos sąveika (angl. *relationships between ideal and real forms*) – tik vaikystėje vykstantis raidos procesas, kai ideali ir galutinė raidos forma (ta forma, kuri turi atsirasti tik raidos proceso pabaigoje) sąveikauja ir daro įtaką pirminei formai nuo pat gimimo (Vygotsky, 1994; Zinchenko, 2002).

Įsiauginimas (rus. *вращивание*) – psichinės funkcijos virsmo aukštesniąja kultūrine funkcija procesas, kuomet funkcija tampa protui pavaldžia / valdoma / reguliuojama. Šis terminas, aprašytas Vygotsky (1987), artimas Piaget (1976) vartojamam terminui interiorizacija (angl. *internalization, interiorization*), bet nėra tapatus.

Išplėtotoji žaidimo forma – (angl. *advanced play, higher level play*) menamo žaidimo forma, kurią apibrėžia šie kriterijai: žaidžia ne mažiau nei du žaidėjai, vyksta menamoje plotmėje,

nestereotipiška, besitęsianti ilgesnį laiką, kelianti iššūkius, konstruojamas siužetas (Bodrova, 2008, 2013)

Kolektyvinis emocinis bendrumas – (angl. *emotional togetherness)* jausmas, kad esi glaudžiai susijusios grupės dalis, kurioje vyksta emocinis išgyvenimas ir emocinis suartėjimas vieniems su kitais (Hännikäinen, 1999, 2007; Brėdikytė, 2021).

Koreguliacija (angl. *co-regulation, coregulation*) – koordinuotų veiksmų tarp dalyvių forma, apimanti nuolatinį tarpusavio veiksmų ir interesų derinimą (Fogel ir Garvey, 2007); laikinas dalijimasis reguliacijos procesais tarp mokinio ir daugiau išmanančio asmens (vaiko ar suaugusiojo), kai mokinys pereina link savireguliacijos procesų ir mokosi savireguliacijos strategijų (Hinnant-Crawford ir kt., 2016). Labai artimas terminas – *pasidalytos veiklos dėsnis* (angl. *the law of graduated guidance*) – suaugusysis padeda vaikui atlikti veiksmus tol, kol pajunta vaiko perimto veiksmo pradžią; kai tik vaikas pradeda atlikti veiklą, suaugusysis sustoja padėjęs (Suvorov, 2003).

Naratyvinis žaidimas (angl. *narrative play*) – vaizduote paremtas kolektyvinis vaidmenų žaidimas, kurio metu vaikai ir suaugusieji kuria bendrą siužetą (Hakkarainen ir Brėdikytė, 2010; Brėdikytė ir kt., 2017).

Pagrindinis genetinių aukštesniųjų psichikos funkcijų raidos dėsnis (angl. *general genetic law of development of higher mental functions,* rus. *общий генетический закон развития высших психических функций*) – dėsnis teigiantis, kad bet kuri aukštesnioji funkcija, atsirandanti žmogaus istorinės raidos procese, pasireiškia du kartus: pirmiausiai – kaip socialinio psichologinio prisitaikymo funkcija, kaip sąveikos tarp žmonių ir bendradarbiavimo forma; po to – kaip individualaus prisitaikymo forma, kaip asmenybės psichologijos, psichikos funkcija (Vygotsky, 1983; Hakkarainen ir kt., 2015).

Perezhivanie (angl. *emotional experiencing*; rus. *переживание*) – subjektyvus emocinis aplinkos išgyvenimas; **so-perezhivanie** (angl. *emotional co-experiencing*; rus. *со-переживание*), – bendras subjektyvus emocinis išgyvenimas (Vygotsky, 1994; March ir Fleer, 2016).

Prieštaringi tarpusavyje konfliktuojantys jausmai (angl. *double expression of feelings*) – dramatiško įvykio sukeltų jausmų ir emocijų iškrova, vadinama katarsiu (Vygotsky, 1971; Lindqvist, 1995; Fleer, 2014).

Savireguliacija (angl. *self-regulation*) – gebėjimas adaptyviai ir lanksčiai valdyti savo veiksmus, mintis ir jausmus įvairiuose socialiniuose ir fiziniuose kontekstuose (Saarni, 1999). Optimali savireguliacija susijusi su gera savijauta, saviveiksmingumu ir ryšio su kitais jausmu (Kopp, 1982; Saarni, 1999).

Savivaldus elgesys (angl. *self-regulated, self-organised behaviour*) – sąmoninga elgesio kontrolė, pradedanti formuotis tik ikimokyklinėje vaikystėje, apie trečiuosius metus. Sąmoningai kontroliuojami veiksmai egzistuoja kartu su nekontroliuojamais, impulsyviais veiksmais. Ikimokyklinio amžiaus pabaigoje, penktaisiais– šeštaisiais gyvenimo metais, vaikas formuojasi gebėjimą adekvačiai elgtis, remdamasis vidiniais motyvais, jų hierarchija, o ne tik išorine suaugusiųjų kontrole ar paskatinimu. Žaidimas padeda vaikui formuotis valingą, savivaldų elgesį ikimokykliniame amžiuje (Elkonin, 1994; Smirnova, 1998).

Tarpininkavimo aktas (angl. *mediation*, rus. *опосредованность*) – procesas, kai objektas, priemonės, ženklai tampa natūralaus elgesio, prieš tai buvusio idealia kultūrinio elgesio forma, dalimi. Nauja ideali vaiko elgesio forma yra kuriama, interiorizuojama, generuojama tarpininkavimo akto metu. Tai – kolektyvinė kūrybinė veikla, kurioje realios objektų, priemonių, ženklų formos transformuojamos į idealias ir tampa realiais vaiko veiksmais arba veikla (Vygotsky, 1983; B. Elkonin ir Zinchenko, 2002).

Žaidybinė veikla (angl. *play activity*) – specifinis pirmas savarankiškos žmogaus veiklos tipas, kuris ikimokyklinio amžiaus tarpsnyje laikomas vaiko raidą vedančia veikla, sukuriančia artimiausią raidos zoną (Elkonin, 1999, Hakkarainen, 1999).

Paveikslų sąrašas

Metodologijos skyrius

1 pav. Žaidimo tyrimų laboratorijos patalpų išdėstymo schema (p. 48)
2 pav. Refleksija su vaikais peržiūrint buvusio žaidimo eigą (p. 52)

Rezultatų analizės skyrius

3 pav. Knygos ir meškino pristatymas: a) abu laiko TG; b) knygą pristato TM, meškiną vaidina TG; c) abu laiko TM (p. 62)
4 pav. Užkrėtimas juoku: a) TG modeliuoja krizenimą; b) TM ir visa auditorija nusijuokia (p. 65)
5 pav. Emocijų modeliavimas naudojantis knyga ir žaislu: a) ir b) demonstruojama vaizdinė informacija, kiek meškinas turi medaus spintoje; c) meškiną vaidinanti tyrėja reaguoja ir neleidžia rodyti; d) kitame puslapyje dar daugiau medaus parodoma; e) tyrėja stipriai kūnu sureaguoja - su meškinu dengia medaus iliustraciją (p. 67)
6 pav. Signalizuojama supykimo emocinė išraiška – meškinas kyla ir leidžiasi (p. 69)
7pav. Signalizuojama išsigandimo emocinė išraiška: a) pečiai suvesti į priekį; b) gilesnis susigūžimas; c) liūdnas surimtėjimas (p. 69)
8 pav. Laiškas – pagalbos kvietimas (p. 72)
9 pav. Išsigandimo emocinės raiška skaitant laišką: a) skaitovo ir aplinkinių reakcijos, b) studentės reakcija (p. 75)
10 pav. Susijaudinimo dėl laiško turinio signalizavimas skirtingais signalais: a) veido mimika, b) uždengiama burna su šypsena (p. 75)
11 pav. Kolektyvinės emocinės reguliacijos signalizavimas kaip emocinio ryšio mezgimas: a) mergaitė inicijuoja akių kontaktą; b) studentė signalizuoja – uždengia burną ranka; c) mergaitė nukopijuoja signalą – užsidengia ranka savo burną (p. 76)
12 pav. Koreguliacijos diada įsitraukia į naratyvinį žaidimą: a) randamas triušių namas; b) bandoma išlaisvinti nukentėjusi triušė mama (p. 77)
13 pav. Koreguliacija kolektyvinėje veikloje: suaugęs pradeda žaidybinį veiksmą, o vaikas užbaigia – patiekia maistas sužeistajai (p. 78)
14 pav. Siunčiami emocinių raiškų signalai: a) parodo išsigandusį veidą ir uždengia burną ranka; b) su išgąsčiu veide ir uždengta burna aiškina, kas vyksta; c) šypsosi po rankomis (p. 81)
15 pav. Dalyvių išsidėstymas skaitant laišką ryto rate (p. 86)
16 pav. Žaidimo partneriai sprendžia problemą kartu (p. 90)
17 pav. Žaidėjas yra ir žaidėjo vaidmenyje, tačiau kartu supranta, kad yra realybėje (p. 92)
18 pav. Piratas iššoka ir sustabdo vaikus (p. 93)
19 pav. Berniukas ieško akių kontakto su suaugusiais: a) žiūri į piratą; b) pažiūri į filmuojantį asmenį – į kamerą; c) pažiūri į mamą; d) atsisuka vėl į piratą (p. 94)
20 pav. Kelionės tęsinys pas antrąjį piratą: a) žaidėjai seka pirmą piratą, kuris rodo kelią b) piratai pasakoja, kad atiduos triušius; c) Laurynas stovi priekyje; d) į pokalbį įsitraukia tyrėja, ateina į priekį (p. 95)
21 pav. Namo saugojimas nuo vagies (p. 98)
22 pav. Siunčiamas emocinės reguliacijos signalas (p. 110)

Lentelių sąrašas

Literatūros analizės skyrius

1 lentelė. *Emocinės reguliacijos vystymasis pagal amžių ir santykiuose* (p. 21)

2 lentelė. *Reikalingos patirties formos skirtingame raidos lygmenyje* (p. 22)

Metodologijos skyrius

3 lentelė. *Kultūrinės-istorinės teorijos metodologiniai principai* (p. 46)

4 lentelė. *Dalyvių suvestinė* (p. 49)

5 lentelė. *Tyrimo intervencinės veiklos etapai* (p. 50)

6 lentelė. *Tyrimo duomenų analizės vienetai* (p. 56)

Rezultatų analizės skyrius

7 lentelė. *Paveikslėlių knygos pristatymas* (p. 62)

8 lentelė. *Meškino pristatymas* (p. 63)

9 lentelė. *Kolektyviniai suaugusiojo emocinio reguliavimo etapai* (p. 64)

10 lentelė. *Kolektyvinių emocijų modeliavimas* (p. 66)

11 lentelė. *Kolektyvinis emocijų išgyvenimas/patyrimas* (p. 68)

12 lentelė. *Kolektyvinė emocinė reguliacija skaitymo metu* (p. 70)

13 lentelė. *Kolektyvinių emocijų išdidinimas* (p. 74)

14 lentelė. *Žaidimo užstrigimas* (p. 78)

15 lentelė. *Individualūs (koreguliaciniai) suaugusiojo įtraukimo į žaidybinę veiklą etapai* (p. 79)

16 lentelė. *Suaugęs signalizuoja apie emocinę būseną įeinant į žaidimą* (p. 80)

17 lentelė. *Individualus emocinės būsenos reguliavimas menamoje veikloje* (p. 83)

18 lentelė. *Ritualinė neverbalinė vaiko emocinės raiškos stebėsena ir raminimas* (p. 83)

19 lentelė. *Žaidimo išklotinė, kai pasireiškia savivaldžios berniuko žaidybinės reakcijos* (p. 87)

20 lentelė. *Pirato emocinės išraiškos* (p. 93)

21 lentelė. *Kolektyvinis žaidimo emocinio bangavimo išgyvenimas* (p. 96)

22 lentelė. *Žaidimo išklotinė, kai neužsimezga emocinis ryšys ir žaidimas nutrūksta* (p. 98)

23 lentelė. *Žaidimo išklotinė, kai mergaitė dalyvauja kolektyviniame žaidime* (p. 101)

24 lentelė. *Žaidimo išklotinė, kai vyksta savarankiškas vaikų žaidimas* (p. 104)

25 lentelė. *Vaikų kolektyvinis savarankiško žaidimo emocinis bangavimo išgyvenimas* (p. 110)

ĮVADAS

> *Prigimtis, kaip, regis, mums byloja loginis protas, visas tas naudingas energijos pertekliaus iškrovos, atsipalaidavimo po įtampos, pasirengimo gyvenimo reikalavimams ir nerealizuotų dalykų kompensacijos funkcijas būtų galėjusi savo vaikams suteikti grynai mechaniniais pratimais ir reakcijomis. Bet ne, ji davė mums Žaidimą – su įtampa, džiaugsmu ir „smagybe“. <...> Tas, kuris įžvelgia žaidimo funkciją ne gyvūnų ir ne vaikų gyvenime, bet kultūroje, turi teisę gilintis į žaidimo sąvoką ten, kur biologija ir psichologija juo nebesidomi* (Huizinga, 2018, p. 16–17).

Temos aktualumas. Ilgą laiką pasaulyje ir Lietuvoje mokslo sričių specializacija lėmė tai, kad vaiko psichologinė raida (pvz., Freud, Piaget darbai) ir ugdymas (pvz., Frobel, Montessori darbai) buvo tyrinėjami atsietai, skirtingų sričių mokslininkų. Vaiko gerovės samprata, atsiradusi XX a. antroje pusėje (Aries, 1962; Zelizer, 1985; Goldstein ir kt., 1979; Seaberg, 1988), siekia keisti šį susiskaidymą integruodama skirtingas mokslo sritis. Tą skatina daryti ir pastarųjų dešimtmečių mokslo tyrimai (Winnicott, 2009; Trevarthen, 1990; Gopnik, 2016; Shonkoff, 2000), kurie atskleidžia visų su vaikų augimu, sveikata, raida ir ugdymusi susijusių mokslo sričių integracijos poreikį.

Vaiko ugdymo strategijos dar ir šiandien nepakankamai grindžiamos vaiko raidos procesų išmanymu ir naujausių tyrimų duomenimis. Ankstyvojo ugdymo profesionalams tenka sudėtinga užduotis – iš visos teorinių idėjų ir pastarųjų metų tyrimų gausos atsirinkti tinkamiausius būdus, padedančius palaikyti ir paskatinti ikimokyklinio amžiaus vaikų raidą ir ugdymąsi. Šie iššūkiai pastebimi ir nuolat besikeičiančioje vaikų žaidybinės veiklos sampratoje bei ugdymo praktikoje. Nors nuo XX a. pradžios vaiko žaidimas laikomas pagrindine ikimokyklinio amžiaus vaiko veikla, tačiau dar ir šiandien vaiko žaidimo samprata labai skirtingai interpretuojama. Pažymėtina, kad neuromokslų, psichinės sveikatos, psichinės raidos ir kitų mokslo sričių tyrimų rezultatai pagrindžia ir vis tiksliau apibrėžia savarankiško, vaizduote paremto vaiko žaidimo svarbą. Pastaruoju metu įvairių disciplinų kontekstuose vis dažniau apie žaidimą kalbama kaip apie gyvybines jėgas atstatančią veiklą (Gopnik, 2016, 2020; Lui, 2017; Nijhof ir kt., 2018; Jones, 2018; Cohen, 2018; Yogman ir kt., 2018; Williams ir kt., 2019). Vis dėlto tyrimai atskleidžia, kad tarp vaikų daugėja nerimo ir depresijos susirgimų (Twenge ir kt., 2010; Shonkoff ir kt., 2012; Palmer, 2018), taip pat pastebimai blogėja ir jaunų žmonių psichinė sveikata (Kim ir Cicchetti, 2010; McLaughlin ir kt., 2011; Schneider ir kt., 2018; Robinson ir kt., 2019; OECD, 2021), o tai siejama ir su vaikų žaidimo kultūros pokyčiais. Pastebimai ištuštėjus seniau pilniems žaidimo kultūros kiemams (Loebach ir Gilliland, 2016; Visser ir Van Aalst, 2022), laisvo, vaizduote paremto žaidimo vietą užėmė žinių visuomenei būdingos veiklos, susijusios su technologijomis ir ekranais (Elkind, 2007; Singer ir kt., 2008). Šiandieninėje praktikoje įsivyravo nuostata, kad

žaisti nėra kada, nes ypatingai svarbu vaikus kuo anksčiau parengti mokyklai. Tačiau tyrimų rezultatai (Gopnik, 2020; Sylva ir kt., 2020) rodo priešingą poreikį, atskleisdami, kad ugdymo ankstyvojoje vaikystėje tikslas negali būti suprantamas instrumentiškai – kaip pasirengimas mokyklai. Taigi šiame kontekste ypatingai aktualiais tampa profesinis pedagogų pasirengimas ir pedagogų vaidmuo inicijuojant, skatinant ir nuolat palaikant vaikų žaidimo kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

Akivaizdu, kad reikalinga ilgalaikė perspektyva, integruojanti tarpdisciplinines mokslines žinias apie vaiką, vaikystę ir psichikos veiklą žaidžiant. Tai verčia edukologijos mokslininkus permąstyti ir iš naujo apibrėžti žaidybinės veiklos sampratą ir vaikų ugdymo strategijas bei kelia naują pažinimo reikalaujančią **mokslinę tyrimo problemą**: kaip žaidybinės veiklos metu formuojasi vaikų emocinė reguliacija?

Tyrimo objektas – vaiko emocinės reguliacijos formavimasis žaidybinėje veikloje (naratyvinio žaidimo aplinkoje).

Tyrimo tikslas – ištirti vaikų (2–6 metų) emocinės reguliacijos formavimąsi konkrečioje naratyvinio žaidimo taikymo praktikoje.

Tyrimo uždaviniai:

1) Teorinių darbų ir mokslinių tyrimų analizės pagrindu sukonstruoti emocinės savireguliacijos formavimosi modelį ir suplanuoti jo praktinio ištyrimo gaires;
2) Ištirti ir pagrįsti nuoseklius laipsniško emocinio vaikų įtraukimo į žaidybinę veiklą etapus:
    a. *Kolektyviniame* lygmenyje,
    b. *Individualiame* lygmenyje;
3) Išanalizuoti suaugusiųjų koordinuojamo *kolektyvinio* žaidimo dalyvių (suaugusiųjų ir vaikų) emocinės raiškos dinamiką;
4) Aprašyti individualaus vaiko emocinės reguliacijos formavimosi procesą nuo *individualaus* žaidimo su suaugusiuoju iki *savarankiško* žaidimo su kitais vaikais.

Darbo mokslinis naujumas ir teorinis reikšmingumas. Tyrimo metu, siekiant pagrįsti tyrimo problematiką ir ieškant esminio emocinės reguliacijos formavimosi mechanizmo kultūrinėje veikloje, buvo susisteminta teorinė medžiaga apie emocinės reguliacijos formavimosi ir žaidimo kultūros sąsajas. Remiantis atlikta teorinių darbų ir mokslinių tyrimų analize, aprašyta emocinės reguliacijos gebėjimų kaita žaidybinėje veikloje.

- Tyrime pirmą kartą *mikroanalizės* lygmeniu išsamiai aptariamas ir įrodomas kultūrinės-istorinės raidos teorijos teiginys, kad vaiko *emocinės savireguliacijos* formavimasis vyksta nuo kolektyvinių link individualių formų.

- Pasirinkti stebėjimo ir analizės vieneto elementai leidžia detalizuoti, kuo turi pasižymėti *žaidybinė veikla*, kolektyviai modeliuojama suaugusiųjų ir palaipsniui perimama bei pradedama taikyti vaikų savarankiškame žaidime.
- Darbe analizuojamas individualus vaiko emocinio į(si)traukimo į žaidimą procesas, aptariamas *emocinės reguliacijos formavimasis*, kurio ištakos glūdi žaidybinėje veikloje. Žaidimo šerdis yra nuolatinė emocinių reakcijų kaita (bangavimas). Žaidimo metu kiekvienas žaidėjas per savo vaidmenį arba paskirus veiksmus siekia sukelti ir reguliuoti savo ir kito žaidėjo emocines reakcijas. Žaidėjai užkrečia vienas kitą emocijomis ir drauge siekia emocinio piko, jį sumažina / pakeičia per menamus žaidimo įvykius ar veiksmus.
- Darbe nuosekliai analizuojama kokybinė žaidybinės veiklos kaita, per kurią skleidžiasi *aukštesniųjų psichinių emocinės reguliacijos funkcijų* integracijos procesas. Eksperimentinis genetinis metodas leidžia fiksuoti šį laipsnišką emocinio įsitraukimo procesą nuo pačios pradžios, kai vaikas dar negeba savarankiškai dalyvauti bendroje veikloje, link pasidalyto įsitraukimo drauge su suaugusiuoju (jam padedant), prie vis savarankiškesnio įsitraukimo į sudėtingas dramatiškas žaidybines situacijas, patiriamas su kitais vaikais ir reikalaujančias emocijų reguliavimo ir tarpusavio koordinavimo.

Darbo praktinis reikšmingumas. Praktinis tyrimo reikšmingumas yra sietinas su pedagogo veikla. Žaidybinė veikla turėtų būti konstruojama bendrai tarp suaugusiųjų ir vaikų, kaip bendras optimalios vaiko raidos ir ugdymo modelis. Tyrimas leidžia suprasti, kaip reikia kurti ir palaikyti vaikų žaidybinę veiklą, kad vyktų emocinės savireguliacijos formavimasis. Tyrimo rezultatai sudaro prielaidas atpažinti kritines žaidimo situacijas, kuriose vaikui reikia pagalbos dėl jo patiriamų emocinės reguliacijos sunkumų. Pažymėtina, kad pasitelkiant žaidimą, sudaromos optimalios raidos ir ugdymosi sąlygos, padedančios vaikams formuotis emocinės *savireguliacijos* gebėjimus ankstyvajame amžiuje.

1. EMOCINĖS SAVIREGULIACIJOS VYSTYMASIS ŽAIDYBINĖJE VEIKLOJE: TEORINĖ ANALIZĖ

1.1. Ugdymo paradigmų kaita ir požiūrio į emocinį ugdymą pasikeitimas

Ugdymo filosofijoje, vykstant paradigmų kaitai į postmodernizmą ir posthumanizmą, įsigalint naujai žmogaus agento ir jo reikšmės sampratai, kvestionuojančiai žmogaus centrizmą (Duoblienė ir Garbauskaitė-Jakimovska, 2022), palaipsniui kinta ir švietimo uždaviniai (Derrida ir Houdebine, 1973; Foucault, 1984; Duoblienė, 2009; Snaza, 2013; 2018). Mokymo paradigmą keičia savivaldaus mokymosi kryptis (Juodaitytė ir Kvedaraitė, 2010; Vaivada, 2012; Galkienė, 2018), akcentuojamos pedagoginės strategijos, vaikams leidžiančios patirti, išgyventi ir prisiderinti prie sparčiai besikeičiančios aplinkos.

Lietuvoje vaiko savivaldaus mokymosi poreikis akcentuojamas kalbant ne tik apie mokyklinį amžių (Kazlauskienė ir kt., 2010; Gučaitė ir kt., 2012; Matulaitienė, 2021), bet ir apie ankstyvąją vaikystę (Kovienė, 2021; Stonkuvienė, 2021). Siekiant plėsti integruotas, įvairiomis mokslo kryptimis pagrįstas pedagogines strategijas, atliekami emocijų reguliavimo tyrimai ir analizuojama praktinio tokių tyrimų pritaikomumo problematika. Lietuvos ugdymo praktikoje įsigalėjusios suaugusiojo vadovavimo strategijos suponuoja tikėjimą, kad ankstyvojo amžiaus vaikų ugdymo esmė yra jų instruktavimas ir vadovavimas mokymosi procesui. Toks pats modelis dažnai taikomas ir emociniam ugdymui, nors teoriniu lygmeniu kalbama apie emocinės savireguliacijos siekį. Taigi ankstyvojo amžiaus ugdymo praktikoje vis dar išlieka suaugusiojo vadovaujamos veiklos principai, užkertantys kelią vaiko savivaldžiam mokymosi procesui (Monkevičienė, 2008; Neifachas, 2003). Vis dar nėra pakankamai įsigilinama į vaiko poreikius, nes stinga šį vaiko amžiaus tarpsnį atitinkančių pedagoginių strategijų.

Nors pastaraisiais dešimtmečiais pasaulyje ir Lietuvoje pastebima tendencija ankstinti formalųjį vaikų švietimą, drauge vis labiau įsivyrauja ankstyvojo amžiaus vaikų raidos ir ugdymosi poreikių neatitinkantys ugdymo metodai. Tai iš esmės keičia ir pačią vaikystės sampratą (Juodaitytė, 2000, 2002). Nors dar vėlyvojo sovietmečio laikotarpiu išryškėjo vaiko kaip subjekto, sąmoningai dalyvaujančio auklėjimo procese, vaizdinys, dar ir šiandien Lietuvos ugdymo praktikoje jis nėra įgyvendintas (Grišinaitė, 2017). Taigi ankstyvojo ugdymo profesionalams tenka sudėtinga užduotis – pasirinkti tinkamus ugdymo metodus, palaikančius ir skatinančius ikimokyklinio amžiaus vaikų raidą ir ugdymąsi.

Lietuvoje visuotinis šešiamečių ugdymas pradėtas nuo 2016 metų. Formalusis ugdymas pradėtas ankstinti atsiliepiant į vaiko gerovės koncepciją ir siekiant suteikti lygias galimybes visiems vaikams, tarp jų ir augantiems nepalankiomis sąlygomis, socialinės rizikos šeimose

(Lukoševičius ir Petružienė, 2001; Lukoševičius ir Ruzgienė, 2002). Vis dėlto priešmokyklinio ugdymo visuotinumas sukėlė sumaišties ir daugelio ugdymo pedagogų buvo suprastas, kaip vaikų pasirengimas mokyklai. Lietuvoje stokojama mokslininkų, tyrinėjančių ankstyvąjį ugdymą, todėl dažnai remiamasi senais arba kitų šalių tyrėjų atradimais. Ankstyvojo amžiaus vaikų savivaldaus mokymosi praktikos vis dar menkai tiriamos Lietuvos edukologijos krypties mokslininkų.

Ankstyvojo ugdymo neįmanoma atsieti nuo emocijų ugdymo. Ilgą laiką emocijų raidos tyrimai buvo psichologijos mokslų prerogatyva, todėl mokytojams vaiko emocijų pasaulis buvo mažai pažįstamas. Nors ugdymo teorija ir praktika visais laikais buvo reikšmingai veikiama kitų socialinių mokslų, taip pat ir psichologijos, tačiau iki šiol išlikusi skirtis, susijusi su supratimu, kad pedagogai rūpinasi kognityvine vaikų raida, o psichologai – emocijomis. Į pastaraisiais dešimtmečiais psichologų akcentuojamą vaikystės specifiką ir išskiriamus jautriuosius raidos periodus pedagoginėje praktikoje dar per menkai atsižvelgiama. Pastaruoju metu įvairių disciplinų kontekstuose vis dažniau kalbama apie žaidimą kaip apie gyvybines jėgas atstatančią veiklą (Gopnik, 2016, 2020; Nijhof ir kt., 2018; Jones, 2018; Cohen, 2018; Yogman ir kt., 2018; Williams ir kt., 2019). Vis dėlto tyrimai atskleidžia, kad tarp vaikų daugėja nerimo ir depresijos susirgimų (Twenge ir kt., 2010; Shonkoff ir kt., 2012; Palmer, 2018), pastebimai blogėja jaunų žmonių psichinė sveikata (Kim ir Cicchetti, 2010; McLaughlin ir kt., 2011; Schneider ir kt., 2018; Robinson ir kt., 2019; OECD, 2021), o tai siejama ir su vaikų žaidimo kultūros pokyčiais. Psichologijos srities tyrimuose akcentuojama (Gopnik, 2012; Ludy-Dobson ir Perry, 2010; Radesky ir Christakis, 2016), kad ankstyvajame smegenų formavimosi etape svarbu žaisti, t. y. veikti kaip tyrėjams ir eksperimentuoti. Taip pat teigiama, kad ypatingai svarbu dalyvauti artimose tarpasmeninėse sąveikose, vengti ekranų ir per didelės stimuliacijos; o esminė vaikystės kompetencija, kuri lemia pasiekimus ateityje, yra savireguliacija (Blair ir Diamond, 2008; Bodrova ir kt., 2013).

Plintančios humanizmo idėjos ir kognityvinių mokslų revoliucija sukėlė emocijų tyrimų bangą psichologijoje, tuo pačiu paskatino ir mums aktualius savireguliacijos ugdymo tyrimus. Nors ilgą laiką emocijų tyrimai buvo neišplėtoti dėl bihevioristinių pažiūrų, sparčiai vystantis kognityvinės psichologijos ir neurobiologijos mokslams, jie šiuo metu patenka į populiariausiųjų gretas (John ir Gross, 2007; Koole, 2009). Kognityvinė mokykla, kritikuodama biheviorizmą, atkreipė dėmesį į savireguliaciją per metakognicijos tyrimus (Flavell, 1979; Brown, 1987), o vėliau imta gilintis į vykdomąsias funkcijas (angl. *executive function*) kaip į pagrindinį savireguliacijos rodiklį (Diamond ir Taylor, 1996; Greenberg ir kt., 2007; Zelazo ir Cunningham, 2009). Mokslininkams pradėjus tirti motyvacinius ir emocinius savireguliacijos aspektus tiek Europoje (Boekaerts, Pintrich ir Zeidner, 2000), tiek ir JAV (Vohs ir Baumeister, 2004), metakognicijos terminas išsiplėtė į platesnį savireguliacijos konstruktą, įtraukiantį visus

vystymosi aspektus – biologinius (Rothbart, Ellis ir Posner, 2004; Bell ir Deater-Deckard, 2007), motyvacinius (Carstensen, Fung ir Charles, 2003), kognityvinius (McRae ir kt., 2012), raidos (Eisenberg, 2000; Kochanska, Coy ir Murray, 2001), socialinius (Eisenberg, Spinrad ir Smith, 2004), asmenybinius (Baumeister ir kt., 2006), psichopatologinius (Shapiro ir Schwartz, 2000) ir intervencinius (Boekaerts ir Corno, 2005; Blair ir Diamond, 2008). Vis dėlto, Boiger ir Mesquita (2012) nuomone, emocijų ir kognityvinių tyrimų srityje vis dar trūksta integruoto požiūrio į jų veikimą.

Šiuo metu ugdymo filosofijoje ir edukologijos tyrimuose akcentuojamos optimalios vaiko raidos ir ugdymosi sąlygos, palaipsniui formuojasi nauji ugdymo tikslai, kurie nukreipti į „išmušantį iš vėžių“ (angl. *bewildering education*, Snaza, 2013; Kairė, 2021) ugdymą. Tikima, kad „išmušantis iš vėžių“ ugdymas padėtų vaikams geriau prisitaikyti pilname netikėtumų šiuolaikiniame pasaulyje. Postmodernizmo filosofai (Derrida ir Houdebine, 1973; Foucault, 1984; Snaza, 2018) kviečia permąstyti suvokimą apie prasmingą veiklą, tikruosius ugdymo tikslus ir galios balansą tarp gamtos ir žmogaus. Kol vaikai mokomi atitolusių nuo realybės žinių, nesprendžiamos akivaizdžiai matomos vaikų elgesio ar emocijų sukeliamos problemos, tol vaiko gerovės samprata, atsiradusi XX a. antroje pusėje (Aries, 1962; Zelizer, 1985; Goldstein ir kt., 1979; Seaberg, 1988), yra bevertė.

Šiuolaikinio ugdytojo rankose yra toks platus žinių, kompetencijų, įrankių, strategijų pasirinkimas, kad tampa sunku prioretizuoti vieną veiklą, todėl ugdymas vyksta fragmentiškai. Emocinės savireguliacijos naudą mokymosi procese pradėta akcentuoti išsivysčius pozityviosios psichologijos šakai, kuri nuo sutrikimų dėmesį perkėlė į žmogaus galias ir stiprybes (Seligman ir kt., 2009; Brackett ir kt., 2011; Ivcevic ir Brackett, 2014). Jeilio (Yale) universitete Emocinio intelekto institute (JAV) susiformavusi pozityviojo ugdymo koncepcija tyrinėja optimalios vaiko raidos sąlygas, analizuoja, kaip emocinės reguliacijos gebėjimai veikia mokymosi procesus. Tyrimai, įtraukiantys vaikus nuo priešmokyklinio amžiaus iki baigiamųjų mokyklos klasių (3–17 m.) (Fiori ir Vesely-Maillefer, 2018; Gershon ir Pellitteri, 2018; Hoffmann, Ivcevic ir Brackett, 2018), atskleidė, kad palankiausios mokymosi sąlygos yra sukuriamos tuomet, kai tiriamieji nusiteikę emociškai pozityviai, yra motyvuoti, jų smegenys dirba optimaliu režimu. Jeilio universiteto Emocinio intelekto institute Brackett vadovaujamų tyrimų kryptys yra susijusios su socialinio-emocinio mokymosi (angl. *social-emociotal learning*, SEL) vertinimu skirtingais ugdymo laikotarpiais, čia taip pat kuriami instrumentai ir metodai, padedantys ugdymo įstaigose ir bendruomenėse gerinti ugdymo praktikas (Brackett, 2012; Brackett ir kt., 2019; Hoffman ir kt., 2020). Nors ši *pozityviojo ugdymo* tyrimų šaka padeda plėstis mokymosi paradigmai (Boekaerts, 2011), įsitvirtinti ryšiams tarp emocinės reguliacijos ir mokymosi pasiekimų (Galloway ir kt., 2020), požiūris į emocinės savireguliacijos formavimąsi vis dar išlieka paviršutiniškas. Tai lemia

skirtingas požiūris į emocijų kilmę, sisteminio požiūrio į žmogiškąją psichiką trūkumas. Edukologijos srities mokslinėje literatūroje vartojami terminai *emocinis-socialinis ugdymas, emocinis intelektas* palaiko nuostatą, kad mąstymas ir emocijos vystosi atsietai. Tikėtina, kad Gardner (1989, 2000) intelektų įvairovės teorija įtvirtino nuostatą kurti metodikas, nukreiptas į konkrečių intelekto tipų plėtojimą (Kincheloe, 2004; Peariso, 2008). Taigi emocinės savireguliacijos formavimasis „pasimeta“ tarp daugybės skirtingų vaiko kompetencijų ugdymo. Nors visuomenė tikisi iš profesionalų pagalbos parengiant vaikus gyvenimui, tenka konstatuoti, kad pedagogai neturi pakankamai žinių ir tinkamų metodų, padedančių vaikams formuotis *bendruosius psichikos gebėjimus*, tokius kaip kūrybiškumas, motyvacija, valia, savireguliacija ir kt. Ankstyvojo ugdymo pedagogams sudėtinga tinkamai palaikyti ir skatinti sistemingą vaikų tobulėjimą, kai jie patys yra orientuojami į atskirų kompetencijų ar intelekto tipų plėtojimą.

Tirti emocijas ir jų reguliacijos procesus ugdymo praktikoje yra sudėtinga dėl integruoto požiūrio į emocinę ir kognityvinę raidą trūkumo. Suprasti, kaip vyksta emocijų raidos procesai ir kaip jie yra integruoti į bendrą vaiko psichikos vystymąsi, yra sudėtingas konceptualus uždavinys. Dar didesnių iššūkių kyla mokslininkams, siekiantiems pritaikyti emocinės reguliacijos atradimus edukologinėje praktikoje. Jie susiduria ne tik su empiriniais šio proceso operacionalizavimo sunkumais (Cole ir kt., 2004; Braund ir Timmons, 2021), bet ir su pozityviosios psichologijos idėjų, teigiančių, kad teigiamos emocijos yra sėkmingo mokymosi pagrindas, taikymu kasdienėje ugdymo praktikoje.

1.2. Emocijų reguliavimo problema psichologiniuose tyrimuose

Bandymų aprašyti emocijų kilmę ir vystymosi procesus psichologijoje būta nemažai. Seniausi konceptualūs valios (kaip emocijų reguliavimo) aprašymai randami filosofijos klasikų Platono (1981) ir Aristotelio (1990) darbuose, Descartes (1989) moderniojoje filosofijoje, Spinoza (2001) ir Hobbes (1999) emocijų klasifikacijos ir kilmės teorijose. Kalbėdamas apie žmogaus evoliucijos teoriją, Darwin (1872) rašė, kad kūdikiai lengvai supranta, kokią emociją jaučia kitas žmogus, nes ji aiškiai matoma veide. Jo teigimu, kūdikiams yra įgimtas emocijų atpažinimas, o emocijos yra universalios (Darwin, 1998). Ši hipotezė pasklido tarp daugelio šiuolaikinių emocijų tyrėjų. Nuo Darvino laikų emocijas daugiausiai tyrė neuromokslų atstovai (pvz., Lange, James,) ir fiziologai (pvz., Pavlov, Anokhin). Ankstyvieji psichologiniai emocijų tyrimai (Janet, 1929; Wallon, 1972) siekė parodyti žmogaus emocijų vaidmenį psichinių sutrikimų atveju. Freud (1958), analizuodamas emocijas, jų neatskyrė nuo racionalumo, todėl jo teorija atmesta už perdėtą emocionalumą ir subjektyvumą. XX a. psichologijos tyrėjai ėmė atsiriboti nuo emocijų. Buvo tikinama, kad emocinės reakcijos daro deorganizacijos arba sąmonės

degradacijos poveikį sudėtingoms elgesio formoms (Sartre, 1960; Young, 1966). Nuostatos nesikeitė ir vėliau – kultūrinės psichologijos (Ekman ir kt., 1987, Ekman, 1992) bei emocijų raidos teorijose (Freud, 1959; Lazarus, 1966; Bowlby, 1969; Frijda, 1986): manyta, kad gamta kūdikius apdovanojo tam tikromis rudimentinėmis emocinėmis formomis. Harris (1989) emocijų mokymąsi lygino su kalbos mokymusi – vaikas turi polinkį išmokti bet kurią kalbą, kurią girdi augdamas, nes turi užkoduotus kalbos mokymosi pradmenis. Piaget (1981) mėgino palyginti nuoseklią emocijų raidą su nuoseklia intelekto raida. Artimiausi edukologijos mokslui – Vygostky (1984), Leontiev (1972), Rubinshtein (1946) ir kt. – pasiūlė svarbių terminų, susijusių su emocijų priklausymu subjekto veiklai, reguliaciniam veikimo vaidmeniui. Tačiau dar išlikę ankstyvojo požiūrio apraiškų (nuo Lange ir James laikų), implikuojančių, kad jausmai, kaip psichinis fenomenas, yra epifenomenas, neturintis gyvybiškos vertės, nes susijęs su „archajiškomis intraorganinėmis“ subjekto sąmonės reakcijomis (Zaporozhets, 2002). Anot Gross ir Thompson (2007), šiuolaikiniai *emocinės reguliacijos* tyrimai yra kilę iš psichologinės gynybos (Freud, 1959), psichologinio streso ir jo įveikų (Lazarus, 1966), prieraišumo (Bowlby, 1969) ir emocijų teorijų (Frijda, 1986) bei tyrimų. Emocinės reguliacijos konstruktas pirmiausiai panaudotas vaikų raidos tyrimuose (Campos, Campos ir Barret, 1989; Thompson, 1990, 1991), o vėliau – ir tiriant suaugusiuosius (Izard, 1990; Gross ir Levenson, 1993). Vis dėlto amžių sandūroje psichologijos moksle imta kvestionuoti, kokią įtaką emocijos turi žmogaus psichikai; dėl to keitėsi emocijų vystymosi mechanizmų apibrėžimai (Damasio, 1994, 1999, 2003). Tuo metu emocinės reguliacijos vystymosi teorijas paveikė konstruktyvistinė ir į santykius nukreipta perspektyvos (angl. *relational approaches*), emocijų raidos vertinime imta pabrėžti subjektyvią asmens ir konteksto svarbą (Thompson ir Lagattuta, 2006). Nors pasirodė daug naujų neurologijos srities tyrimų, tyrėjų orientacija į emocinės reguliacijos nukrypimus nuo normos vis dar išlieka: daug dėmesio skiriama autizmo (Torrado ir kt., 2017; Lorent, Groman, 2018 ir kt.), dėmesio kontrolės ir hiperaktyvumo (ADHD, Braaten ir Rosen, 2000; Barkley, 2011 ir kt.) sutrikimams.

Mokslinėje literatūroje apie paauglių savireguliaciją teigiama, kad ji yra vienas iš pozityvios raidos veiksnių (angl. *positive youth development*, Lerner ir kt., 2009; Gerstsdottir ir kt., 2011), susijusių su pažintinių procesų išsivystymu. Savireguliacija nuo paauglystės yra valingas psichikos procesas, pagrįstas savaiminiais organizmo procesais, kurie nulemti įgimtų kontrolės mechanizmų (Gerstsdottir ir Lerner, 2008). Freund ir Baltes (2002a) sukurtame savireguliacijos formavimosi modelyje (angl. *selection, optimizition, compensation – SOC*) keliama esminė prielaida, kad SOC gebėjimai negali atsirasti tol, kol nėra pakankamo kognityvinių funkcijų išlavėjimo, todėl visiškai valingos savireguliacijos strategijos būdingos tik suaugusiesiems (Freund ir Baltes, 2002b). Pasak Gerstsdottir ir Lerner (2008), savireguliacijos funkcija – palaikyti daugialypius žmogaus funkcionavimo procesus. Šių psichologų tyrimuose pastebėtos glaudžios

savireguliacijos sąsajos su teigiama gyvenimo kontrole, pasitenkinimu gyvenimu ir gyvenimo prasmės jautimu (Freund, 2008). Vis dėlto šių mokslininkų savireguliacijos raidos aiškinimas remiasi kognityviniais matais, kurie neapima kitos svarbios savireguliacijos vystymosi dalies – socialinės-emocinės plotmės.

Ankstyvosios vaikystės tyrėjų darbuose išsamiau aprašomas savireguliacijos vystymasis laisvo žaidimo metu: tyrėjai kalba apie besimokantį, save kontroliuojantį vaiką, ne tik paauglį. Piaget (1962) teigimu, vaikas pats konstruoja savo žinias, o Vygotsky (1933) pabrėžia vaiką supančios aplinkos ir santykių svarbą. Savireguliaciją apibrėžti galima ne tik per pažintinius raidos aspektus (pagal Mischel ir kt., 2003; Kuhl ir Fuhrmann, 1998; Eisenberg ir kt., 2004, 2012) bet ir atskleidžiant jos svarbią funkciją – integruoti savastį (Vohs ir Baumeister, 2004). Rothbart ir Bates (1998) manymu, temperamentas yra įgimtas, tačiau asmuo, dėdamas pastangas, gali valdyti tam tikras savo reakcijas: dėmesį (angl. *attention control*), aktyvaciją ir slopinimą (angl. *activation and inhibitory control*), ir bendrai kalbant, vykdomąsias funkcijas (angl. *executive functioning*). Minėti veiksmai pastebimi jau ankstyvojoje vaikystėje (netgi nuo gimimo), bet tam reikalingos palankios sąlygos, pvz., žaidimo kontekstas (Mathieson ir Banerjee, 2010; Bronson, 2000; Whitebread ir Basilio, 2012). Pastebėta, kad savireguliacijos fenomeno neįmanoma aptarti be emocijų ir motyvacijos analizės (Gross, 1998; Hakkarainen ir kt., 2015), tad kyla klausimas, kada ir kaip vaikas geba reguliuoti emocijas?

Viena iš pirmųjų savireguliacijos vystymosi teoretikių, Kopp (1982, cit. pagal Demetriou, 2000) pateikė tokias įžvalgas: 1) treti gyvenimo metai yra reikšmingas lūžis savireguliacijos vystymuisi; 2) jau iki pirmųjų metų vaikas atlieka valingus pasirinkimus (pvz., siekia objekto); 3) antraisiais metais jau gali pasireikšti emocijų kontrolė. Kopp nuomone, savireguliacija vystosi keturiais lygiais, pradedant nuo kūno sujaudinimo ir refleksų moduliacijos (iki trejų metų be sąmoningos kontrolės), pereinant į jų kontrolę, vėliau elgesio savikontrolę ir baigiant integruota savasties savireguliacija (1982, cit. pagal Demetriou, 2000). Kalbant apie emocijų išraiškas, vaikas pradeda jas reguliuoti, nes ima save atpažinti veidrodyje. Vis dėlto tai nėra iki galo lanksti emocinės reguliacijos veikla, nes, anot Kopp, savikontrolė turi funkcionavimo apribojimus, o savireguliacija yra adaptyvi ir lanksti esant aplinkos pokyčiams. Vadinasi, apie tikrąją emocinę savireguliaciją galima kalbėti tada, kai vaikas sulaukia 3–4 metų ir pradeda savo emocijas derinti prie susiklosčiusios situacijos. Vis dėlto didžiausias Kopp teorijos trūkumas, kad joje nekalbama apie ankstyvuosius socialinius santykius ir jų poveikį savireguliacijos raidai.

Emocijų tyrėja Saarni (1985) teigia, kad emocinė savireguliacija vystosi būtent dėl tarpusavio santykių. Vaikai pasitelkia emocijų valdymo strategijas, norėdami paveikti kitų asmenų veiksmus (Saarni, 1985). Emocijos negali vystytis be kultūrinio konteksto, daugiausiai prasmių jos įgauna bendraujant, t. y. tarpasmeninių santykių kontekste (Saarni, 1998). Saarni

išskiria keturias reguliuojamų veido išraiškų kategorijas: sumažinimas (angl. *minimizing*), padidinimas (angl. *exaggerating*), neutralizavimas (angl. *neutralization*) ir pakeitimas (angl. *substitution*) (Saarni, 1983). Tyrimų duomenimis, jei tėvai skirtingai supranta emocijų išraiškas, jie vaikams rodo skirtingus įsitikinimus ir elgesio modelius (Saarni, 1983). Vadinasi, kai vaikas socializuojasi ir susiduria su įvairiais emocijų išraiškų modeliais, jis pradeda suprasti emocines išraiškas ir jų reguliavimo būdus. Užgiris (1990) pritaria Saarni ir teigia, kad vaikų intencionalumo vystymasis turėtų būti analizuojamas atsižvelgiant į tarpusavio santykius ir jų kultūrinį kontekstą. Ji kritikuoja Lewis ir Piaget dėl asmens individualumo nepaisymo. Apibendrinant galima teigti, kad nuostatos apie savireguliacijos formavimąsi kinta: vyksta perėjimas nuo tikėjimo, kad viską lemia įgimtas temperamentas, prie kultūros poveikio akcentavimo, teigiant, kad bendraudamas su aplinka vaikas įsisavina tam tikras savireguliacijos strategijas. Emocinė reguliacija prasideda jau ankstyvojoje vaikystėje, kai vaikas siekia paveikti kitus asmenis.

Kol išlieka požiūris, kad emocijos yra įgimtas, nevaldomas psichikos reiškinys ir tik sulaukus tam tikro kognityvinės brandos lygmens vaikai gali išmokti jas reguliuoti, sunku tikėtis, kad gali keistis emocinio reguliavimo mokymo strategijos. Vis dėlto pastarąjį dvidešimtmetį vis garsiau girdisi mokslininkų (Russell, 2003; Cummins, 2006; Boiger ir Mesquita, 2012, 2015; Barrett ir Russell, 2014), teigiančių, kad žmogaus emocijos yra *konstruojamos*, požiūris. Integruotų raidos teorijų kūrimas psichiką turi vertinti kaip konstruojamą, o ne nulemtą biologinės prigimties. Neseniai aprašyta neuromokslininkės Barrett (2017) *konstruojamų emocijų teorija* (angl. *Theory of constructed emotions*) teigia, kad sudėtingos psichikos struktūros vystosi dėl socialinės patirties. Pasak Barrett ir kt. (2007), emocinės patirtys yra nulemtos aplinkos įvykių, todėl psichologiniai jų apibūdinimai turi remtis socio-biologiniais procesais (Barrett ir kt., 2007). Barrett teigimu, pati smegenų veikla sukonstruoja emocines patirtis, nes nuolat formuoja prognozes / spėjimus (angl. *predictions*) (2017, 118 p.). Kai smegenys išmoksta numatyti / nuspėti, surinkusios informaciją iš organizmo, kūno pozos, juslių, jos pateikia „laimingumo“ konstrukto prognozę, kurią ir išgyvename (ten pat). Anot Barrett (2017), vaizdžiai tariant, žmogaus „smegenys yra aklos“, todėl jos turi išmokti numatyti ir reaguoti į pasaulį prisitaikydamos. Norint suvokti ir reguliuoti emocijas, svarbu dekonstruoti situacijas, medituoti arba labai sutelkti dėmesį į tai, kaip mūsų kūnas reaguoja į aplinką. Atskirties tarp psichikos procesų negali būti, nes smegenys nuolat taupo energiją (ten pat). Vis dėlto Barrett kritikuojama už tai, kad nepateikia emocijų raidos analizės (Sullivan ir Minar, 2020), tačiau, autorės nuomone, *konstruojamų emocijų teorijoje* raidos prieigos dar nėra paaiškintos, nes senieji tipiškai aprašomi psichologiniai modeliai nėra tinkami (Barrett, 2020). Nors Barrett *konstruojamų emocijų teorijoje* neaptaria emocijų raidos, šios tyrėjos įžvalgos turi teorinį pagrindimą ir svarbios todėl, kad jomis

nesiekiama „išdalyti“ psichikos bei bandoma suvokti, kaip mus supančioje aplinkoje smegenys stengiasi prisitaikyti.

1.3. Emocinė koreguliacija – kaip emocinės savireguliacijos formavimo(si) kolektyvinėje veikloje strategija

Emocinės reguliacijos formavimosi teorijose stinga integruotos raidos teorijos, kuri sistemiškai analizuotų žmogaus psichiką, kaip vieningą ir nedalomą į atskiras funkcijas, todėl ir edukologijos mokslui kyla sunkumų, pritaikant naujas neuromokslų žinias praktikoje (Burkitt, 2019). Veidrodiniai neuronai (angl. *mirrow neurons*), kurie leidžia kelių asmenų psichikai jungtis į bendrą emocinį lauką, (Gallese ir kt., 2007; Macintyre Latta, 2004; Lutzker, 2014; Gibbs, 2014) pedagogikos moksluose nėra pakankamai analizuoti. Vis dar nėra suprasta, kaip šis reiškinys galėtų keisti ugdymo praktikas, siekiant geresnių rezultatų kolektyvinio mokymosi veiklose (Immordino-Yang, 2008). Psichologijoje ir pedagogikoje įvedus sąvokas *su(si)derinimas* (angl. *attunement*) prie vaiko ir jo mokymo, pradėta neurobiologiškai tirti ugdymo praktikas, siejant jas su emocine reguliacija (Jeffers, 2009; Schober ir Sabitzer, 2013; Foster ir kt., 2017). Nors patvirtinta, kad suaugusieji turi gebėjimą suderinti savo emocijas su vaiko emocine būsena, edukologijos tyrimuose neuromokslų duomenys galimai klaidingai pritaikomi ir interpretuojami (Christodoulou ir Gaab, 2009). Viena vertus, suaugusieji tampa empatiškesni, jie stengiasi atpažinti vaikų poreikius, bando įsigyventi į tipinės ir netipinės vaiko raidos situacijas. Kita vertus, dar stinga aiškumo, kaip ankstyvojo amžiaus tarpsnyje padėti vaikams formuotis emocinės reguliacijos gebėjimus. Tampa įprasta, kad suaugusieji atpažįsta ir įvardija vaikų emocijas, bet vis dar nėra išbaigtos vaiko emocinės reguliacijos mokymosi grandinės, nes tiesioginiai mokymo būdai (emocijų įvardijimas, paveikslėlyje pavaizduotų emocijų atpažinimas) nėra pakankami ir tinkami ankstyvojoje vaikystėje. Emocijų reguliavimas yra sudėtingas psichinės veiklos procesas, kurio negali būti išmokoma tiesiogiai. Šiuo metu labiausiai stinga šį procesą aprašančių teorinių darbų, kurie leistų teikti rekomendacijas, susijusias su emocijų ugdymusi.

Kolektyvinių emocinių veiklų tyrimai raidos psichologijoje išsamiai (*mikrolygmeniu*) aprašo, kaip veikia ankstyviausios diados – suaugusiojo ir vaiko – emociniai dinaminiai procesai, prisidedantys prie emocinės reguliacijos vystymosi. Fogel (1992, Fogel ir Garvey, 2007) mamos ir kūdikio diadų tyrimuose atpažintą dinaminį procesą pavadino *koreguliacija.* Subjektyvus emocijų išgyvenimas *čia ir dabar* nėra tik individuali žmogaus būsena. Emocijos – tai reiškinys, kurį žmonės *patiria kartu* per laiko tarpą; tai yra kultūrinis reiškinys tarp kelių subjektų (Saarni, 1998, 1999; Fogel, 1992; Greenspan ir Shanker, 2004). Schore (2000), atnaujindamas Bowlby prieraišumo teoriją neurotyrimuose, ją įvardijo kaip reguliacijos teoriją, nes prieraišumą galima

laikyti tarpusavio sinchronine reguliacija. Biopsichologijos atstovai teigia, kad sinchroninė reguliacija arba koreguliacija vyksta dėl susijungusių (angl. *attuned*) subjektų (Felman ir kt., 1999; Beer ir kt., 2007; Woltering ir Lewis, 2009; Etkin ir kt., 2015; ir kt.). Ugdymo aplinkoje koreguliacija – tai laikinas dalijimasis reguliaciniais procesais tarp mokinio ir daugiau išmanančio asmens (vaiko ar suaugusiojo), kai mokinys pereina link savireguliacijos procesų ir mokosi savireguliacijos strategijų (Hinnant-Crawford ir kt., 2016). Psichologai jau prieš kurį laiką ištyrė emocinės reguliacijos vystymosi etapus santykių kontekste. Saarni (1999), remdamasi konstruktyvizmu, išanalizavo emocinės reguliacijos formavimosi procesą kolektyvinėje veikloje (1 lentelė). Jos teigimu, emocinė kompetencija yra neatsiejama nuo santykių konteksto, o emocinė reguliacija – tai gebėjimas valdyti savo subjektyvią emocinę raišką, ypač jos intensyvumą ir trukmę, ją priderinant prie komunikacinio konteksto. Emocinės raiškos reguliavimo modeliai yra konstruojami, anot Saarni, priklausomai nuo vaiką supančių santykių kultūrinės patirties (ten pat).

1 lentelė. Emocinės reguliacijos vystymasis pagal amžių ir santykiuose (pagal Saarni, 1999, p. 18–19)

Vaiko amžius	Reguliacija (angl. *regulation / coping*)	Santykių konstravimas
0–12 mėn.	Saviraminimas ir mokymasis moduliuoti reaktyvumą; Dėmesio reguliacija, siekiant padėti koordinuoti veiksmus; Globėjo parama stresinėse aplinkybėse, palaikantis tarpininkavimas.	Socialiniai žaidimai ir eilės dalijimasis (ku-kū žaidimas); Socialinės nuorodos (angl. *social referencing*); Socialinių instrumentinių signalų naudojimas („netikras“ / suvaidintas verksmas norint gauti dėmesio).
12 mėn. – 2,5 m.	Savasties iškilimas ir sąmoningumas, susijęs su savais emociniais atsakais; Susierzinimas dėl apribojimų ir nustatomų ribų, kai siekiama išplėsti autonomiją ir tyrinėjimo poreikius.	Skirtingų jausmų skirtingiems asmenims numatymas (angl. *anticipation*); Didėjantis kitų žmonių emocijų ir jų prasmės atskyrimas; Ankstyvos empatijos ir prosocialių veiksmų formos.
2,5–5 m.	Simbolinė prieiga palaiko emocinę reguliaciją, bet simboliai taip pat gali sukelti distresą; Komunikacija su kitais išplečia vaiko jausmus ir emocijas sukėlusio įvykio vertinimą ir suvokimą.	Komunikacija su kitais išplėtoja vaiko socialinio apsikeitimo ir lūkesčių santūrumui supratimą; Simpatijos ir prosocialaus elgesio pasireiškimas bendraamžių tarpe; Didėjančios įžvalgos apie kitų emocijas.
5–7 m.	Sąmoningos emocijos (pvz., gėda) yra nukreipiamos į reguliaciją; Globėjo paramos siekis vis dar svarbus kaip įveikos strategija, bet jau atsiranda aiškių akivaizdžių situacinių problemos sprendimų.	Didėjanti socialinių gebėjimų koordinacija su savo ir kitų emocijomis; Ankstyvasis supratimas apie sutartus emocijų „scenarijus“.

Greenspan ir Shanker (2004), tyrinėję smegenų struktūras, aprašo, kodėl suaugusiesiems, bendraujant su kūdikiais, svarbu *įsijungti* į koreguliacinę diadą. Mokslininkai, analizuodami gyvūnų ir žmonių smegenis, išskyrė šešias svarbiausias raidos stadijas, pabrėžiančias, kokia kolektyvinė veikla pakeičia smegenų atsakus. Anot šių tyrėjų, ankstyvosios emocinės reguliacijos formavimasis vyksta susijungus su partneriu į diadą ir perteikiant emocinės raiškos ženklus (2 lentelė). Jų nuomone, evoliucijoje palaipsniui augant koreguliacinei komunikacijai, mūsų nervų sistema pasirengė jausmų perdavimui, emocijų užkrėtimui (Greenspan ir Shanker, 2004, p. 184).

Nuo pat gimimo kūdikiai pradeda konstruoti savo emocinių ženklų raiškos sistemą, dalyvaudami socialinėje veikloje su suaugusiuoju (Fogel, 1992; Greenspan ir Shanker, 2004). Pastebima, kad pirminis emocinės reguliacijos formavimasis vyksta ankstyvose žaismingose sąveikose (1 ir 2 lentelės). Mokslininkų teigimu, žmogaus psichika formuojasi aktyviai dalyvaudama socialiniuose santykiuose. Šiomis įžvalgomis gali pasiremti ir edukologijos mokslas ir tyrimai. Neatsitiktinai edukologijos mokslininkai daugiausiai tyrinėja koreguliaciją ankstyvojoje vaikystėje.

2 lentelė. Reikalingos patirties formos skirtingu raidos lygmeniu (pagal Greenspan ir Shanker, 2004, p. 274)

Raidos lygmuo	*Reikalinga patirtis / veiklos forma*
1 – buvimas ramiu ir susidomėjusiu visais pasaulio jutimais	Pagalba kūdikiui pamatyti, išgirsti, pradėti judėti ir nusiraminti.
2 – įsitraukimas (įsimylėjimas)	Kukavimas kūdikiui, kad jis įsitrauktų į tarpusavio santykį su malonumu.
3 – emocinis įsitraukimas į abipusę valingą komunikaciją	Kūdikio interesų sekimas ir bandymas pakviesti apsikeisti emociniais gestais arba signalais apie savo interesus.
4 – skirtingi tarpasmeniniai emociniai kontaktai, padedantys spręsti problemas ir vystyti savastį	Tapimas interaktyviu vaiko partneriu, kai jis išmoksta komunikacijoje naudoti gestus, nurodančius jo poreikius.
5 – simbolių kūrimas (idėjos)	Įsitraukimas į vaiko vaizduotės žaidimus veikėjo vaidmeniu. Įsitraukimas į ilgus pokalbius apie vaiko poreikius, norus ir nepasitenkinimą bei nusivylimus.
6 – simbolių (idėjų) sujungimas	Kvietimas išbandyti vaiko gebėjimus, suderinant vaiko idėjas, bendrą nuomonę, vertinant, derantis ir tariantis dėl norų įgyvendinimo.

Edukologiniai tyrimai, analizuojantys pedagogines praktikas, aprašo, kas vyksta, kai kuriamas bendras emocinis laukas lopšelio grupėse (nuo 3 mėn.), kuo reikšmingos kolektyvinės veiklos, ir ką turi daryti pedagogai *koreguliacijos* su kūdikiais procese. Emocijos yra tai, kas pradeda kurti pirmuosius kolektyvinio mokymosi tikslus. Šiuolaikinėje pedagogikoje

mokslininkai emocinį lauką vaikų kolektyve linkę vadinti *buvimu kartu, bendrumu* (angl. *together,* Singer ir Haan, 2007; *togetherness*, Hannikainen, Singer ir van Oers, 2013), *kolektyvine veikla* (angl. *collectiveness,* Fleer, 2015) arba *intersubjektyvumu* (angl. *intersubjectivity*, Pursi ir kt., 2018). Nėra sudėtinga suprasti, kad emocinės reguliacijos formavimasis prasideda nuo gimimo, sąveikaujant su tėvais, o vėliau tęsiasi bendraujant su pedagogais ir kitais vaikais bei dalyvaujant kolektyvinėse veiklose. Anot Singer ir Haan (2007), sėkmingi ankstyvosios vaiko raidos etapai turėtų remtis pagrindiniu veiklos principu, vadinamu *buvimu kartu* (angl. *together*). Jei kūdikiai ugdymo įstaigoje jaučiasi saugūs, jie atsiveria ir mezga santykius patys, eksperimentuoja, juokauja ir netgi rizikuoja sukelti ginčus, nes tiki, kad galiausiai viskas išsispręs (Singer ir Haan, 2007, p. 17). Pirmoji emocinė reguliacija vyksta diadoje su suaugusiuoju, nes per pirmąsias *buvimo kartu* patirtis pedagogas, tiesiog stebėdamas vaiką, gali suprasti, ar šis gerai jaučiasi ir ar gali atsipalaiduoti. Singer ir Haan (2007) nuomone, visai mažiems vaikams (nuo 6 savaičių iki 1 m.) emocinė būsena / supratimas, kad yra *kartu su kitais,* gali būti sukonstruojamas suaugusiųjų per neverbalinę komunikaciją – kūno ir akių kontaktą, gestus, veido išraiškas ir imitaciją; šie veiksmai palydimi ir kalbėjimu. Vedant kolektyvinę emocinę reguliaciją svarbu dialogas – po kiekvieno suaugusiojo veiksmo sulaukiama vaiko atsako, reakcijos, nes *buvimas kartu* yra abipusis patyrimas ir kartu kuriama bendra tikrovė (Singer, 2007), intersubjektyvi realybė (Stern, 2002; Doherty-Sneddon, 2003). Kurdami bendrą emocinį lauką, pedagogai prisideda ir prie emocinės sąveikos, nes per artumą kuriasi *buvimo kartu* taisyklės ir lūkesčiai, kaip naujos kultūrinės sąveikos (Singer ir Haan, 2007). Emocinės reguliacijos formavimuisi reikalingas bendras emocinis laukas, nes jis pasižymi „*mes* jausmu“ (angl. *„we-feeling“,* Singer ir Haan, 2007). Vaikai anksti pradeda jausti vieni kitus – atidžiai žiūri, liečia ir vienas kitą imituoja, bet tik suaugusieji prisideda prie išplėtoto „*mes* jausmo“ sukūrimo. Kūdikiai pedagogo dėka mokosi ne tik „*mes* jausmo“, bet ir „mes kartu“ jausmo (angl. *wetogeher feeling*, Singer ir Haan, 2007), kuris vysto vaiko emocinės savireguliacijos gebėjimus.

Fragkiadaki ir kolegų (2021) tyrimo duomenys patvirtina, kad suaugusiojo ir grupės vaikų (0,5–2 m.) kolektyvinis patyrimas (angl. *collectiveness*) vyksta vaizduotės žaidime, bet visą laiką yra inicijuojamas suaugusiojo. Šie mokslininkai kolektyvinio mokymosi žaidime strategijas laiko sėkmingomis, jei suaugusieji bando įtraukti vaikus į veiklą naudodami knygos siužetą, žaislus, perteikiančius įdomią istoriją, suvienodina kūno kalbą su žaidimo veikėju, stengiasi vaikus įvesti į vaizduotės pasaulį ir kurti kolektyvinę vaizduotę tam, kad kurtųsi socialiniai ryšiai tarp vaikų, ne tik suaugusiojo ir vaiko (Fragkiadaki ir kt., 2021). Pursi ir kolegų (2018) nuomone, suaugusiojo formuojamo bendro emocinio lauko strategijos panašiai vyksta iki trejų metų, per suaugusiojo kuriamą intersubjektyvumą žaidimo veiklose darželyje. Taigi žaidybinė praktika ankstyviausiame amžiuje jau tirta, tačiau išlieka sudėtinga perkelti žinias į vyresnių vaikų (virš 3 m.) veiklas dėl

mokslininkų vartojamų terminų nesuderinamumo ir esminio žaidimo lygmens pokyčių (tarp 2 ir 3 m. prasideda menamo arba simbolinio žaidimo etapas). Su šiais vaikais koreguliacijos procesai pakinta, nes plečiasi suaugusiojo ir vaiko diados dialogo ir menamo pasaulio bei vaizduotės ribos. Fleer (2015) pastebi, kad tokiu atveju pedagogams kyla įsitraukimo į vaikų žaidimą sunkumų. Fleer (2015) tyrimas atskleidė, kad praktikai supranta žaidimo naudą vaiko raidai, savo vaidmenis plėtojant vaikų vaizduotės žaidimus, tačiau dažnai atsiriboja nuo vaikų žaidybinės veiklos, neįsitraukia į žaidimo su vaikais pasaulį, kuriame galėtų vykti koreguliacija. Mokslininkai remiasi kultūrinės-istorinės raidos teorijos siūlomais sprendimais. Koreguliacijos procesas suponuoja tarpininko vaidmenį, perteikiantį emocinės reguliacijos kultūrinius įrankius.

1.4. Kultūrinės-istorinės raidos teorijos reikšmė emocinės savireguliacijos formavimosi tyrimams edukologijoje

Mokslininkai, siekiantys pedagogines strategijas pagrįsti integruotos žmogaus psichikos veikimo perspektyva, remiasi kultūrinės-istorinės raidos teorija (Vygotsky, 1987). Pasaulyje ji dar žinoma kaip „neklasikinė“ raidos teorija, galinti padėti tyrinėti visuminį vaiko psichinės raidos mechanizmą ir kurti mokslu pagrįstus metodinius įrankius, kurie integruoja ir išplečia vaiko psichines galias ugdymo erdvėje (Kozulin, 1998). Vygotsky, kultūrinės-istorinės raidos teorijos pradininkas, pasiūlė sisteminį požiūrį į žmogaus sąmonę ir visų psichikos funkcijų integraciją, taip pat ir į emocijų ir mąstymo vienovę. Skirtingai nuo Piaget, Vygotsky siūlo priešingą sampratą apie vaiko sąmonės raidą, teigdamas, kad individualių psichikos funkcijų prigimtis yra socialinė. Psichikos funkcijos formuojasi kaip kolektyvinis elgesys, bendradarbiaujant su kitais žmonėmis, ir tik palaipsniui jos tampa vidinėmis individualiomis paties vaiko funkcijomis (Vygotsky, 1994). Galima išskirti keturis esminius Vygotsky aprašytus vaiko psichikos raidos dėsningumus (pagal Hakkarainen ir kt., 2015, p. 26):

(1) vaiko raida yra sudėtingai organizuota laike, turi savitą ritmą, kuris kinta priklausomai nuo amžiaus tarpsnio;
(2) vaiko raidoje svarbus metamorfozės dėsnis, vaikas nuo suaugusiojo skiriasi savo psichinės sistemos struktūra;
(3) vaiko raidoje vyrauja netolygumo dėsnis – kiekviena psichikos sritis turi optimalų savo raidos laiką;
(4) vaiko raidoje svarbus genetinis aukštesniųjų psichikos funkcijų raidos dėsnis – judama nuo kolektyvinio elgesio link vidinių individualių vaiko funkcijų.

Kultūrinės-istorinės raidos teorija leidžia tyrinėti naujas psichines funkcijas, kurios reiškiasi per naujų vaiko elgesio formų formavimąsi, atsisakant ankstyvajam amžiui netinkamų

kompetencijų. Kultūrinės-istorinės raidos teorija kiekviename amžiaus tarpsnyje išskiria vaiko raidai reikšmingiausią veiklą (angl. *leeding activity*, rus. *ведущая деятельность*) ir jos metu besiformuojančias naujas aukštesniąsias psichikos funkcijas. Pedagogams, suvokiantiems vaiko raidos dėsningumus konkrečiu vystymosi etapu, lengviau suprasti ir numatyti, ką kasdienėje veikloje prioretizuoti ir keisti, jei matomi vaiko elgesio ir su tuo susijusio ugdymosi sunkumai. Ankstyvajame vaiko mokymosi tarpsnyje akademinių mokymo metodų taikymas turėtų keistis į savivaldų tyrinėjimą ir mokymąsi. Kultūrinės-istorinės raidos teorijoje sutariama, kad vaiko raidoje svarbiausi yra saviraidos ir savivaldaus ugdymosi bei mokymosi procesai, o ne suaugusiojo vadovaujamas mokymas.

Vygotsky (1983) suformuotas *genetinis aukštesniųjų psichikos funkcijų raidos dėsnis* teigia, kad vaiko kultūrinėje raidoje kiekviena funkcija pasirodo du kartus: pirmiausiai ji pasireiškia kaip kolektyvinis elgesys, bendradarbiavimo su kitais žmonėmis forma ir tik vėliau tampa vidine, paties vaiko valdoma funkcija. Todėl kultūrinės-istorinės raidos teorijoje *socialinės sąveikos* laikomos visų žmogaus aukštesniųjų psichikos funkcijų (toliau APF) ištakomis. Emocinės savireguliacijos gebėjimas yra viena iš aukštesniųjų psichikos funkcijų, jos formavimosi procesas atitinka aptartas sąlygas. Vygotsky (1983) pabrėžė, kad žmogaus psichikos funkcijų prigimtis yra *socialinė*, todėl tiksliau būtų kalbėti apie vaiko *įaugimą į kultūrą* arba *kultūros įsiauginimą,* o ne apie jo socializaciją. Remiantis šiuo supratimu, emocinės reguliacijos vystymasis priklauso nuo kolektyvinės veiklos patyrimo, nes dalyvaudamas bendrai kuriamoje kolektyvinėje kultūroje vaikas nuolat mokosi reguliuoti savo emocijas. Vaiko raida susijusi su mokymusi plačiąja prasme, naujos kultūrinės elgesio formos plėtojamos tik sąveikaujant su konkrečiais elgesio pavyzdžiais (Hakkarainen ir kt., 2015). Emocinės reguliacijos formavimasis turėtų vykti laipsniškai, etapais: nuo paprastų link sudėtingesnių, paties vaiko valdomų formų. Pasak kultūrinės-istorinės raidos teorijos, vaiko psichika formuojasi dėl socialinių sąveikų jo aplinkoje, todėl ir emocinė savireguliacija, kaip aukštesnioji psichikos funkcija, nėra įgimta; ji natūraliai subręsta vaikui augant.

Kultūrinės-istorinės raidos teorijoje pedagoginėmis strategijomis siekiama palaipsnių ir nuoseklių vaiko elgesio pokyčių per aplinkos *emocinį išgyvenimą* (*perezhivanie*, rus. *переживание*), tiksliau per *bendrus emocinius išgyvenimus* (*so-perezhivanie*, rus. *co-переживание)* (Vygotsky, 1999; March ir Fleer, 2016). Vygotsky (1994) įvestu *perezhivanie* terminu siekiama pabrėžti emocinio patyrimo ir suvokimo vienovę. Autentiškas patyrimo išgyvenimas *perezhivanie* galėtų būti pedagogo naudojamas kaip emocijų įtraukimo technika (pvz., pasakų skaitymas, Ferholt, 2010; Fleer ir Hammer, 2013a; March ir Fleer, 2016). Kultūrinės-istorinės raidos teorijoje bendri emociniai išgyvenimai, *perezhivanie*, leidžia vaikams patirti emocijas, jausmų būsenas, emocijų išraiškas (Fleer ir Hammer, 2013a). Taigi ugdymo

procese turi būti kreipiamas dėmesys į tai, kaip bendrus emocinius išgyvenimus įtraukti į mokymosi veiklas. Svarbu, kad pedagogai gebėtų pastebėti vaikams kylančius sunkumus ir kartu su vaikais išgyventi sudėtingas situacijas, taikydami tinkamas koreguliacijos strategijas.

Kultūrinės-istorinės raidos teorijos atstovai aprašo pagrindinį universalų mokymosi dėsningumą – *pasidalytos veiklos dėsnį* (angl. *law of graduated guidance*, Suvorov, 2003), kurio esmė – veikla pradedama drauge / kartu ir palaipsniui perleidžiama vaikui. Suvorov (2003) šio dėsnio veikimą vaizdžiai pateikė pasitelkdamas matematinius terminus. Pasak jo, pradėjus mokytis veiksmo, suaugusiojo aktyvumas lygus 1, o vaiko – 0; o pabaigoje – suaugusiojo aktyvumas lygus 0, o vaiko – 1. Suvorov (2003) *pasidalytos veiklos dėsnis* atskleidžia koreguliacijos proceso dinamiką. Vaikas kolektyvinėje veikloje turi perimti suaugusiojo veiksmus ir galiausiai atlikti juos pats. Taigi koreguliacija yra esminė suaugusiojo strategija, kai pradžioje rodoma iniciatyva perteikti praktinius kultūrinius įrankius pamažu virsta pasidalijama veikla, kai vaikas visiškai perima kontrolę. Emocinės savireguliacijos formavimuisi labai svarbus emocinis *so-perezhivanie*, kai suaugusysis įtraukia vaiką į kuriamą emocinį lauką ir palaipsniui perleidžia atsakomybę už emocijų reguliavimą pačiam vaikui.

Kultūrinių emocijų reguliavimo strategijų išmokimas kultūrinės-istorinės raidos teorijoje įvardijamas kaip *realių vaiko elgesio formų tapimas idealiomis (kultūrinėmis) formomis*. Vygotsky (1994) teigimu, *idealios ir realios formų sąveika* yra būdinga tik vaikystėje vykstantiems raidos procesams. Vaiko vystymasis vyksta nuolatinėje sąveikoje: „ideali ir galutinė raidos forma (kuri turi atsirasti tik raidos proceso pabaigoje) ne tik jau egzistuoja aplinkoje, bet nuo pat pradžių sąveikauja su vaiku bei daro didelę įtaką pirminei formai“ (Vygotsky, 1994, 348 p.). Kitaip tariant, nuo pat gimimo realios emocinės kūdikio elgesio formos sąveikauja su idealiomis, kultūrinėmis emocinio elgesio formomis. Būtent tokio pobūdžio sąveikos yra vaiko nuolatinės raidos šaltinis. Kai tik vaikas įvaldo vieną idealią formą ir ji tampa realia elgesio forma, mokomasi sudėtingesnių formų. Vaikui augant, jo reakcija kinta, plėtojasi santykis su aplinka ir keičiasi tos aplinkos emocinis išgyvenimas – *perezhivanie* (Hakkrainen ir kt., 2015). Kultūrinės emocinio elgesio formos visada yra kvietimas vaikui atsiliepti ir įsitraukti į emocinį dialogą. Jei vaikas jį priima, vyksta kūrybinis raidos procesas, pamažu *įsiauginama* ideali elgesio forma, kuri tampa realia vaiko elgesio forma.

Siekiant padėti vaikams integruotai formuotis emocinę savireguliaciją, svarbus suaugusiųjų tarpininkavimo vaidmuo. Tarpininkavimo procesas, kultūrinės-istorinės raidos teorijos požiūriu, yra būtina psichikos vystymosi sąlyga (Vygotsky, 1997c; Bakhurst, 2007). Tarpininkavimas kūdikystėje prasideda kaip bendra suaugusiojo ir vaiko kūryba, kai gimsta nauja unikali elgesio forma. Elkonin ir Zinchenko (2002) teigia, kad bendra kūryba prasideda nuo bendros „kalbos“, kaip komunikavimo priemonės tarp suaugusiojo ir kūdikio, kūrimo. Jau kūdikystėje vaiko indėlis

į šią kolektyvinę kūrybą yra labai svarus ir reikšmingas (John-Steiner, Mahn, 1996). Kūdikio dalyvavimas bendrame kūrybos akte tampa jo *sąmonės saviraidos pradžia*. Kitaip tariant, tarpininkavimo procesas nėra vienakryptis, jo metu vaiko psichika palaipsniui tampa savivaldžia. Bendra kultūrinės raidos seka apibūdinama išskiriant kelis etapus: 1) suaugusieji sąveikauja su vaiku; 2) vaikas atsiliepia į sąveikas; 3) vaikas ima aktyviai veikti kitus: suaugusiuosius, bendraamžius, žaislus, aplinką; 4) vaikas veikia pats save, organizuodamas ir reguliuodamas savo elgesį (Hakkarainen ir kt., 2015, p. 24). Nuosekliai perėjęs kultūrinės raidos etapus, vaikas naujas kultūrines elgesio formas pradeda naudoti savo raidos ir ugdymosi uždaviniams spręsti. Todėl galima daryti prielaidą, kad emocinės reguliacijos formavimasis vyksta panašia seka – kai suaugusieji kolektyvinėje veikloje sąveikauja su vaiku, naudodamiesi emocine reguliacija, vaikas reaguoja ir taip pat reguliuoja emocijas, vėliau jis imasi reguliuoti suaugusiųjų, žaislų, aplinkos ir bendraamžių vaikų emocines išraiškas, o galiausiai vaikas pradeda reguliuoti savo emocijas ir elgesį.

Sėkminga tarpininkavimo procedūra prasideda tik tuo atveju, jei suaugusiojo iškelta idėja tampa vaikų susidomėjimo ir tyrinėjimo objektu (Elkonin, 1994). Pasak Elkonin (1994), tarpininkavimo procesas yra strategijų paieška: kaip patraukti vaikų dėmesį, kaip sužadinti jų susidomėjimą svarbiomis idėjomis ir temomis, kaip inicijuoti tų idėjų tyrinėjimą. Remiantis kultūrinės-istorinės raidos teorija, pedagoginėje praktikoje svarbu atskirti ir išmanyti vaiko raidos tarpsnius, nes vaiko sąveikos su aplinka poreikiai skirtingais amžiaus tarpsniais iš esmės skiriasi. Ugdymo praktikams svarbu žinoti, kaip įvairiais amžiaus tarpsniais vaiko sąmonė atspindi tą patį įvykį, kuris įvykis suvokiamas kaip prioritetas ir tikrai turi poveikį vaiko raidai. Kiekvienam raidos tarpsniui būdinga kolektyvinė / socialinė raidos situacija, kelianti specifines užduotis, kurias išsprendęs vaikas pereina į naują psichikos raidos tarpsnį. Pedagoginės sąveikos turi atitikti amžiaus tarpsnį, pvz., ankstyvojoje vaikystėje (1–3 m.) psichikai svarbiausias daiktų įvaldymas, ikimokykliniame amžiuje (3–7 m.) – siužetiniai vaidmenų žaidimai, nuo septynerių metų prasideda mokyklinis amžius – pagrindinė psichiką *vedanti* veikla yra mokomoji (iki 13 m.) (Hakkarainen ir kt., 2015). Taigi emocinės reguliacijos formavimosi aplinkybės ankstyvajame, ikimokykliniame ir pradiniame amžiuje gali iš esmės skirtis.

Remiantis kultūrinės-istorinės raidos teorija, emocinė reguliacija turėtų būti apibūdinama kaip aukštesnioji psichikos funkcija, kurią vaikas laipsniškai *įsiaugina* veikdamas kolektyvinėse sąveikose, todėl esmine pedagogine sąlyga tampa tarpininkavimo aktas, kurio iniciatorius yra profesionalus pedagogas, dirbantis su vaikais. Ankstyvajame emocinės reguliacijos formavimosi etape svarbus vaiko raidos išmanymas ir suaugusiojo tarpininkavimo pobūdis. Suaugusiojo tarpininkavimas nėra vaiko mokymo strategija, priešingai, tai – parama vaiko savarankiškam mokymuisi, veikimas remiantis koreguliacija arba *pasidalytos veiklos dėsniu* (Suvorov, 2003).

Pedagogo parama mokymosi procesuose vyksta netiesiogiai, o per bendrą vaiką dominančią veiklą ir aplinkos / kultūros konstravimą. Kultūrinės-istorinės raidos teorijoje apie konkrečias emocinės reguliacijos praktikas tik pradedama kalbėti (March ir Fleer, 2017; Colliver ir Veraksa, 2019, 2021).

1.5. Emocijų reguliavimas kultūrinių praktikų metu

Psichologiniai tyrimai patvirtina, kad emocijos yra konstruojamos. Kultūrinėje antropologijoje tai nėra naujiena, nes mokslininkai seniai kalba apie tai, kad kultūrinių praktikų metu vyksta emocijų reguliavimas. Kultūrinė antropologija tiria žmonių elgesį kultūrinių praktikų metu, analizuoja, kaip atrodo tradicinės edukologinės praktikos, kurios formuoja emocijas (Lutz ir White, 1986; Lutz, 1986; Leavitt, 1996; Worthman, 1999). Remiantis psichologijos tyrimais, galima teigti, kad praktikoje kultūra pasiūlo emocijų reguliavimo mechanizmą. Žinoma, kad emocinės reguliacijos vaikai išmoksta stebėdami, ją lemia konkrečios aplinkinių auklėjimo praktikos ir elgesys, taip pat emocinis klimatas (Morris ir kt., 2007). Perkeliant dėmesį į kultūrines praktikas ir reguliacijas (Rogoff, 2003), emocijų reguliavimas turi turėti vystymosi seką arba mechanizmą. Saarni (1998) teigimu, kultūrinis emocinės reguliacijos vystymasis negali vykti kultūriniame vakuume, nes emocijos prasmę įgauna turtingame tarpasmeninių santykių kontekste. Saarni (1983) išskiria keturias reguliuojamų emocinių išraiškų kategorijas, kurios gali atsiskleisti ir kultūrinėse praktikose: 1) sukėlimas / padidinimas (angl. *exaggerating*), 2) sumažinimas (angl. *minimizing*), 3) neutralizavimas (angl. *neutralization*), 4) pakeitimas (angl. *substitution*).

Kultūrinių praktikų metu emocijos *sukeliamos* (1) dėl rituale bendrai sutelkto dėmesio, intensyvaus bendravimo ir ritmingų judesių lygmens, savanoriško įsitraukimo į ritualinę veiklą, paties ritualo sudėtingumo lygio, buvimo *čia ir dabar* (angl. *co-present*) ir to suvokimo padidinimo šalutinėmis priemonėmis (pvz., technologijomis – ekranai parodo, kiek daug žmonių yra susirinkę dalyvauti rituale) (Knottnerus, 2010). Dalyvavimas rituale dažniausiai sukelia teigiamas emocijas (Turner, 2002) arba leidžia saugiai patirti nemalonius išgyvenimus (Compeau ir Nicholson, 1995, cit. iš Ruth, 1995). Ilgainiui senosios praktikos praranda reikšmingumą, todėl sistemiškas jų veikimas turėtų būti perkeltas į kitas erdves, pvz., dingusi žaidimo kiemuose kultūra galėtų persikelti į edukacines erdves.

Emocijų *sumažinimui* (2) reikalingas cikliškumas, o kultūrinės praktikos palengvina perėjimą iš vieno jausmo į kitą, nes paverčia pokyčius saugiais ir įveikiamais, kai pasikartodamos ramina kolektyvinį ir asmeninį nerimą (Imber-Black, Roberts, 1998). Ritualai yra fenomenalūs, nes tuo pačiu metu padidina vienas emocijas ir sumažina kitas. Jei emocijos kultūrinėse praktikose

turi galimybę pasikartoti, pergyventi visą savo eigos ciklą, tuomet jos ima mažėti, pamažu išnyksta arba neutralizuojasi.

Kultūrinė praktika *neutralizuoja* (3) emocijas, kai susiduria skirtingi ar net priešingi jausmai. Kolektyvinė menama fantazijos erdvė leidžia žmogui patirti dvigubus konfliktuojančius jausmus (angl. *double expression of feelings*), kurie veda į trumpą susijungimą ir šių jausmų sunaikinimą (Vygotsky, 1971; Lindqvist, 1995). Toks paradoksalus dvigubų jausmų mišinys dažnai pastebimas vaikų žaidimuose, pvz., mergaitė žaisdama džiaugiasi, bet vaidina, jog bijo (Fleer, 2014). Kultūrinės praktikos suteikia ir tėkmės (angl. *flow*) patyrimą, nes yra galimybė mokytis, kelti tikslus, suteikti grįžtamąjį ryšį ir leisti kontroliuoti (Csikszentmihalyi, 1990, p. 72).

Kultūrinės praktikos, kaip intelektualinis veiksnys, *pakeičia* (4) emocijas, nes mokomasi pakeisti savo mąstymą apie emocijas keliančią situaciją (John, Gross, 2004). Kultūrinėje veikloje, kai kolektyviai dėmesys sutelkiamas į vieną objektą, atsiveria galimybė padidinti dalyvių sąmoningumą (Knottnerus, 2006) ir paskatinti juos pereiti prie sudėtingesnių emocijų valdymo strategijų. Tikima, kad kultūra arba kultūriniai elementai perduoda ankstesnėse kartose sukauptą informaciją ir palaiko bendruomenės tapatumą (van Oers, 2012). Todėl šie kultūriniai „rėmai“ žmogui perduoda emocijų paleidimo taisykles (angl. *display rules*), taikomas socialiniuose santykiuose (Saarni, 1979, 1983, 1985). Edukaciniame kontekste pastebimas teigiamas meditacijos poveikis emocijų reguliacijai ankstyvajame amžiuje (Nieminen, Sajaniemi, 2016). Emocijų reguliavimas daugeliui yra neatsiejamas nuo kasdienių praktikų, kuriose emocijos banguoja ir keičiasi. Tačiau vaikų gyvenime tapo neįprasta laisvai žaisti su didele vaikų grupe. Šiandien vaikų kasdienės praktikos orientuotos į individualias žinių kaupimo veiklas, kurioms vadovauja suaugusieji arba kompiuteriai.

1.6. Meninė kūryba kaip kultūrinė emocinės reguliacijos praktika

Vygotsky (1971) meninę kūrybą laiko socialine jausmų ir emocijų organizavimo technika. Estetinės reakcijos metu įvyksta prieštaringų emocijų ir jausmų susidūrimas, iškrova, vadinama katarsiu; emocijos kinta ir yra subalansuojamos (Vygotsky, 1971). Fleer ir Hammer (2013b), remdamiesi kitų autorių darbais (Vygotsky, 1971; Lindqvist, 1995), šį fenomeną vadina dramatiško įvykio sukeltų prieštaringų tarpusavyje konfliktuojančių jausmų iškrova (angl. *double expression of emotions*). Anot Vygotsky (1971), meno kūrinio esmė – padėti išsikrauti, tai – galingas stimulas tolesnei veiklai sužadinti. Menas veikia su mūsų kūnu ir per mūsų kūną, katarsis patiriamas fiziologiškai. Perfrazuojant Vygotsky, galima teigti, kad žaidimas yra pirmoji vaiko meninė kūrybinė veikla. Nors vaikas nesuvokia savo meninės kūrybos tikslo, jis išgyvena katarsį, emocijų iškrovą (Vygotsky, 1971). Kolektyvinė kūrybinė veikla (menamas žaidimas, piešimas,

žodinė kūryba) ugdymo praktikoje išlieka nesuprasta ir neįvertinta ugdymo strategija. Vaizduote paremtų žaidimų kūrimas su vaikais ankstyvojoje ikimokyklinėje praktikoje yra esminis psichiką transformuojantis procesas. Pasak Vygotsky (2004), blogiausia, kai kūrybinė galia yra pražiūrima ir reglamentuojama (pvz., mokoma piešti), nes ugdymuisi yra reikšminga nuolatinė kūrybinė kaita. Kultūrinės-istorinės raidos teorijoje pirmosiomis produktyviomis emocinės reguliacijos veiklomis laikomos tos situacijos, kai kūdikis (pereinantis į vaiką) bando prisidėti prie ne tik jam, bet ir suaugusiesiems ar bendraamžiams „naudingos“ veiklos. Zaporozhets (2002) įvardija etapus, kaip keičiasi vaiko elgesys, kai žemesniosios emocinės psichikos funkcijos virsta aukštesniosiomis:

1) empatiškai įsijaučiama į kito emocijas;

2) atpažįstamos ir įvertinamos teigiamos ir neigiamos situacijos;

3) formuojasi emocinis numatymas *(angl. emotional anticipation)* ir emocinė vaizduotė.

Kolektyvinėje kūrybinėje veikloje vaikas ne tik įsivaizduoja, bet ir jaučia savo veiksmų, padėsiančių jam ir kitiems šalia esantiems žmonėms, prasmę. Zaporochets (2002) teigimu, *emocinis numatymas* formuojasi iš savų patirčių bei santykio su supančiais asmenimis; taip kuriasi vientisa funkcinė sistema, kurioje integruojami emociniai ir pažintiniai procesai. Dėl šios integracijos emocijos intelektualizuojamos, o pažintiniai procesai įgauna emocinį pagrindą. Vygotsky (1971) rašo, jog meninė kalba paveikia vaiko emocinę sferą ir taip pamažu, remiantis vaizduote, suvokiamos kultūrinės prasmės. Pasitelkdamas *emocinę vaizduotę* (angl. *emotional imagination*), vaikas geba ne tik įsivaizduoti (angl. *envision*) emociją, bet ir suprasti situacijos prasmę (angl. *experience the meaning*). Emocinius išgyvenimus vaikams sukelia vaizdiniai, žodiniai apibūdinimai, vaizdu pateikiamos istorijos, kurios padeda numatyti veiksmų prasmes (Fernholt, 2009; March ir Fleer, 2016). Svarbiausia emocinės vaizduotės ypatybė ir skirtumas nuo paprastų organinių pojūčių, anot Zaporozhets (2002), yra tai, kad ji yra susieta su objektu. Kai vaikas išmoksta emociškai numatyti, jo asmenybėje vystosi moralė ir empatija. Vaikas užjaučia savo mėgstamos istorijos (knygos) veikėją, išgyvena nemalonius jausmus dėl kitų elgesio ir pan. Svarbiausi vaiko asmenybės pasikeitimai vyksta ikimokykliniame amžiuje, nes tuo metu vaikas bando suprasti, koks yra žmogaus veiklos motyvas (Elkonin, 1971). Galiausiai vystosi socialinė veiklos motyvacija, vaikai vis labiau geba suprasti, kaip emociškai sureguliuoti savo elgesį.

Remiantis kultūrinės-istorinės raidos teorija, žmogaus emocijų reguliavimas negali būti atsietas nuo bendros žmogaus savireguliacijos fenomeno. Kultūrinėje-istorinėje plotmėje savireguliacija siejama su motyvacine-emocine-dinamine veiklos sritimi, stengiamasi pastebėti, kaip motyvų kovoje atsiranda sąmoningumas arba motyvų hierarchija. Kaip jau minėta, ankstyvojoje vaikystėje aplinka reguliuoja kūdikio elgesį ir reakcijas, nes jis pats to padaryti negeba, vadinasi, tikroji savireguliacija įmanoma tik po trejų metų krizės, kai vaikas ima suvokti

save kaip savo paties veiklos subjektą (Hakkarainen ir kt., 2015). Tačiau emocinė reguliacija, kaip savireguliacijos pirmtakas, svarbus kolektyvinės veiklos veiksnys, padedantis pedagogams įtraukti vaikus į menamą veiklą ir bendrą emocinį lauką. Vaiko raida vyksta patiriant krizes, todėl pedagogams aktualu suprasti ir atkreipti dėmesį į emociškai kritines situacijas bei padėti vaikams išmokti jose taikyti savireguliacijos principus.

Vaikystėje vaikai neatsieja mąstymo ir emocijų procesų, jie patiria gyvenimo, ir ypač emocijų bangavimo, tėkmę nuolatinėse sąveikose. Vaikai mokosi numatyti emocinius įvykius, perima kultūrinius emocijų reguliavimo ženklus. Vaikų emociniai gebėjimai automatizuojasi, tampa savivaldžiu emocijų reguliavimu. Galimybė veikti laisvai kyla iš žmogaus sąmonės ir galėjimo įsivaizduoti bei emociškai susijungti (Bader ir kt., 2020). Remiantis kultūrinės-istorinės raidos teorija, kūrybinė ir menama veikla yra esminė pedagogo strategija, padedanti vaikus vesti į sąmoningumą ir savivaldų mokymąsi. Vygotsky (1971) pabrėžia, kad vaizduotė jungiasi su emocijomis per emocinį ryšį, nes vaizduotės kuriami vaizdiniai yra susiję su emocijomis, o vienos emocijos patyrimas gali sukelti net kelis vaizdinius. Tuo pačiu metu kylantys vaizdiniai gali sukelti ir skirtingas, viena kitai prieštaraujančias, emocijas ir jausmus. Kai vaikas išmoksta numatyti emocines reakcijas, vaizduotėje sukelti sau norimas emocijas, jis demonstruoja savivaldumą. Kai jam pavyksta pereiti į emocinės reguliacijos savivaldą, tampa lengviau prisiderinti prie aplinkos.

Vygotsky (1997) teigimu, vaikas įauga į kultūrą ir yra aktyviausias veikėjas savo raidos procese. Tačiau svarbu suprasti, kaip suaugusieji elgiasi, kad paties vaiko mokymosi strategija neišnyktų. Remiantis *pasidalytos veiklos* dėsniu, pedagogams svarbu būti tarpininkais (mediatoriais), kurie netiesiogiai perduoda kultūrinius (pvz., emocinės raiškos reguliacijos) ženklus kolektyvinėje veikloje, o vaikas pats galiausiai pabaigia savo raidos procesą, perkurdamas įrankius savaip ir demonstruodamas pokyčius savo elgesyje (pvz., savarankiško žaidimo metu) (Suvorov, 2003). Atitinkamai, emocinės savireguliacijos formavimosi proceso pradžioje suaugusieji inicijuoja ir konstruoja kultūrines emocijas, o vėliau vaikai perima ir patys prasmingai pritaiko emocinės reguliacijos ženklus, kad išsilaikytų išplėtoto žaidimo veikloje. Vis dėlto dar nėra patikrinto emocinės reguliacijos modelio, kurį pedagogai galėtų taikyti praktikoje žaisdami su vaikais.

Didžiausias iššūkis teoriniu ir metodologiniu lygmeniu yra emocijų, kaip integralios žmogaus psichikos dalies, suvokimas. Šį iššūkį turėtų spręsti ugdymo mokslai ir siūlyti rekomendacijas ugdymo praktikoms. Teorinė analizė padėjo išryškinti suaugusiojo vaidmens ir taikomų strategijų svarbą. Nuo pirmų mėnesių vaiko aplinkoje esantys suaugusieji konstruoja emocinius ryšius ir koreguliuoja jo emocijas. Pedagogo jautrumas, galėjimas pasitelkti kūno kalbą, priderinti balsą, pritaikyti žaidimo priemones įtraukia vaikus į bendrą emocinį lauką ir

padeda vaikui formuotis pagrindinius emocinės reguliacijos gebėjimus. Patekęs į naują aplinką, vaikas jau gali juos savarankiškai taikyti ir dalyvauti bendrose veiklose.

1.7. Žaidimas – kaip kultūrinė emocinės reguliacijos praktika vaikystėje

Kultūrinės-istorinės raidos teorija besiremiantys mokslininkai (Lindqvist, 1995; Hakkarainen, Bredikyte, 2014; Fleer et al., 2014) tyrinėja vaikų žaidimo kultūrą, kaip aukštesniųjų psichikos funkcijų formavimosi erdvę, ugdymo sąlygomis. Ši teorija leidžia giliau analizuoti dar mažai ištirtus emocinės savireguliacijos formavimosi procesus ankstyvojoje vaikystėje (Fleer, Hammer, 2013; March, Fleer, 2017). Kiekviename raidos etape formuojasi nauja socialinės raidos situacija, kelianti specifines užduotis, kurias išsprendęs vaikas pereina į naują psichinės raidos tarpsnį. Pedagoginė sąveika ir suaugusiojo palaikymas turi būti nukreipti į amžiaus tarpsnio uždavinių realizavimą. Kalbant apie vaiko žaidimą, ankstyvojoje vaikystėje (1–3 m.) svarbi vieta tenka žaidimui su daiktais / objektais. Tokių žaidimų metu vaikas siekia įvaldyti žmogiško elgesio su materialiais daiktais formas. Po trečiųjų metų raidos krizės (tarp 3–7 m.) vaiko raidos ir ugdymosi procesus vedančia veikla tampa vaizduote paremti įvairių formų žaidimai – nuo vaidmenų, siužetinių vaidmenų iki režisūrinių ir naratyvinių žaidimų. Visi šie žaidimai padeda vaikui plėtoti vaizduotę, kalbą ir jų pagrindu formuotis abstraktaus mąstymo pradmenis (Hakkarainen ir kt., 2015). Vygotsky (1977) pabrėžia, kad tik dinamiškai besiplėtojantis (nuo paprastesnių link sudėtingų formų) menamas vaikų žaidimas kuria artimiausios raidos zoną tiek kolektyviniame, tiek individualiame lygmenyje ir tuo pačiu padeda formuotis aukštesniosioms psichinėms funkcijoms. Per pastaruosius šešiasdešimt metų pastebimas laisvo vaikų žaidimo kultūros nykimas (Gray, 2011) ir, kaip atskleidžia daugelis tyrimų (Bodrova, 2008; Elkind, 2007; Singer ir kt., 2008; Smirnova ir Gudareva, 2017), menksta vaikų žaidybiniai gebėjimai, nors menamas žaidimas yra pirma savarankiška vaiko veikla (Hakkarainen, 1990), kuri atlieka ypatingai svarbų vaidmenį vaiko raidos ir ugdymosi procese.

Vygotsky (2003) teigimu, menamas žaidimas tampa įmanomas dėl besiformuojančios vaizduotės, kuri yra naujas vaiko sąmonės darinys. Ikimokykliniame amžiuje (maždaug tarp 3–7 metų) pagrindinė besiformuojanti psichikos funkcija yra vaiko vaizduotė, todėl būtent vaizduote paremti žaidimai yra ypatingai svarbūs. Vaizduotė šiame amžiaus tarpsnyje integruoja vaiko veiklas ir paskatina visų aukštesniųjų psichikos funkcijų raidą (Vygostky, 2004). Vaizduote paremtą menamą žaidimą Hakkarainen (1990) apibūdino kaip specifinę veiklą, kurią apibrėžia tipiški žaidimo veiksmai, atliekantys specifines funkcijas, orientuotas į skirtingus žaidimo aspektus: 1) veiksmai, padedantys atskirti vaizduotę nuo tikrovės (plėtojama vaizduotė); 2)

veiksmai, padedantys konstruoti žaidimo siužetą (plėtojamas vidinis planas); 3) veiksmai, padedantys apibrėžti žaidimo objektą (plėtojamas žaidimo motyvas) (Hakkarainen, 1990).

Dėl menkstančių vaikų žaidimo gebėjimų ir su tuo susijusiu nepakankamu vaizduotės, savireguliacijos ir kitų psichinių funkcijų išsivystymo, daugelis vaikų patiria ugdymosi sunkumų, kurie mokykliniame amžiuje sunkiai kompensuojami. Taigi pedagogams kyla poreikis imtis aktyvaus vaidmens, ne tik organizuojant, bet ir patiems įsitraukiant, skatinti ir palaikyti vaikų žaidimo kultūros gyvavimą ikimokyklinio ugdymo aplinkose. Jei pedagogai gebėtų tinkamai įsitraukti į menamo žaidimo veiklas su vaikais, tai būtų erdvė, kurioje formuojasi bendros vaikų ir suaugusiųjų patirtys, bendri emociniai išgyvenimai – *so-perezhivanie* (rus. *со-переживание)* (Vygotsky, 1999; March ir Fleer, 2016). Visa tai padėtų pedagogams geriau atpažinti vaikų raidos ir ugdymosi poreikius ir sėkmingiau juos integruoti. Nemažai tyrėjų analizuoja kaip *so-perezhivanie* patiriamas per kolektyvinę žaidybinę veiklą (Fernholt, 2009; Fleer ir Hammer, 2013a; Ferholt ir Nilsson, 2016; March ir Fleer, 2016, 2017) ir kokia yra tokių patyrimų svarba.

Mūsų ankstesni tyrimai (Hakkarainen ir kt., 2015) atskleidė, kad aukšto lygio žaidimas prognozuoja aukšto lygio vaikų savireguliaciją, todėl turime pagrindo manyti, kad išplėtotas aukšto lygio žaidimas padeda vaikams formuotis ir emocinę savireguliaciją.

Žaidimo metu vyksta *kultūrinių* emocijų reguliavimo *praktikos,* kurios formuoja aukštesniąsias psichikos funkcijas ir veikia kaip *emocijų* „įkultūrinimo“ erdvė (Zaporozhets, 2002). Kultūros vaidmens supratimas žmogaus psichikos formavimosi procese gali padėti atsakyti ir į edukologijos mokslui ir praktikai kylantį *ugdymo klausimą* – kokių priemonių ir išteklių reikia, siekiant sėkmingai plėtoti emocinę vaikų savireguliaciją, kaip būtiną vaiko sėkmingos raidos ir ugdymosi sąlygą? Kultūrinės praktikos, kaip emocinės reguliacijos gebėjimų formavimo ir plėtojimo įrankis, teoriškai analizuotas (Sujetaitė-Volungevičienė, Brėdikytė, 2018), naudojantis Saarni (1983) emocinės raiškos reguliacijos kategorijomis (padidinimas, sumažinimas, neutralizavimas ir pakeitimas). Jos galimai yra esminis emocinės reguliacijos bangavimo principas, kurį žaidime perduodame vieni kitiems: suaugusieji – vaikams, vaikai – vaikams. Emocijų bangavimas nuo sukėlimo (padidinimo) iki neutralizavimo ar pakeitimo glūdi kiekvieno žaidimo momente, vaikai žaidime „žaidžia“ emocijomis. Išplėtoto menamo žaidimo dalyviai nuolat išgyvena konstruojamas veikėjų istorijas, kurios sukelia stiprius emocinius išgyvenimus. Kolektyviai konstruojamoje žaidybinėje veikloje vaikai emociškai susitapatina su žaidimo įvykiais ir turi galimybę patirti skirtingas psichines būsenas bei, jas emociškai išgyvendami, patirti emocinį bangavimą. Išplėtotame menamame žaidime dalyviai patys konstruoja žaidimo įvykius, gali reguliuoti emocinio bangavimo amplitudę, o patys vaikai niekada nesukuria juos pernelyg bauginančio įvykio.

Toliau nuosekliai aptarsime emocinės reguliacijos mechanizmą, glūdintį žaidybinėje veikloje, ir sukonstruosime teorinį emocinės savireguliacijos formavimosi modelį. Kultūrinės-istorinės raidos teorija žaidimo ir vaiko raidos procesą skiria į tris stadijas: 1) žaidimas – kaip parengiamoji veikla, 2) žaidimas – kaip pagrindinė vaiko raidą vedanti veikla, 3) žaidimas – kaip viena iš vaiko veiklos formų. Perėjimas į kiekvieną stadiją yra pažymimas psichologine krize (Elkonin, 1978; Michailenko ir Korotkova, 2002; Kravtsov ir Kravtsova, 2010).

Parengiamoji žaidimo stadija (iki 3 m.), reikalauja daugiausiai suaugusiojo iniciatyvos. Pirmuosius mažų vaikų žaidinimus, tokius kaip kutenimai, ku-kū (angl. *peek-a-boo*) žaidimas, supimas, kilnojimas, išmetimas į orą ir pagavimas, inicijuoja suaugusysis. Jų tikslas – pralinksminti, suaktyvinti vaiką ir keistis su juo emocijomis. Tokie žaidimai visuomet sukelia stiprias kūdikio emocijas. Siekdamas, kad vaikas neišsigąstų aktyvių judesių, suaugusysis dar prieš pradėdamas žaisti užkrečia vaiką džiugiomis emocijomis, pakeičiančiomis galimą vaiko išgąstį. Pirmieji žaidinimai visą laiką balansuoja ant džiugesio ir išgąsčio ribos.

Siekdami įtraukti vaiką į bendrą emocinį lauką, suaugusieji naudoja skirtingus emocinės reguliacijos signalus, pradedant garsais, veido mimika ir kt. Vaikai greitai išmoksta atpažinti, atkreipti dėmesį į emocijų ženklų kalbą ir pradeda ją imituoti (Greenspan ir Shanker, 2004). Tokiu būdu šiame etape formuojasi vaiko ir suaugusiojo diada, dalyvaujanti suaugusiojo pasiūlytuose žaidimo veiksmuose ir jų sukeliamuose emociniuose bangavimuose. Vaikas, būdamas diadoje su suaugusiuoju, mokosi reguliuoti emocijas. Suaugusieji, būdami diadoje su vaiku, tiesiogiai reguliuoja vaiko emocinį bangavimą per kultūrinius emocijų raiškos ženklus, savotišką emocijų kalbą: balso intonacijas, veido mimiką, žaidinimo veiksmus, ir palaipsniui padeda vaikui perimti kultūrines emocijų raiškos formas ir būdus. Bendras įsitraukimas į pirmuosius emocinius žaidinimus kuria suaugusiojo ir vaiko (*polisubjekto*) bendrumo jausmą.

Vaikams perėjus į menamo žaidimo stadiją (3–7 m.), kuomet žaidimas tampa pagrindine vaiko raidą ir ugdymąsi vedančia veikla, prasideda vaidmenų žaidimai. Pirmieji pačių vaikų kuriami vaidmenų žaidimai būna gyvenimiškų situacijų ir pažįstamų veiklų pakartojimai: imituojamos namų, kavinės, parduotuvės, gimtadienio ir panašios situacijos. Emocijas sukelia prisiimto vaidmens ir su juo susijusios naujos žaidimo funkcijos atlikimas. Mažam vaikui tai yra sudėtinga užduotis, reikalaujanti didžiulio susitelkimo ir pastangų. Menamame žaidime vaikas patenka į savotiškas pinkles: pasirinkęs trokštamą žaidimo vaidmenį, jis turi elgtis pagal to vaidmens diktuojamas taisykles ir transformuoti savo spontaniškus troškimus į valingą elgesį, todėl žaisdamas vaikas mokosi reguliuoti savo motyvaciją ir emocijas (Vygotsky, 2004). Pagrindinis vaiko tikslas – išpildyti pasirinktą / gautą vaidmenį sukelia ir emocinio pasitenkinimo išgyvenimą. Šiame raidos etape pagrindinė suaugusiojo funkcija – padėti vaikui „neiškristi“ iš prisiimto žaidimo vaidmens. Jau šiek tiek mokantiems žaisti vaikams tokios pagalbos neprireikia,

jie patys puikiai mokosi iš kitų geriau žaidžiančių vaikų juos imituodami. Vis dėlto nemaža dalis vaikų savarankiškai nesugeba įsitraukti į vaidmenų žaidimus, o juo labiau patys juos inicijuoti. Tokiems vaikams suaugusieji gali padėti tapdami žaidimo partneriais, atlikdami žaidimo vaidmenį ir kurį laiką drauge su vaiku pažaisdami. Kaip ir ankstyvojoje vaikystėje, bet koks bendras žaidimas prasideda nuo bendro emocinio lauko ir bendrumo jausmo sukūrimo.

Vaidmenų žaidimas palaipsniui turėtų peraugti į siužetinį vaidmenų žaidimą, kuriam būdingi dramatiški žaidimo įvykiai. Kuomet vaidmens išpildymas vaikui tampa pernelyg paprasta užduotimi ir nebesukelia emocinio bangavimo, vaidmenų žaidimas ima „strigti“. Sėkmingu atveju vaikai pradeda *numatyti emocines* situacijas, imtis vis sudėtingesnių žaidimo veiksmų ir jungti juos į veiksmų grandines, tokiu būdu kurdami emociškai jaudinantį įvykį. Siužetiniuose vaidmenų žaidimuose emocinį bangavimą kuria bendrai konstruojami žaidimo įvykiai. Vaikai dažnai pasirenka žaisti greitosios pagalbos, gaisrinės, policijos ar kitos tarnybos iškvietimą. Siužetai ir vaidmenys žaidime reprezentuoja sudėtingą dinaminę sistemą. Vaikai žaisdami integruoja kasdienybėje įgytas žinias, patyrimus, mėgstamas pasakas, TV programas ir pan. (Hakkrainen ir kt., 2015).

Įsisavinę pagrindinius emocinės reguliacijos gebėjimus, vaikai pradeda patys kurti dramatiškus žaidimo įvykius, pvz., vaikas paslepia banko pinigus ir sako: „Kažkur dingo banko pinigai“, tikėdamasis, kad kiti vaikai pradės jų ieškoti; berniukas ateina su gaisrininko šalmu ir sako: „Ar čia niekas nedega, ar čia nieko neatsitiko, ar jums nereikia pagalbos?“. Vis dėlto kuriant dramatiškus žaidimo įvykius, vaikams dažnai prireikia suaugusiojo pagalbos, nes jie patys negeba pabaigti įvykio konstravimo. Tokiose situacijose labai svarbu, kad suaugusysis pabaigtų vaikų pradėtą konstruoti žaidimo įvykį ir moderuotų nepatyrusių vaikų dalyvavimą, taikydamas emocijų koreguliaciją, nes nepatyrę žaidėjai dramatiškose žaidimo situacijose gali lengvai „iškristi“ dėl negebėjimo sureguliuoti emocijų. Kultūrinės-istorinės raidos teorija akcentuoja kolektyvinį emocinį veiklos išgyvenimą – *so-perezhivanie*, kuris jau pirmuose menamo žaidimo momentuose yra reguliuojamas per žaidimo įvykius ir žaidėjų-personažų tarpusavio santykius. Menamuose žaidimuose vaiko emocinį bangavimą reguliuoja ne suaugusysis, bet prisiimti vaidmenys ir žaidybiniai veiksmai. Galima sakyti, kad žaidybinė veikla kuria bendrą emocinį lauką ir sukelia nuolatinį emocinį bangavimą. Tačiau pačią veiklą konstruoja žaidėjai, todėl viską lemia jų žaidybiniai gebėjimai. Ne veltui Vygotsky (2003) savo darbuose kalba apie *menamą, vaizduote paremtą žaidimą*, kaip reikšmingiausią ikimokyklinio amžiaus vaikų veiklą, formuojančią vaiko mąstymo struktūras – vaizduotę ir abstraktų mąstymą.

Sėkmingai besiplėtojant žaidybiniams gebėjimams, jau 4–5 m. vaikai savarankiškai jungiasi į plačios amplitudės emocinį bangavimą vaidmenų, o vėliau ir siužetiniuose vaidmenų žaidimuose bei kolektyviai kuria dramatiškus įvykius su kitais vaikais. Palaipsniui emocijų

reguliavimas žaidime tampa savivaldus, to išmokus, vaikams vis lengviau reguliuoti emocijas kitose situacijose. Vaikai įsitraukia į bendrą emocinį lauką ir kitose kasdienėse veiklose, t. y. knygų skaitymą, kūrybines, mokymosi ar darbines veiklas, sportinius žaidimus ir kt.

Toliau aptarsime svarbiausius žaidybinės veiklos konstravimo principus:

Dialogo principas. Bet kokia žaidybinė veikla yra paremta / konstruojama dialogo principu – kiekvienas žaidimo dalyvis siūlo idėjas ar veiksmus, kitas ar kiti į juos atsiliepia. Jeigu kažkas šito principo nesilaiko, jis dažnai yra išstumiamas arba izoliuojamas, arba, įvykus konfliktui, žaidėjai išsiskirsto. Dialogo principo vaikas mokosi nuo pat pirmųjų savo gyvenimo dienų diadoje su suaugusiuoju. Pirmuosiuose žaidinimuose suaugusysis, atlikdamas fizinius veiksmus, daro pauzes, kurios leidžia suprasti vaiko emocinę būseną, pvz., padaręs vieną veiksmą (pakutenęs, išmetęs vaiką į orą), laukia vaiko reakcijos. Sulaukus teigiamos reakcijos, veikla kartojama, o neigiamos (pvz., vaikui išsigandus) – padedama nurimti. Menamame žaidime suaugusieji seka vaiko minties eigą, stebi, kaip vaikui pavyksta konstruoti žaidimo veiksmų grandines, kiek yra įtraukta vaiko vaizduotė. Nuo to priklauso suaugusiojo aktyvumas.

Prasidėjus menamam žaidimui, suaugusieji visą laiką palaiko emocinį bangavimą ir kuria bendrą emocinį lauką: atlieka žaidimo veiksmus, juokiasi ir verkia už veikėjus / žaislus, patys atlieka vaidmenis ir demonstruoja emocinius signalus, nukreipdami vaiko dėmesį į žaidimo veiksmus. Pvz., žaidimas virtuvėje – kepami blynai; suaugusysis klausia: „Ko reikės tešlai?“ ir laukia vaiko reakcijos ir veiksmų. Žaidimui sustojus, pasiūlo emocingą reakciją, pvz., „O ne, prisvilo mano blynai, vėl reikės iš naujo kepti!“ ir būtinai laukia vaiko atsako. Būti dialoge su vaiku ypač svarbu, nes vaikas mokosi dalyvauti žaidime su kitais žaidėjais. Nepatyręs vaikas gali bet kurią akimirką atsitraukti dėl emocijų perkrovos arba dėmesio sutrikdymo. Labai aktyvus vaikas viską norės daryti pats ir neleis kitiems žaidėjams veikti, dėl ko taip pat negalės sėkmingai dalyvauti žaidimuose. Tiek vienoje, tiek kitoje situacijoje svarbu praktikuoti dialogo principą. Žaidime dialogas padeda kurti ir palaikyti nuolatinį emocinį bangavimą ne tik per žaidimo veiksmus ar žodžius, bet ir per išraiškingą mimiką, emocijų signalizavimą, o tai sujungia dalyvius į koreguliacinę žaidimo sistemą. Suaugusysis turi modeliuoti ir palaikyti dialogo principą.

Dramatiško įvykio kūrimas. Pirmieji „dramatiški“ įvykiai kūdikių gyvenime yra fizinės jų pačių ar suaugusiųjų būsenos pasikeitimas, pvz., pasislėpimas ir pasirodymas, išmetimas į orą ir pagavimas. Kai vaikų dėmesį atkreipia konkretūs objektai (žaislai, priemonės), dramatišką įvykį padeda konstruoti jų dingimas ir radybos, po to – jų statybos ir griovimas (pvz., dingo meškino kepurė, pasislėpė lapė, sugriaunamas pastatytas bokštas). Vaikai emociškai įsitraukia į tokį žaidimą ir išgyvena bendrą emocinį bangavimą (nuo dingimo iki atsiradimo, nuo pastatymo iki sugriovimo). Suaugusieji seka, kurie objektai sudomina vaikus, pakeičia aplinkos daiktus, kad sukurtų naują emocinį įsitraukimą ir veiksmų galimybes. Menamo vaidmenų žaidimo metu

suaugusieji sukelia emocijas per atliekamus vaidmenis ir menamus veiksmus. Menamo siužetinio vaidmenų žaidimo metu suaugusieji kuria įvykius, sukeliančius skirtingų amplitudžių emocinį bangavimą, ir nuolat padeda vaikams kolektyviai mokytis emocinės savireguliacijos. Dramatiški, emocingi įvykiai sudaro pasakų ir vaikiškų knygų siužetų pagrindą. Jie padeda vaikams emociškai išgyventi veikėjo įtampą ir išspręsti problemą menamoje sferoje (Elkoninova, 2004). Dramatiški įvykiai nutinka ir kasdieniniame vaikų gyvenime, taigi vaikai juos perkelia į vaizduotės žaidimus. Suaugusiesiems svarbu padėti vaikams drauge išgyventi emocijas (*so-perezhivanie*). Kai vaikas įsitraukia į kolektyvinę veiklą, kolektyviai patirdamas jis suvokia emocines nuostatas apie jį supantį pasaulį ir galiojančius tikslus, moralinius lūkesčius bei visuomenės idealus (Zaporozhets, 2002, p. 53). Socialinės sąveikos gali būti numatomos iš anksto kaip dramatiški įvykiai, kuriuose reikia tartis, rasti bendrą sprendimą. Kolektyviai išgyvenama veikėjo istorija sukelia emocines reakcijas vaiko sąmonėje, todėl padeda geriau suvokti situaciją ir jos giliąją prasmę (Hakkarainen, 2004).

Tarpininkavimas. Siekiant padėti vaikams įsitraukti į žaidimą, svarbus suaugusiojo kaip tarpininko vaidmuo. Tarpininkavimo procesas nėra vienakryptis, jo metu vaiko psichika palaipsniui tampa savivaldžia. Pirmuose žaidinimuose suaugusysis valdo visą emocijų reguliavimo eigą ir padeda vaikui susitvarkyti su emocijomis. Kai vaikas pats pradeda žaisti, suaugusysis yra tarpininkas, kuris pasiūlo žaidimą, idėjas, kuria naujus iššūkius ir dramatiškus įvykius, padeda įeiti ir dalyvauti sudėtinguose, išplėtotuose žaidimuose. Tarpininkavimas kūdikystėje prasideda kaip bendra suaugusiojo ir vaiko kūryba, kai gimsta nauja unikali elgesio forma (pvz., žaidime su kamuoliu keičiamos ridenimo kryptys, kartu surandamos įdomios vietos kamuoliui riedėti). Jis padeda sujungti emocijas į bendrą emocinį lauką (pvz., džiaugtis pagavimu, atradimu ir pan.). „Ku-kū“ žaidimuose, tarpininkaujant suaugusiajam, keičiasi slėpimosi forma ir laikas, kada pasirodyti (greitai ar po ilgesnio laiko). Emocijos vis dažniau sureguliuojamos paties vaiko. Ilgai slėptis gali tik tie vaikai, kurie išmoksta nukelti emocinį apdovanojimą.

Kartu su vaiku konstruodamas menamus žaidimus, suaugusysis emociškai įsitraukia į žaidimą ir taiko emocinio įtraukimo strategijas: bando atkreipti dėmesį, signalizuoja emocijas per veido ir kūno judesius, transliuoja būsenos pasikeitimus. Pvz., žaidžiant restoraną, suaugusysis užsisako kavos, o vaikui pagaminus, atsigeria, susiraukia ir sako: „Čia be cukraus, fui“; vaikas bėga atnešti cukraus. Suaugusiojo tarpininkavimas ypač svarbus žaidimui pereinant į sudėtingesnes, aukštesnio lygio formas. Jautrus tarpininkas padeda vaikui dalyvauti žaidime su visais kitais vaikais. Tarpininkavimo aktas – būtina psichinės raidos ir mokymosi sąlyga. Suaugusiajam svarbu rasti tinkamiausią tarpininkavimo būdą, kuris jokiu būdu neatimtų iš vaiko iniciatyvos, o tik padėtų pačiam įveikti kliūtį.

Emocinis numatymas ir vaizduotė. Žaidimas konstruojamas per nuolat pasikartojančias veiklas, kurios padeda vystytis emociniam numatymui, pvz., sukuriama emocinių ženklų sistema, kurią vaikai atpažįsta ir palaipsniui išmokę ima naudoti patys. Tokiu būdu kuriasi vieninga sistema, kuri integruoja emocinius ir pažintinius procesus: 1) vaikas empatiškai įsijaučia į kito emocijas; 2) vaikas atpažįsta teigiamas ir neigiamas situacijas ir geba jas įvertinti; 3) formuojasi vaiko emocinis numatymas *(angl. emotional anticipation)* ir emocinė vaizduotė (Zaporozhets, 2002). Emocinius išgyvenimus vaikams sukelia vaizdiniai, žodiniai apibūdinimai, vaizdu pateikiamos istorijos, kurios padeda numatyti veiksmų prasmes. Svarbiausia emocijų ypatybė yra ta, kad jos susietos su objektu. Emocinis numatymas paskatina moralės ir empatijos vystymąsi. Vaikas užjaučia savo mėgstamos istorijos (knygos) veikėją, numato, kaip jis išgyvena nemalonius jausmus dėl kitų elgesio.

Vienas iš ankstyvųjų žaidimų su objektais yra bokšto statymas, pvz., berniukas parodo į bokštą ir, pasakęs „bum“, su lėta pauze sako „ir vėl“. Pakartotinai su vaiku statant bokštą formuojasi emocinis numatymas, kad bokštas kris ir bus didelis garsas, kuris tam tikra amplitude emociškai sukrečia. Po sugriovimo vėl puolama statyti iš naujo. Tai pirmieji emocinės vaizduotės žingsniai, kai ne tik veikia vaiko atmintis, bet ir emociškai išgyvenamas pasikartojantis žaidimo procesas, t. y. emociškai atsimenama, kas buvo, ir norima vėl tai atkurti. Suaugusysis padeda statyti bokštą, bet vaikas inicijuoja žaidimą, emocinį patyrimą ir bendrystę, nes nori pakartoti tai su savo partneriu. Dėl funkcinės sistemos emocijos intelektualizuojamos, o pažintiniai procesai įgauna emocinį pagrindą; visa tai padeda psichikai formuoti prasmę. Vygotsky (1971) teigia, kad meninė kalba paveikia vaiko emocinę sferą ir pamažu, remiantis vaizduote, suvokiamos kultūrinės prasmės. Sėkmingai žaisdami suaugusieji nesiremia racionaliu mąstymu, yra supami emocinio lauko, atlieka spontaniškus veiksmus. Jei suaugusieji žaisdami remiasi racionaliu mąstymu, o ne emocijomis, sėkmingas žaidimas neįvyksta, vaikas į jį neįsitraukia.

Dvigubo subjekto principas. Išplėtotas menamas žaidimas padeda dalyviams susiformuoti dvigubo subjekto (angl. *double subjectivity*) poziciją, kuri Vygotsky (1977) ir E. ir G. Kravtsovų (2010) laikoma vienu iš svarbiausiu žaidybinės veiklos kriterijų. Dvigubo subjekto pozicija reiškia, kad žaidėjas, būdamas žaidėjo vaidmenyje, tuo pačiu metu gali išlaikyti savo, kaip asmens, poziciją, suvokdamas, kad tai jis valdo atliekamo vaidmens veiksmus (Kravtsov ir Kravtsova, 2010; Brėdikytė, 2011; Fleer, 2014). Ariel (2002) teigimu, pagrindinis iššūkis vaiko psichikai menamame žaidime yra tai, kad žaidėjas turi būti ir žaidime, ir šalia jo, tarsi save stebėti (140 p.). Šios žaidimo formos nauda yra ilgalaikė: menamas žaidimas konsoliduoja svarbiausias žmogiškąsias savybes: vaizduotę, sąmoningą gebėjimą patirčiai suteikti pasakojimo formą ir savo atminties vaizdinius supinti į vis naujus siužetus (Singer, 1999). Dvigubo subjekto pozicija įgalina atsitraukti nuo žaidybinių jausmų, pažiūrėti iš šalies į savo personažą, į partnerį ir į menamą

dramatišką įvykį ir sėkmingai sureguliuoti savo emocinius išgyvenimus. Dalyvavimas menamuose žaidimuose yra labai svarbus ir suaugusiajam, nes jis mokosi susijungti su vaikais į bendrą emocinį lauką ir suteikti vaikams visą reikiamą pagalbą, kad jie ugdytųsi aukštesnio lygio žaidimo gebėjimus (Brėdikytė, 2011). Vis dėlto tyrimai atskleidžia, kad pedagogai, nors ir pripažįsta žaidimo svarbą, patys labai nenoriai įsitraukia į vaikų žaidimus (Fleer, 2021).

Šiame darbe aprašomame tyrime taikomas *naratyvinio žaidimo ir mokymosi* (angl. *narrative play*) metodas būtina sąlyga laiko suaugusiojo įsitraukimą ir dalyvavimą žaidime su vaiku. Šis metodas yra taikomas keliose pasaulio šalyse, tarp jų ir Lietuvoje, kaip nauja ir unikali kolektyvinio žaidimo ir mokymosi forma (Hakkarainen ir kt., 2015; Brėdikytė ir kt., 2015). Naratyvinio žaidimo metodas sukurtas lavinti vaikų ir suaugusiųjų žaidimo įgūdžius ir padėti jiems kurti bendrą žaidimo pasaulį, besitęsiantį laike ir paremtą vaikų mėgstamais knygų ar pasakų siužetais. Ši suaugusiųjų ir vaikų žaidimo forma yra socialinė, vykstanti menamoje plotmėje, kūrybiška, besiplėtojanti laike, kelianti iššūkius, besiremianti naratyvine struktūra (Hakkarainen ir kt., 2015). Naratyvinis žaidimas padeda įtraukti skirtingo amžiaus ir skirtingų žaidybinių gebėjimų vaikus, nes dalyvaujantys suaugusieji kuria bendrą emocinį lauką ir teikia individualizuotą pagalbą kiekvienam vaikui. Tokia aplinka leidžia stebėti, kaip vaikai palaipsniui formuojasi gebėjimą reguliuoti savo emocijas.

Metodologiniai emocinės reguliacijos formavimosi žaidime tyrimo iššūkiai

Lietuvoje yra atlikta žaidimo fenomeno tyrimų, tačiau emocinė reguliacija žaidime nebuvo tirta. Lietuvoje žaidimas kaip kultūrinė praktika ir mokymosi strategija aprašyta tik Hakkarainen vadovaujamos mokslininkų grupės (Hakkarainen ir kt., 2015; Brėdikytė ir kt., 2015; Brėdikytė, 2017), tyrinėjusios savireguliacijos gebėjimus. Metodologinių žaidimo tyrimų iššūkių išlieka iki šiol, apimant perėjimą nuo visiško nedalyvavimo iki įsitraukimo ir nuo objektyvumo iki subjektyvaus požiūrio. Didžiausi lūžiai žaidimui skirtuose tyrimuose įvyko keičiantis metodologiniams tyrėjų įsitikinimams.

Šiuo metu žaidimo tyrimai tampa vis artimesni pedagoginei praktikai. Žaidimas tiriamas fenomenologiškai (Gibbs, 2015; Nugent, 2017; Lee, 2021 ir kt.), gilinantis į polisubjektus (Pursi ir Lipponen, 2018), veikėjų santykius, motyvacijos ar galios pozicijas, emocinius išgyvenimus. Dažnai taikoma etnografinė tyrimų strategija, žaidimą siejanti su kultūrine praktika (Wyeth, 2006; Nordtømme, 2012; Vuorisola ir kt., 2018), pritariama personalizuotai tyrėjo dalyvavimo žaidime strategijai (Fleer ir kt., 2018). Aktyviau tiriančios vaiko menamą žaidimą ir emocinės reguliacijos vystymąsi ankstyvajame ugdyme, remiantis kultūrinės-istorinės raidos teorija, yra tik kelios tyrėjų grupės: Australijoje (Fleer ir kt., 2017; Fleer ir Hammer, 2013a, 2013b; March ir Fleer, 2016, 2017; Veresov, 2017), Lietuvoje (Hakkarainen ir Brėdikytė, 2014; Hakkarainen ir kt., 2015;

Sujetaitė-Volungevičienė ir Brėdikytė, 2018), Vokietijoje (Holodynski ir Friedlmeier, 2006; Holodynski, 2013; Kromm, Färber, Holodynski, 2015; Silkenbeumer ir kt., 2016), Rusijoje (Bozhovic, 1977; Zaporozhets, 2002; Veresov, 2019; Veraksa ir kt., 2020; Colliver ir Veraksa, 2021), taip pat tarptautinė grupė iš JAV, Švedijos, Suomijos ir Japonijos (Ferholt, 2009; Ferholt ir Nilsson, 2016, 2017; Nilsson, Ferholt, Lecusay, 2018; Ferholt ir kt., 2021). Minėtos tyrėjų grupės siekia kultūrinės-istorinės psichologijos žinias pritaikyti ugdymo aplinkoje ir padėti tobulinti pedagogų įgūdžius, įsitraukiant į žaidimo ir mokymosi veiklas su vaikais kaip su partneriais (Brėdikytė ir kt., 2017). Svarbiausia, kad tarp šių tyrėjų sutariama, jog emocijos yra konstruojamos socialinėse meninėse sąveikose (remiantis Vygotsky (1971) idėjomis). Tam pritaria ir neuromokslų atstovai (Barrett, 2017; Burkitt, 2019). Svarbiu laikomas ir kolektyvinis emocinis išgyvenimas (*so-perezhivanie*), kuris kuriamas per dramatiškus žaidimo įvykius (Zaporozhets, 2002; March and Fleer, 2016; Fleer, Rey, Veresov, 2017). Tai – visiškai naujas emocinės reguliacijos raidos modelis, taikomas pedagoginiuose tyrimuose. Žaidimu paremti tyrimai ugdymo aplinkoje daugiausiai tiriami taikant etnografinius tyrimo metodus (Blackman, 2007; Mills and Morton, 2013) arba atvejo analizę (March ir Fleer, 2017). Kultūrinės-istorinės raidos teorijos atstovai bando aprašyti polisubjektus, išplėstus analizės vienetus, kurie padėtų tirti sąveikų pokyčius (Fleer ir kt., 2018; Fleer ir kt., 2020). Tyrimai patvirtina, kad praktikams sudėtinga efektyviai formuoti socialinius-emocinius vaikų gebėjimus, nesant tinkamų pedagoginių metodų (Colliver ir Veraksa, 2021). Todėl analizuojant emocines raiškas ir emocinę reguliaciją kultūriniame-istoriniame tyrimų kontekste, svarbia tampa tyrėjo pozicija, nes renkamasi dalyvauti „iš vidaus“, pačiam kurti autentišką ir dinamišką tyrimo turinį (Fleer ir kt., 2018). Naujausi tyrimai atskleidžia galimybę tarpininkavimo procesus nagrinėti mikroanalizės technikomis (Shvarts and Bakker, 2019).

Teorinė analizė atskleidė sudėtingą emocijų kilmės paieškų ir tyrinėjimų kelią. Naujausi tarpdisciplininiai tyrimai atvedė prie *konstruojamų emocijų* sampratos. Mokslininkai ima sutarti, kad emocijos yra konstruojamas fenomenas, o kognityvinė branda nėra pakankamas ir pagrindinis emocinės reguliacijos pagrindas. Pasirinkta kultūrinės-istorinės raidos teorija leidžia analizuoti emocijas kaip integralią žmogaus psichikos dalį. Pasak šios teorijos atstovų, psichika yra formuojama per kultūrines žmogaus veiklas. Emocijos, kaip integrali psichinė funkcija, taip pat gali būti analizuojamos tiriant žmogaus veiklas. Kultūrinė-istorinė perspektyva pabrėžia kultūrinių praktikų svarbą ankstyvojoje vaikystėje ir laiko jas kultūrinio mokymosi praktikomis, kurių metu formuojasi pagrindinės žmogaus psichikos funkcijos, tarp jų ir emocinė savireguliacija.

Tyrimui pasirinkta žaidybinė veikla – kaip pirmoji savarankiška vaikų veikla. Remiantis kultūrinės-istorinės raidos teorija, žaidimas yra *kultūrinių* emocijų reguliavimo *praktika,* kuri

veikia kaip *emocijų* „įkultūrinimo“ erdvė. Teorinių darbų ir empirinių tyrimų analizė leidžia teigti, kad žaidybinės veiklos raidos mechanizmas padeda formuotis emocinei savireguliacijai. Sukonstruotas teorinis emocinės savireguliacijos formavimosi modelis: emocijos kolektyviai konstruojamos žaidime per koreguliacijos (pasidalytos veiklos) mechanizmą, pasitelkiant bendrą emocijų išgyvenimo (*perezhivanie*) techniką. Žaisdami su vaikais, suaugusieji modeliuoja vaikų emocines reakcijas ir laipsniškai perleidžia atsakomybę patiems vaikams.

Naratyvinio žaidimo ir mokymosi metodas remiasi integruotos psichikos samprata ir teiginiu, kad psichinės funkcijos formuojasi kolektyvinėje veikloje, per kultūrines praktikas (pasakas, knygas, žaidimus ir kt.), todėl tiek teoriškai, tiek metodologiškai tai yra vienas iš tinkamiausių metodų pasirinktam tyrimui.

Šiandien ugdytojo rankose yra platus žinių, kompetencijų, priemonių, strategijų pasirinkimas, sukeliantis prioritetų konfliktą ir ugdymo fragmentiškumą. Konstruojamas teorinis modelis siekia visapusiškai atliepti vaiko raidos poreikius ir padėti tikslingiau planuoti ankstyvojo ugdymosi veiklas praktikoje.

2. TYRIMO METODOLOGIJA

2.1. Tyrimo metodologijos pasirinkimas

Daugelis klasikinių vaikų žaidimo tyrimų apima natūralistinius stebėjimus įvairioje aplinkoje (parke, žaidimo aikštelėje, namuose, ugdymo įstaigoje); eksperimentinius tyrimus kontroliuojamoje laboratorijos arba ugdymo aplinkoje; klinikinius stebėjimus gydymo įstaigose; klausimynų arba testų atsakymus, surenkamus iš vaikų, mokytojų ar tėvų (plačiau Bergen, 2015). Vis dėlto iki šiol menamo žaidimo ir emocinės reguliacijos tyrimuose susiduriama su metodologiniais iššūkiais. Taikant tiek kiekybinį, tiek kokybinį tyrimo dizainus, gali būti neapčiuopiami esminiai fenomeno ryšiai arba raidos mechanizmai, kurie glūdi giliau nei fiksuoja pasirinktų statistinių skalių arba kokybinio duomenų kodavimo sistemos teiginiai (Whitebread ir kt., 2009; Hoffmann ir Russ, 2012; Gilpin ir kt., 2015; Slot ir kt., 2017; ir kt.). Esminė problema, kad tyrimuose dažnai neišvengiama limituoto metodologinio mąstymo, nors psichologiniai mechanizmai yra daug sudėtingesni nei įvertinama klasikiniais tyrimų metodais (Toomela, 2007; Valsiner, 2009; Veresov, 2014). Toomela (2010) nuomone, nors kuriamos vis sudėtingesnės statistinės duomenų analizės procedūros, jos tampa bevertės, jei neanalizuojamas pats studijuojamas fenomenas.

Šiuolaikiniuose ugdymo tyrimuose, analizuojant kalbos (Hasan, 1992; Vocate, 2013), vaizduotės (Tateo, 2015; Voronova ir kt., 2015), žaidimo pasaulio (Brėdikytė, 2011; Fleer ir kt., 2014; Hakkarainen ir kt., 2015; March ir Fleer, 2016, 2017; Germeroth ir kt., 2019), specialiųjų poreikių (Rubstov ir Konokotin, 2020; Matluba, 2022) fenomenus, yra naudojami neklasikinio tipo tyrimų metodai, nukreipti į aukštesniųjų psichikos funkcijų raidos analizę. Kultūriniu-istoriniu požiūriu paremtuose pedagoginės praktikos tyrimuose taikomi ugdomieji eksperimentai (angl. *educational experiments*) (Hedegaard, 2008; Fragkiadaki ir kt., 2021). Tačiau ankstesnių kartų tyrėjai juos įgyvendino kaip formuojamuosius eksperimentus (angl. *formative experiment*) (Leontiev, 1983; Zaporozhets, 1986; Galperin, 1998; Elkonin, 1989; Davydov, cit. iš Kravtsov, 2011). Visi minėti tyrimai kildinami iš kultūrinės-istorinės teorijos pradininko Vygotsky (1987, 1997) metodologinių rekomendacijų, nes jis aprašė *eksperimentinį genetinį metodą* (angl. *experimental-genetic method*), būtent nukreipdamas tyrėjus į aukštesniųjų psichikos funkcijų analizę. Remiantis kultūrinės-istorinės raidos teorija, laikomasi nuostatos, kad nepakanka tirti tik socialines sąlygas ar įverčius. Ir teoriškai, ir metodologiškai būtina išlaikyti vaiko raidos sampratos nuoseklumą (Hedegaard ir Fleer, 2008).

2.2. Eksperimentinis genetinis metodas

Vygotsky sukurtoje kultūrinės-istorinės raidos teorijoje kalbama apie aukštesniųjų psichikos funkcijų vystymąsi, tačiau jos nėra paprastai ištiriamos. Tik dabar neuropsichologijoje pradedami įrodyti Vygotsky aprašyti psichikos raidos dėsningumai (Barrett, 2017; Burkitt, 2019). Apie žemesniųjų psichikos funkcijų (pvz., juslių, suvokimo, reprezentacijų ir kt.) ir aukštesniųjų psichikos funkcijų (pvz., abstraktaus mąstymo, loginės atminties, valingo dėmesio ir kt.) atskyrimą pradėjo kalbėti dar Wundt (1912) – mokslinės-eksperimentinės psichologijos tėvas. Tačiau jis nesiėmė tyrinėti aukštesniųjų psichikos funkcijų eksperimentiniais principais. Būtent Vygotsky siekė sukurti naują metodologiją, kuri padėtų suprasti atskirų aukštesniųjų psichikos funkcijų įaugimą į bendras psichikos struktūras. Jo manymu, psichikoje vyksta sudėtinga funkcijų transformacija, kai susikuria bent viena aukštesnioji psichikos funkcija (Vygotsky, 1987). Galperin (1998) teigimu, išvystytos psichikos funkcijos „pasitraukia į gelmes“ (p. 26) ir pasireiškia visiškai kitokia išvaizda, struktūra ir prigimtimi. Todėl reikalinga kitokio – genetinio – požiūrio, metodologija, kuriai pavyktų atskleisti visuminį aukštesniųjų psichikos funkcijų formavimosi kelią.

Vygotsky (1987) pažymėjo, kad eksperimentas – tai teorinės koncepcijos įgyvendinimo modelis. Norint ištirti, kaip vaikas *įsisavina* (*įsiaugina* / *įsividujina*, angl. *ingrowing*) kultūros instrumentus ir priemones, buvo pasiūlytas *eksperimentinis genetinis metodas*, kurį naudojant galima atskleisti psichikos formavimosi procesų eigą. Metodo esmė – susitelkiama į vaikus, kurie neturi susiformavusio tam tikro psichikos proceso, ir, priklausomai nuo hipotezės, jis formuojamas laboratorijoje, modeliuojant realybėje vykstantį procesą (Vygotsky, 1987). Remiantis šia strategija, galima išsiaiškinti, kas vyksta pereinant iš vieno raidos lygmens į kitą, nes šis perėjimas sumodeliuojamas eksperimentiškai. Vygotsky (1987) manymu, eksperimentiniu genetiniu metodu turėtų būti dirbtinai sukeliamas ir sukuriamas genetinis raidos procesas, nes tik tokiu metodu įmanoma ištirti konkrečios aukštesniosios psichikos funkcijos formavimosi visumą – nuo pradžios iki įvaldymo. Kitaip tariant, eksperimentinis genetinis metodas paremtas psichikos funkcionavimo visuminės kaitos ir tėkmės *dinamine analize* (Hakkarainen ir kt., 2015).

Pabrėžiama, kad, remiantis kultūrinės-istorinės raidos teorija ir taikant eksperimentinį genetinį metodą, tyrimo analizės objektas iš esmės skiriasi nuo kitų paradigmų. Analizės objektu laikomi ne galutiniai raidos rezultatai, bet aukštesniųjų elgesio formų kūrimosi procesas (Vygotsky, 1987). Vygotsky (ten pat) išskyrė tris svarbiausius eksperimentinės genetinės analizės momentus:

(1) turi vykti ne produkto, o proceso analizė;

(2) analizė turi būti atskleidžianti realų priežastinį dinaminį ryšį ir santykį, o ne išsklaidanti procesą pagal išorinius požymius, todėl ji yra aiškinamoji, o ne aprašomoji;

(3) analizė turi atkurti kokios nors psichikos formos raidos procesus (visus, nuo pat pradinio taško).

Vienas iš svarbiausių reikalavimų eksperimentatoriui – būti įsitraukusiam į eksperimentą. Tyrėjo veikla atsispindi kiekviename eksperimento etape, nes jis reikšmingai prisideda atliekant eksperimentą (Kravtsov, 2011). Aktyvus tyrėjo įsitraukimas (kaip „daugiau išmanančio“) padeda kolektyviai, kartu su „mokiniu“, konstruoti ateities įgūdžius. Tokia tyrėjo pozicija nėra būdinga gamtos mokslams, nes juose asmuo, atliekantis eksperimentinį tyrimą, gali tik administruoti išorinius tiriamo fenomeno vardiklius (Fleer ir Veresov, 2018). Taikant eksperimentinį genetinį metodą, kurį siūlo Vygotsky, tyrėjas yra integruota fenomeno dalis, tai – esminio analizės vieneto komponentas. Tyrėjas yra kritinis „mokinio“ partneris, padedantis vystyti aukštesniąsias psichologines funkcijas (Hakkarainen ir kt., 2015).

Vygotsky (1987) pabrėžia, kad eksperimentinį genetinį metodą yra sudėtinga įgyvendinti, nes problemos ir metodo plėtojimas vyksta beveik tuo pačiu metu. Metodas vienu metu gali būti ir tyrimo prielaida, ir produktas, ir rezultatas (ten pat, 27 p.). Ugdymo tyrimų lauke tai reiškia, kad mokymo(si) plėtra prieš tyrimą dar nėra aiški, nes pats mokymosi produktas atsiranda tik, jei mokinys išmoksta tai, ko dar nėra atrasta (Engeström ir Sannino, 2010, p. 2). Pats Vygotsky nespėjo įgyvendinti pasiūlytų principų, nes dėl ligos mirė, tačiau tą stengėsi padaryti jo sekėjai (Leontiev, 1983; Zaporozhets, 1986; Galperin, 1998; Elkonin, 1989; Davydov, 1996). Teigiama, kad pastarieji tyrimai įgavo formuojamojo eksperimento pobūdį (Kravtsov, 2011). Geriausiu eksperimentinio genetinio metodo pavyzdžiu tapo Elkonin ir Davydov (1996) tyrimas, kai 1960 m. Maskvoje jiems įsteigus eksperimentinę mokyklą nr. 91, tyrėjų eksperimentiniai darbai persikėlė iš laboratorinės aplinkos į klases su dideliu skaičiumi mokinių. Dėl to šis metodas gavo *pedagoginio eksperimento* pavadinimą (Elkonin ir Davydov, 1996).

Naujausiuose kultūrinės-istorinės raidos teorija grindžiamuose ugdymo tyrimuose pereita prie edukologinio eksperimento pavadinimo. Tokie eksperimentai vystomi Skandinavijos (Hedegaard, 2008; Hedegaard ir Fleer, 2008; Hedegaard, 2020) ir Australijos ankstyvojo ugdymo tyrėjų (Fleer, 2020, 2021a, 2021b; Fleer ir kt., 2020). Mokslininkai, dirbami Konceptualioje žaidimo tyrimų laboratorijoje (angl. *Conceptual playlab*) Monash universitete (Australija), suformavę žaidimo tyrimų metodiką, tiria STEAM (angl. *Science, Technology, Engineering and Mathematics*) konstruktų įtraukimą į žaidybines veiklas (Fleer, 2021c). Jų esminiai edukologinio eksperimento principai yra (Hedegaard, 2008):

a) istorijos, sukuriančios probleminę situaciją, nukreiptą į konstruktą arba konstruktų rinkinį, pasirinkimas; istorijos dramatiškumas skatina empatiją ir įtraukia vaikus;
b) žaidimo erdvės, skatinančios atrasti skirtingus konceptus, sukūrimas; tai gali būti vidaus ir lauko erdvės, sukuriamos kolektyviai suaugusiųjų ir vaikų;

c) įėjimas / išėjimas iš kolektyviai kuriamos patirties; vaikai su auklėtojais atlieka vaidmenis, vaidindami istorijos veikėjus;
d) kelių konceptualių veiklų, paremtų istorijos siužetu, planavimas; konceptai turi tapti vaikų žaidimo dalimi, vesti arba suteikti problemos sprendimą, kurią pristato istorija;
e) mokytojo vaidmens suplanavimas, siekiant įeiti į vaizduotės pasaulį ir bendrauti su vaikais; mokytojai, atlikdami vaidmenis, tampa vaikų žaidimo partneriais.

Vis dėlto minėti principai išryškina formuojamojo eksperimento sąlygas, nes mokslininkai iš anksto numato vaikų psichikos savybes (t. y. STEM koncepcijas). Šiame darbe, siekiant ištirti emocinės reguliacijos formavimąsi žaidybinėje veikloje, bus remiamasi Lietuvos Žaidimo tyrimų laboratorijoje sukurta Naratyvinio žaidimo ir mokymosi intervencijos planavimo schema (Hakkarainen ir kt., 2015; Brėdikytė, 2017), kuri yra nukreipta į žaidimo kūrimo procesą ir vaikų savireguliacijos pokyčių stebėjimą, t. y. kuriant aukščiausio lygio žaidimo kultūrą laboratorijoje stebimi vaikų savireguliacijos gebėjimų pokyčiai.

2.3. Tyrėjo vaidmuo

Taikant eksperimentinį genetinį metodą, tyrėjas kartu yra ir intervencijos dalyvis (Vygotsky, 1987; Fleer ir Veresov, 2018), todėl aprašomame tyrime tyrėjos buvo aktyviai žaidžiančios ir kartu su vaikais konstruojančios bendrą emocinį ir žaidimo pasaulį. Tokia nuostata kyla iš kultūrinės-istorinės raidos teorijoje pateikiamo emocinės ir žaidybinės veiklos apibrėžimo, siejamo su kultūrine veikla, nes išplėtotos žaidybinės formos (ypač aukštesnės išsivysčiusios formos) nėra žmogaus biologinė privilegija, tai – socialinėje aplinkoje išmokta veikla (Elkonin, 1978).

Kuriant eksperimentinę aplinką, kurioje kiekvienas gali patirti natūralias emocijas ir įsitraukti į žaidimo pasaulį, suaugusieji visuomet buvo pasirengę žaisti su vaikais, praplėsti jų žinias ir idėjas (Brėdikytė, 2011). Įgyvendinant šią užduotį, tyrimo metu buvo kuriamos įvairios situacijos ir netiesioginės veiklos organizavimo formos, galinčios sudominti vaikus. Vaikai, nors ir eksperimentinėje aplinkoje, visada žinojo, kad turi laisvą pasirinkimą įsitraukti į veiklą arba išeiti iš veiklos bet kuriuo jos metu (Hakkarainen ir kt., 2015). Tad suaugusiojo siekis tyrimo metu buvo santykius ir veiklas kurti taip, kad vaikai *patys norėtų* dalyvauti. Nors eksperimentinėje aplinkoje vaikų veikla pritaikoma prie suaugusiajam tinkamo laiko, vietos, erdvės ir dienotvarkės, tyrimo metu buvo stengiamasi vaikams leisti kurti laisvai, pritaikant du žaidybinės veiklos principus – dialogiškumo ir improvizacijos (Hakkarainen ir kt., 2015). Stengiantis išvengti nurodymų ir instrukcijų, kaip vaikams elgtis ar dalyvauti, ŽTL susikurtos tik kelios pagrindinės taisyklės, užtikrinančios saugumo bei draugiško bendravimo sąlygas.

Apibendrinant, tyrėjai, atlikdami tyrimą, naudojo įtraukiojo dalyvavimo (angl. *intent participation*) techniką. Rogoff (1998, 2003), aprašiusi šią techniką, tirdama tradicinių Meksikos bendruomenių kultūrines praktikas, pabrėžė, kad vaikai mokosi atidžiai stebėdami ir dalyvaudami brandžios bendruomenės veiklose. Žaidimo tyrimų laboratorijoje vyraujantys suaugusiųjų vaidmenys ir sąveikos formos (Brėdikytės, 2011):

- Suaugusieji yra organizatoriai ir kultūrinės aplinkos kūrėjai, jie modeliuoja aukštesnes elgesio formas.
- Suaugusieji aktyviai žaidžia su vaikais. Vaikai ir suaugusieji yra bendrai kuriantys veiklas ir bendrai žaidžiantys partneriai.
- Vaikai ir suaugusieji sąveikauja dialogo forma ir improvizuoja.

2.4. Eksperimentinės aplinkos konstravimas

Tyrime buvo siekiama laikytis pagrindinių kultūrinės-istorinės raidos teorijos metodologinių principų (3 lentelė).

3 lentelė. Kultūrinės-istorinės raidos teorijos metodologiniai principai (pagal Vygotsky, 1983; Veresov, 2014)

	Principas	*Apibūdinimas*
1	Pagrindinis genetinis aukštesniųjų psichikos funkcijų raidos dėsnis (angl. *general gentic law of develoment of higher mental function*)	Kultūrinėje raidoje kiekviena funkcija pasireiškia du kartus: pirmiausia – kaip kolektyvinis elgesys, bendradarbiavimo su kitais žmonėmis forma; vėliau – kaip vidinės paties vaiko valdomos funkcijos.
2	Vystymosi „pumpurų“ principas (angl. *the principle of buds of development*)	Vaiko vystymasis nėra linijinis procesas, todėl ir skirtingų funkcijų raida yra skirtinguose lygiuose. Kiekviename amžiaus tarpsnyje yra funkcijų, kurios jau subrendo ir kurios dar vystosi. Tokios funkcijos gali būti vadinamos vystymosi „pumpurais“, o ne „vaisiais“. Žaidime geriausiai skleidžiasi „pumpurai“ – psichikos funkcijų užuomazgos.
3	Realios (natūralios) ir idealios (kultūrinės) formų sąveikos principas (angl. *principle of real and ideal forms)*	Negali būti vystymosi, jei nėra idealios ir realios formų sąveikos.
4	Raidos instrumentų principas (angl. *principle of developmental tools*)	Ženklų tarpininkavimas, ženklų naudojimas kaip psichikos įrankis, yra esminė kultūrinės-istorinės raidos teorijos idėja. Kultūrinis ženklas (arba ženklų sistema) yra laikomas vystymosi įrankiu.
5	Tvarių kokybinių pokyčių kaip eksperimento rezultatas principas (angl. *principle of sustainable qualitate changes as an outcome of the experiment*)	Remiantis kultūrinės-istorinės raidos teorija, naujos psichologinės formacijos yra vystymosi rezultatas. Nauji psichikos dariniai formuojasi kriziniais laikotarpiais, tuomet įvyksta kokybinė reorganizacija.

Remiantis lentelėje aprašytais teiginiais, buvo konstruojami tyrimo principai:

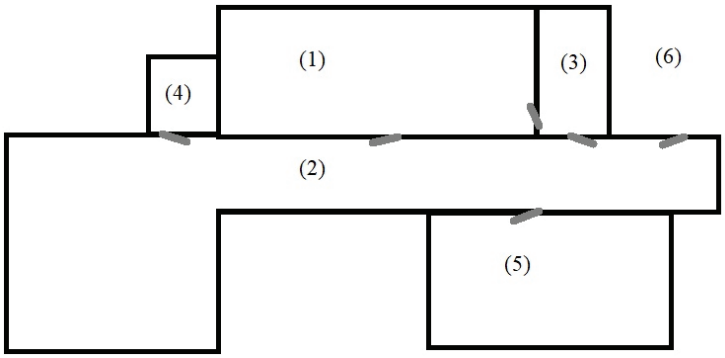
- Tyrimo aplinka buvo konstruojama taip, kad galėtų kūrybiškai kurtis naujos žaidimo formos. Tam reikalingos sąlygos, leidžiančios pamatyti žaidimo genezę – nuo prasidėjimo, įgyvendinimo iki dinaminių viso raidos proceso pasikeitimų, kurie įvyksta pasiekus žaidimo piką ir vėliau transformuojasi į naujas veiklos sistemas – mokymąsi (Hakkarainen ir kt., 2015).
- Tyrimo metu buvo siekiama užtikrinti galimybę tyrėjui apčiuopti žaidimo vystymosi procesą kaip visumą, o ne tik išorinius ar vidinius aspektus (Vygotsky, 1997).
- Tyrimo pradžioje buvo svarbu atpažinti emocinės raiškos funkcijas, kurios yra „pumpurų“ – ankstyvosios raidos – stadijoje, t. y. dar neišsivysčiusios.
- Laikantis eksperimentinio genetinio metodo principų, buvo siekiama sukurti tokias žaidimo sąlygas, kurios vaiką užkrėstų emocija ir paskatintų emocinės raiškos vystymosi procesą.
- Žaidimo intervencijos metu buvo kuriami dramatiški įvykiai, kuriuos vaikas patirtų kartu su suaugusiuoju. Tai, Vygotsky (1999) nuomone, galima įgyvendinti tik esant sąveikoje, asmeniui aktualiame kontekste, sukeliančiame prasmingus jausmus ir tampančiame asmenine patirtimi. Manoma, kad vaikas asmeniškai, nors ir bendrai kolektyve, išgyvena (angl. *live-through*) emocijas ir tuo pačiu kolektyviai mokosi jas valdyti (Vygotsky, 1991).
- Intervencijos eigoje turi būti aptiktos abi *reali* ir *ideali* emocinės reguliacijos formos. Svarbu, kad aukštesnioji *ideali* forma pristatoma eksperimento pradžioje. Sąveikos tarp formų įrankiai ir reikšmės buvo įtrauktos į eksperimentines procedūras.
- Tyrimo metu kultūriniai įrankiai vaikui suteikti netiesiogiai, jie buvo atrandami paties vaiko (bendraujant su suaugusiuoju arba labiau patyrusiu partneriu).
- Intervencijos metu buvo sukuriami keli įrankiai, kurie vaikui leido pačiam juos pasirinkti ir įvaldyti.
- Eksperimentinio genetinio metodo veikloje rezultatu laikomi ne statistiškai reikšmingi pokyčiai, bet nauja kokybinė arba struktūrinė vaiko sąmonės ir elgesio reorganizacija. Šios naujos kokybinės organizacijos buvo eksperimentiškai atrastos ir apibūdintos.

Vykdant eksperimentą, nuosekliai suplanuotų veiklų metu buvo kuriamas dalyvių emocinės reguliacijos ciklas – nuo pradžios iki pabaigos. Tai leido dokumentuoti ir analizuoti emocijų reguliavimo formavimosi procesą ir aprašyti kokybinius pokyčius.

Tyrimo kontekstas

Žaidimo tyrimų laboratorija. Tyrimas atliktas Žaidimo tyrimų laboratorijoje (ŽTL) 2017 m. rudens semestre. Laboratorija pradėjo veikti Lietuvos edukologijos universitete 2014 m. Ji įsteigta kaip Suomijoje veikusios Silmu žaidimų laboratorijos tęsinys, kurią įkūrė P. Hakkrainen ir M. Brėdikytė. ŽTL – žaidimo, mokymosi ir tyrimų erdvė vaikams, tėvams, studentams ir tyrėjams.

Tyrimo aplinka. Žaidimo tyrimų laboratorijos fizinė aplinka geriausiai apibrėžiama erdvėmis. Yra dvi žaidimų erdvės vaikams ir suaugusiesiems: 1) pagrindinis žaidimo kambarys, 2) ilgas koridorius. Pagalbinės patalpos: 3) tyrėjų kambarys su pusiau pralaidžiu stiklu „Geselio veidrodžiu“, 4) tualetas, 5) klasė su technikos prietaisais, dažniausiai užrakinta. Iš laboratorijos galima išeiti į kitą koridorių 6), kur yra rūbinė ir kitas panašus ilgas koridorius su studentų paskaitų kabinetais (1 pav.).



1 pav. Žaidimo tyrimų laboratorijos patalpų išdėstymo schema

(1) *Pagrindinis žaidimo kambarys.* Jame vyko ryto ratas, dažnai žaisti ramūs – namų, restorano, ligoninės, konstravimo – žaidimai (pvz., traukinio bėgių).
(2) Visas patalpas jungia *ilgas koridorius*. Jame vyko judrios veiklos: viename koridoriaus gale buvo priemonės laipiojimui, kitoje koridoriaus pusėje dažnai veikė statymo erdvė.
(3) *Tyrėjų kambarys*.

Veiklos priemonės. Žaislai ŽTL yra laikomi atvirojo tipo (angl. *open-ended*) priemonėmis, padedančiomis plėtotis vaikų kūrybiniams ir meniniams žaidimams (Bekker ir kt., 2010; Smirnova, 2011). Vaizduotės žaidimuose naudojami minkšti žaislai arba užmaunami ant rankos veikėjai, gyvūnai, profesijų figūrėlės; namų žaidimuose – lėlės su vežimėliais, lovelės ir drabužiai. Spintoje yra knygų lentyna, kanceliarinių priemonių lentyna, pabirų konstravimo detalių stalčius, muzikos instrumentų stalčius, stalčius su šalmais, daktaro medicinos priemonių rinkinys. Žaidimų namelyje restorano žaidimams padėtas staliukas ir kėdė, sudėti žaisliniai indai (puodeliai, lėkštės, stalo įrankiai ir pan.), pakabintos prijuostės, dėžė su pakuotėmis nuo maisto produktų (pakeliai

nuo košių, kruopų, arbatos, kavos, saldainių skardinės ir dėžutės, kt.). Transporto žaidimams sukaupta stumdomų vežimėlių ir didelių mašinų (gaisrinė, šiukšliavežė ir pan.), traukinukų su bėgiais. Visus daiktus vaikai gali nešioti, kūrybiškai pritaikyti savo žaidimuose.

Laiškai, kuriuos sukūrė tyrėjų grupė, yra žaidimo planavimo ir kultūrinių ženklų inicijavimo priemonė. Jie kviečia vaikus į diskusiją. Laiško forma yra patraukli ir gali iš karto perkelti vaikus į vaizduotės pasaulį (Hakkarainen ir kt., 2015).

2.5. Tyrimo dalyviai

Žaidimo dalyviai – vaikai, tėvai, studentai ir tyrėjai – ŽTL lankėsi ilgą laiką: nuo vieno pusmečio iki ketverių metų.

Žaidėjai *vaikai.* 2017 m. rudens semestro metu, kai buvo organizuojama šio tyrimo intervencija, laboratorijos dalyvių sąraše buvo 14 vaikų (amžiaus vidurkis 2 m. 7 mėn.). Vidutiniškai 15 šeimų kiekvienais metais nuolat lankėsi ŽTL (vaikai nuo 4 mėn. iki 9 m.) su lydinčiu artimu asmeniu, įprastai su mama, dažniausiai antradieniais. Vaikai kiekvieną savaitę ŽTL praleisdavo 4 žaidimo valandas.

Tėvai. Tėvai (dažniausiai mamos) atvykdavo į ŽTL kartu su vienu ar dviem vaikais ir dalyvavo žaidimo sesijose. Tėvams nebuvo nurodyta griežtų elgesių taisyklių. Vieni savo noru įsitraukdavo į kolektyvinius žaidimus, kiti atsitraukę stebėdavo, kaip vaikas žaidžia su studentais. Santykiai tarp vaiko ir jo artimo asmens buvo aprašomi tyrimo lauko užrašuose.

Tyrėjai. Tyrimui aktualiu laikotarpiu tiesiogiai į procesą įsitraukė 3 tyrėjos. Pirmoji tyrėja (Marija, vardas pakeistas) ir disertacinį tyrimą atliekanti jaunesnioji tyrėja (Greta, vardas pakeistas) buvo įsitraukusios visą tyrimo laiką. Trečioji tyrėja dalyvavo netiesiogiai, filmavimo arba aplinkos paruošimo veiklose.

4 lentelė. Dalyvių suvestinė

Atvejis	*Žaidėjai vaikai*	*Tėvai*	*Studentai*	*Tyrėjai*
2 sesija „Įkyrūs triušiukai“	10	6	11	3
4 sesija „Greitoji“	14	6	7	3
5 sesija „Potvynis“	9	6	7	3
6 sesija „Kelionė į Madeirą“	10	5	5	3
8 sesija „Uraganas“	6	4	12	3

2.6. Tyrimo intervencijos procedūros

ŽTL buvo organizuojama naratyvinio žaidimo intervencija, išsamiai aprašyta Hakkarainen ir komandos (2015). Nors tyrimo metu vyko 10 žaidimo sesijų, jos buvo vertinamos skirtingos intervencinės veiklos žingsnių dalimis (5 lentelė). Duomenų apdorojimui buvo pasirinkti kritiniai atvejai, išsamiausiai leidžiantys išanalizuoti tyrinėjamą reiškinį.

5 lentelė. Tyrimo žaidimo intervencijos etapai

Intervencinės veiklos etapai (Hakkarainen ir kt., 2015)			*Tyrimo žaidybinės veiklos organizavimo eiga*
1 žingsnis	Žaidimo temos pasirinkimas	Reikšmingų temų atskleidimas stebint vaikų žaidimus, jų poreikius, gebėjimus, iniciatyvas, skaitant knygas.	1 – Trumpos kolektyvinės veiklos (pvz., knygos „Įkyrūs triušiukai“ skaitymas).
2 žingsnis	Naratyvinio žaidimo kontūrų braižymas: įvykių planavimas	Pirmieji žaidimai su vaikais, tikslų formulavimas, aplinkos, vaidmenų, išteklių numatymas.	2 – Pirmasis laiškas (triušių šeimos gelbėjimas iš potvynio užlieto namo).
3 žingsnis	Naratyvinio nuotykio įgyvendinimas	Naratyvinio nuotykio realizavimas. Spontaniškas, improvizuotas laisvas žaidimas.	3 – Dramatiškas įvykis (vaistų plukdymas ligotam triušiukui į Atlanto vandenyną. Susitikimas su piratais).
4 žingsnis	Veiklos refleksija drauge su vaikais	Refleksija piešiant, žaidžiant, kalbantis drauge.	4 – Refleksija (istorijos peržiūra su tėčiu triušiu).
5 žingsnis	Savarankiškas vaikų žaidimas	Grįžtamasis ryšys ir naujų žaidimo temų išryškinimas.	5 – Savarankiški žaidimai (aplinkos provokacija – naujo namo statymas triušių šeimai).

Tyrimo intervencijos planavimo žingsniai

1 žingsnis – temos pasirinkimas

Tyrimo metu pirmos keturios žaidimo sesijos laikytos pirmuoju intervencijos žingsniu. Šių sesijų metu buvo siekiama išskirti vaikų poreikius, aktualiausias vaikų žaidimo temas (3 lentelė). Studentai mezgė su vaikais ryšį, mokėsi stebėti vaikų žaidimą, tobulino savo gebėjimus įsitraukti į žaidimą su vaikais individualiai, parengti žaidimo aplinkas-provokacijas. Kiekvieną kartą, susitinkant vaikams, tėvams, studentams ir tyrėjams, veikla buvo planuojama panašia eiga: 1) pasisveikinimas ryto rate; 2) trumpa kolektyvinė veikla (pvz., laiškas, knyga, trumpas vaidinimas su lėlėmis); 3) individualus arba kolektyvinis žaidimas su suaugusiaisiais skirtingose erdvėse; 4) atsisveikinimo ratas; 5) kolektyvinis žaislų tvarkymas. Pirmame tyrimo intervencijos

žingsnyje buvo atkreipiamas dėmesys į kontakto užmezgimą, į tai, kaip vaikai patys įsitraukia į kolektyvinę veiklą, menamą žaidimą (Brėdikytė, 2017). Išryškėjo kelių vaikų sunkumai atsiskirti nuo mamos ir užmegzti santykius su nauju žmogumi – studentu. Vaikai susidūrė su daiktų dalijimosi iššūkiais, todėl skaityta vaikiška knyga „Įkyrūs triušiukai“.

2 žingsnis – žaidimo temos atskleidimas per istoriją

Antrajame intervencijos etape buvo siekiama sukonstruoti žaidimo „rėmus“, pradėti žaisti išplėtotos formos menamą žaidimą ir planuoti įvykį, kuris sukeltų emocijas. Kadangi vyresni vaikai pirmose sesijose žaidė audros ir potvynio tematikomis, naudojosi gyvūnų vaidmenimis, pirmasis žaidimo nuotykis buvo susietas su menamo potvynio padariniais. Įprastai, kai žaidimo intervencija įgauna temą, sukuriama autentiška istorija, t. y. pasakojimo kūrimo dalis yra laisva – planuojantis asmuo susirašo esminius siužeto įvykius, kurie bus pateikti vaikams, ruošia reikalingiausias vaizdo priemones, apsvarsto žaidimo erdvės aspektus ir apgalvoja būsimus vaidmenis (Hakkarainen ir kt., 2015). Todėl tyrimo intervencijai buvo panaudoti skaitytos knygos herojai triušiukai. Remiantis pirmojo žingsnio pastebėjimais, numatyti vaikai, kuriems prireiks pagalbos, paskirti studentai, kurie atliks palydovų vaidmenis. Nuspręsta, kad pagrindinį mamos triušės vaidmenį atliks tyrimo autorė, su vaikais komandoje žais antroji tyrėja, filmuos trečioji tyrėja. Tyrėja parašė ryto ratui skirtą laišką nuo triušių.

3 žingsnis – naratyvinio nuotykio įgyvendinimas

Trečiajame tyrimo etape buvo planuojamai įvykiai, sukeliantys emocinį bangavimą. Šiame žingsnyje (6 sesija) vyko tęstinis žaidimas. Nepaisant to, kad suaugusysis suplanavo pagrindinius bendro žaidimo siužeto įvykius, buvo svarbu bendrą veiklą pradėti nuo pokalbio su vaikais ir surasti sąsajų su praėjusio karto veikla (Hakkarainen ir kt., 2015). Perskaičius herojų laišką, svarbi žaidybinės veiklos dalis buvo *tarimasis su vaikais* (pvz., kur bus keliaujama, kokių priemonių reikės kelionėje, ką svarbiausia atlikti dar prieš pradedant žaisti) (Brėdikytė, 2011). Siekta įtvirtinti vaikų gebėjimus planuoti, numatyti priemones, prisiiimti vaidmenis, įsitraukti sau patogiausiu būdu. Bendrai, trečiame žingsnyje buvo siekiama sukonstruoti emociškai išplėtoto lygmens žaidimo įvykį, orientuojantis į aukšto lygio žaidimą gebančių žaisti vaikų poreikius. Suaugusieji tikslingai koreguliavo savo žaidybinius veiksmus, palikdami iniciatyvą vaikams žaisti laisvos tėkmės žaidimą (angl. *free-flow play*) (Bruce, 2004). Suaugusieji savo pavyzdžiu demonstravo vaikams emocinės reguliacijos principus ir tuo pačiu buvo šalia mažiau patyrusių vaikų, padėjo jiems išlikti žaidime. Svarbi trečio žingsnio dalis buvo padėti vaikams priimti emocines išraiškas ir jas sumažinti (Saarni, 1983). Tam panaudoti perėjimai tarp emocinių pikų (Hakkarainen ir kt., 2015). Suaugusiesiems buvo svarbu rasti būdus, kaip bendrauti, kad nereikėtų garsiai šaukti ir didinti šurmulio. Žaidimo baigtis buvo laiminga. Taip pat buvo surasta jungtis su kitu žaidimo planavimo žingsniu (dingo triušis tėtis).

4 žingsnis – veiklos refleksija su vaikais

Septintojoje žaidimo sesijoje numatyta kartu su vaikais reflektuoti buvusio žaidimo nuotykio eigą. Tyrėjo vaidmuo šiame etape – sudėlioti vaikų prisiminimus į nuoseklų pasakojimą. Buvo svarbu gauti grįžtamąjį ryšį iš vaikų, sužinoti, kas vaikams įsiminė, kad būtų pradedamas kito žaidimo planavimas. Šiame etape pasirinkta refleksijos priemonė – praeitos žaidimo sesijos vaizdo įrašo peržiūra (2 pav.). Tyrėjai prieš sesiją numatė žaidimo refleksiją susieti su tėčio triušio pasirodymu: jam buvo rodomi įvykę žaidimo etapai. Peržiūros metu aptarti emociniai pikai. Šiame žingsnyje siekta vaikams jų žaidybinius veiksmus ir emocines raiškas parodyti iš šono, stengiantis, kad jie patys pamatytų, kaip jautėsi išgyventose situacijose. Vaizdinės medžiagos rodymas taip pat buvo įrodymas vaikams, kad istorija baigėsi teigiamai, o sukilusios emocijos yra neutralizuotos arba pakeistos teigiamomis (Saarni, 1983). Numatyta, naudojant tėčio triušio personažą, vaikus skatinti imtis savarankiško žaidimo, improvizuotai kolektyviai statytas „triušių namas“.



2 pav. Refleksija su vaikais peržiūrint buvusio žaidimo eigą

5 žingsnis – savarankiškas vaikų žaidimas

Paskutiniam intervencijos žingsniui priskirtos aštunta, devinta ir dešimta žaidimo sesijos. Jose nebuvo aktyviai suaugusiųjų konstruojamo turinio, nes tikėtasi vaikų savarankiškai kuriamų siužetų. Tyrėjai stebėjo, ar žaidėjai ima savarankiškai plėtoti žaidimą. Fiksuota, kaip vaikai kūrė individualias siužeto interpretacijas, asmenines istorijas, kaip kiekvienas plėtojo savo naratyvinį balsą. Dalies studentų užduotis buvo būti ir žaisti su vaikais, kitų – filmuoti, stebėti savarankiškai žaidžiančius vaikus, pildyti lauko užrašus. Pagrindinė siekiamybė – kad vaikų inicijuotų veiklų, ypač laisvo žaidimo, laikas ilgėtų. Tyrimo autorės užduotis buvo stebėti, kaip vaikai geba reguliuoti emocijas dalyvaudami savarankiškai kuriamuose žaidimuose, t. y. sukelti ir sumažinti emocinius pikus (Saarni, 1983) savo savarankiškame žaidime.

2.7. Duomenų rinkimo metodai

ŽTL buvo renkami: 1) vaizdo medžiagos įrašai, 2) studentų tyrimų lauko užrašai ir jų stebimų vaikų žaidimo aprašai, 3) bendrų studentų ir tyrėjų refleksijų po kiekvienos sesijos žaidimo santraukos.

2.7.1. Vaizdo įrašai

Visos veiklos ŽTL buvo filmuojamos 3 kameromis. Filmuoti galėjo studentai arba tyrėjai, retais atvejais tėvai. Tai padėjo išlaikyti filmuotos medžiagos ir žaidimo kokybę. Filmavimas ir asmens laikančio kamerą buvimas aplinkoje darė tam tikrą poveikį žaidėjų elgesiui semestro pradžioje, bet nuo trečios–ketvirtos žaidimo sesijos tai tapo natūralia aplinkos detale, į kurią žaidžiantys vaikai nekreipė dėmesio. Kiekvienos sesijos pabaigoje vaizdinė medžiaga buvo perkeliama iš kamerų į kompiuterį ir archyvuojama pagal sukurtus raktažodžius, saugoma slaptažodžiu užrakintame duomenų aplanke. Tyrime panaudota 15 val. vaizdinės medžiagos duomenų.

2.7.2. Tyrimo lauko užrašai

Be filmavimo ŽTL studentai turėjo ir asmenines užduotis. Jie stebėjo ir raštu fiksavo informaciją apie pasirinktą vaiką, jo žaidimą, žaidimo pasikeitimus. Tokie tyrimo lauko užrašai buvo sukaupti ir ankstesniuose ŽTL veiklos semestruose kitų studentų. Pusmečio pabaigoje studentai aprašė vaiko individualios žaidimo raidos pasikeitimus ir pastebėjimus. Taip pat reflektavo savo būsenas ir įžvalgas. Studentų užrašai leido atsekti dalyvavusių vaikų istorijas apie ankstesnius žaidimo gebėjimus. Panaudoti 4 studentų tyrimo lauko užrašai (rašyti 2015 m., 2016 m. ir 2017 m.).

2.7.3. Bendros refleksijos

Po kiekvienos žaidimo sesijos tyrėjai vedė refleksijas su studentais apie tos dienos žaidimą. Tyrimo autorė vedė dienoraštį apie įsimintinus, emocijų sukėlusius įvykius ir žaidybines situacijas. Šių refleksijų laikas buvo naudojamas ir kito žaidimo su vaikais planavimui.

2.8. Duomenų analizė

2.8.1. Stebėjimo ir analizės vienetai

Pažymėtina, kad vienas iš kultūrinės-istorinės prieigos skiriamųjų bruožų yra metodas, kuris yra taikomas analizuojant tiriamus raidos ar ugdymosi procesus. Vygotsky (1987) siūlo analizės vienetu laikyti visą nedalomą procesą, neskaidant jo į atskirus elementus. Pasak Vygotsky,

procesas visuomet yra sudėtingesnis reiškinys nei atskirų elementų suma. Todėl analizės vienetas turi apimti visą analizuojamą procesą, o ne tik atskirus jo elementus. Šiame tyrime stebėjimo vienetu buvo laikoma vaikų žaidybinė veikla nuo pradžios iki pabaigos su visais jos dalyviais ir visų dalyvių emocine raiška. Po pirminės analizės, atsižvelgiant į tyrimo uždavinius, buvo pasirenkamas analizės vienetas, geriausiai atskleidžiantis tiriamą reiškinį, t. y. skirtingus emocinės reguliacijos formavimosi aspektus. Taigi, žvelgiant iš emocinės reguliacijos konstrukto perspektyvos, mūsų ankstesni tyrimai atskleidė, kad aukšto lygio žaidimas prognozuoja aukšto lygio savireguliaciją, tad manytina, kad ji apima ir emocinę savireguliaciją (Hakkarainen ir kt., 2015). Būtent remiantis šiais tyrimais ir pasirinktas tyrimo objektas – emocinės reguliacijos formavimasis žaidybinėje veikloje; taip pat daroma prielaida, kad išvystytas aukšto lygio žaidimas veiksmingai veikia emocijų reguliacijos vystymąsi. Tačiau nebuvo aišku, kokiais etapais (arba mechanizmu) pasižymi ankstyvosios emocinės reguliacijos vystymasis. Taigi tik vėliau, apdorojant ir analizuojant duomenis, išgryninus tyrimo klausimą, pavyko įvardyti *analizės vienetą.* Taikant eksperimentinį genetinį metodą įprasta, kad tyrėjams sunkiausia nustatyti analizės vienetą, nes jis yra apibrėžiamas, remiantis tyrimo klausimu, arba susijęs su užduotimi, kurią tyrimas bando įveikti.

Tyrimo analizės vieneto sistemą sudarė kritiniai polisubjektų veiklos atvejai. Kultūrinės-istorinės raidos teorijos atstovai (Vygotsky, 1933; Leontjev, 1981; Engeström, 2015) pritaikė sąmonės raidos vienetą kolektyvinių subjektų ir jų kuriamų veiklos tinklų raidos analizei. Raidos subjektas šioje teorinėje perspektyvoje yra polisubjektas. Konkrečiai šiame tyrime tai – vaiko ir suaugusiojo arba vaiko ir vaiko sąveika, kolektyviai sukuriama žaidybinė veikla. Zinchenko (2000) nuomone, veiksmai realiame žmonių pasaulyje galėtų būti analizės vienetas, ne tik kaip elgesio ar veiklos, bet ir kaip žmogaus psichikos atspindys. Skaitant ankstyvajam emocinio savarankiškumo vystymuisi skirtą literatūrą (Saarni, 1983; Greenspan ir Shanker, 2004) bei stebint žaidybinę veiklą ŽTL, pasitvirtino tyrimo nuostata, kad svarbu analizuoti būtent sąveikoje esančius dalyvius (suaugusiuosius ir vaikus arba vien tik vaikus), nes emocinių raiškų sąveikų formos buvo sukonstruojamos būtent pačių dalyvių diadoje arba grupėje. Taigi *analizės vienetas* šiame tyrime apibrėžtas kaip *subjekto (polisubjekto) veiksmai žaidybinėje veikloje, konstruojantys žaidybinius jausmus (emocines raiškas) ir vedantys veiklą į priekį.*

2.8.2. Duomenų analizės metodika

Tyrime analizuoti trijų tipų duomenys: 1) kiekvienos žaidimo sesijos vaizdo įrašai ir nuotraukos, 2) studentų lauko užrašai ir jų stebimų vaikų žaidimo aprašai, 3) bendrų refleksijų ir planavimo santraukos. Duomenų analizės metodika kurta stengiantis įgyvendinti kultūrinės-

istorinės raidos teorijos principus (2.4 skyrius) bei atpažinus išanalizuoti stebėjimo ir analizės vienetus (2.7.1 skyrius).

Vaizdinė medžiaga buvo pagrindinis tyrimo duomenų šaltinis, suteikęs galimybę pakankamai giliai atlikti veiklos dinaminę analizę (Hedegaard ir Fleer, 2008). Skaitmeninė duomenų forma leidžia atlikti daugkartinį sugrįžimą prie analizės objektų, suprasti, kada žaidimo veiksmai ir emocinė dinamika prasideda ir kaip pasibaigia, tyrėjas turi galimybę stebėti viso proceso paveikslą ir kartu mikroelementus. Žaidybinės veiklos vaizdinės medžiagos duomenims taikyti trys analizės lygmenys pagal Hedegaard (2008) skaitmeninės (angl. *digital*) duomenų analizės logiką:

- *Pirminė analizė* – pritaikyta pirmoji loginio samprotavimo interpretacija, peržiūrint visų žaidimo sesijų vaizdo įrašus. Šiame lygmenyje sukaupti komentarai, kuriose sesijose pastebėta vaikų ir suaugusiųjų emocinių bangavimų bendra patirtis. Buvo svarbu išrinkti pavyzdžius, kai pastebima kolektyvine vaizduote paremta žaidybinė veikla.
- *Praktikos interpretacija* – šiame lygmenyje atpažįstami veiklos ir konteksto ryšiai, naudojamasi studentų lauko užrašais ir refleksijų santraukomis; ieškoma, kaip pirminės analizės metu atrinkti pavyzdžiai buvo įgyvendinami nuo pradžios iki pabaigos. Atliekamas kolektyvinių momentų grupavimas, ieškant praktikos tendencijų, sekų, pvz., suaugusiųjų atliekamų konkrečių praktikų bei vaikų reakcijų į jas. Esminiai duomenų etapai transkribuojami.
- *Tematinė interpretacija* – atlikta teorinė analizė, susiejant radinius su teoriniais principais ir teiginiais, kurie nuo pradžių „įrėmino“ tyrimą (pvz., emocinės raiškos ženklų naudojimas, dramatiško įvykio kūrimas ir pan.).

Tyrimo stebėjimo ir analizės vienetai įvardyti įsigilinus į kiekvieno vaiko žaidimo istoriją, žinant jos pradžią ir pabaigą, bei susiejant su kultūrinės-istorinės raidos teorijos principais (6 lentelė). Tyrime naudojamasi tikslinės imties sudarymo strategija – *kritinių atvejų atranka*, taip siekiant į tyrimą įtraukti raktinį asmenį, pogrupį, situaciją (Rupšienė, 2007). Kritinių atvejų atranka užtikrina svarbiausių, daugiausiai informacijos teikiančių ir esminę įtaką numatančių atvejų pasirinkimą (Patton, 2015). Atpažįstant kritinius atvejus, keliami šie klausimai: „Jei nutinka šioje aplinkoje, ar gali nutikti ir kitur?, „Jei ši grupė susiduria su šiomis problemomis, ar galime sutikti, kad ir kitos grupės susidurs su tokiomis problemomis?“ (Etikan ir kt., 2016).

6 lentelė. Tyrimo duomenų analizės vienetai

	I	II	III	IV
Stebėjimo vienetai	Kolektyvinė emocinės raiškos modeliavimo praktika.	Pirmasis įsitraukimas į kolektyvinį žaidimą be artimo asmens.	Aukšto lygio, stipraus emocinio krūvio žaidimas.	Ilgalaikis emocinės reguliacijos formavimasis ilgalaikiame žaidime.
Emocijų reguliavimo raidos etapai	(1) Laipsniškas polisubjekto įsitraukimas į bendrą emocinį lauką kolektyviniame lygmenyje.	(2) Laipsniškas polisubjekto įsitraukimas į bendrą emocinį lauką individualiame lygmenyje.	(3) Kolektyvinio žaidimo dalyvių emocinės raiškos dinamika kolektyviniame žaidimo procese.	(4) Individualaus vaiko emocinės reguliacijos formavimosi procesas nuo individualaus žaidimo su suaugusiuoju prie savarankiško žaidimo su vaikais.
Analizės vienetai	„Įkyrūs triušiukai“: laipsniškas kolektyvinis emocinis vaikų įtraukimas į kolektyvinę veiklą.	„Potvynis“: individualus emocinis įtraukimas į bendrą žaidybinę veiklą.	„Kelionė į Madeirą“: emocinės reguliacijos savivaldumo lygmuo žaidime.	„Greitoji“: emocinės reguliacijos dinamika ilgalaikiame žaidime.

Pirmasis analizės atvejis nukreiptas į emocinių raiškų ankstyvąsias reguliacijos formas kolektyvinėje veikloje (dar ne žaidime); antrasis ir trečiasis analizės atvejai atskleidžia, kaip sukuriamas dramatiškas įvykis pagal pagrindinį genetinį aukštesniųjų psichikos funkcijų raidos principą. Antrojo atvejo analizė atskleidė, kaip vyksta emocinio tarpininkavimo aktas; o trečiasis ir ketvirtasis atvejai – kaip kolektyviai sukuriamas emocinės reguliacijos bangavimas. Pirmuose dviejuose atvejuose plačiau kalbama apie emocinės raiškos ženklų kūrimą kolektyvinėje veikloje. Antrasis ir ketvirtasis atvejai padėjo atskleisti, kaip kokybiškai pasikeitė vaikų elgesys, susietas su emocinės raiškos reguliacija žaidybinėje veikloje.

Analizuojant tyrimo atvejus buvo svarbu išskirti suaugusiųjų funkcijas. Remiantis kultūrinės-istorinės teorijos idėja, kad suaugusieji yra tik tarpininkai vaiko saviraidoje (Karpov, 2014), ŽTL atliekant žaidybinę intervenciją, tiesioginis (ir svarbiausias) tikslas buvo – išplėtotų žaidybinių formų kūrimas. Tačiau taip pat buvo pasiektas ir kitas (papildomas) tikslas – atverta erdvė vaiko emocinės reguliacijos formavimuisi. Žaidybinėje veikloje nuolat veikia suaugusiojo ir vaiko, vaiko ir vaiko diados, kurios yra sukonstruojamas bendras emocinis laukas. Emocinės reguliacijos formavimas vyksta etapiškai, todėl atvejų analizės aprašymui pasirinkta logiška seka, kuri suteikia įžvalgų, kaip kinta vaiko mokymosi procesas nuo kolektyvinio prie savivaldaus, kaip įsisavinama emocinės reguliacijos kultūra žaidime.

2.9. Tyrimo etika

Tyrime buvo vadovaujamasi Europos Sąjungos tyrimų etikos principais (ALLEA, 2017) ir rekomendacijomis bei Europos žmogaus teisių konvencija ir jos papildomais protokolais (ECHR, 2018), todėl atliepiami tyrimo patikimumo, sąžiningumo, pagarbos ir atskaitomybės principai.

Patikimumo principas užtikrintas atliekant kokybišką ir nuoseklios eigos tyrimą; siekta tyrimo tikslų skaidrumo renkantis duomenų rinkimo ir analizės metodus taip, kad tikslas būtų pasiektas; numatomos tyrimo žalos ir naudos tikimybės, atsižvelgiama į tyrimo dalyvių poreikius, interesus ir riziką sumažinančias priemones.

Sąžiningumo principas tyrime atsispindi per numatytų mokslinio tyrimo etapų laikymąsi; prisiimama atsakomybė už mokslinio tyrimo rezultatus, jų skelbimą ir mokslinio tyrimo padarinius ir pasekmes, jei kam nors jie bus daromi.

Įgyvendinant *pagarbos principą* tyrime buvo užtikrintas visų dalyvių informuoto sutikimo gavimas, laikomasi savanoriško dalyvavimo taisyklės. Pradėdami lankyti ŽTL, dalyvių tėvai pasirašė informuotą sutikimą dėl duomenų ir atvaizdo naudojimo tyrimuose. Žaidimo tyrimų laboratorijos veikla visada buvo organizuojama savanoriško lankymo principais, ši aplinka vaikams buvo pritaikyta pagal jų amžių, poreikius, kad nekeltų papildomos įtampos. Vaikai į laboratoriją buvo atvedami tėvų, bet dalyvavimas bet kuriame vaikų žaidime, suaugusiųjų organizuojamoje žaidybinėje veikloje visada buvo laisvai pasirenkamas. Filmavimo kameros vaikams buvo atvirai matomos, susidomėjus jiems parodomos. Studentai pirmos žaidimo sesijos metu pasirašė pasižadėjimą dėl duomenų apsaugos, nekaupimo bei viešinimo be leidimo, taip pat susipažinimo su filmavimo taisyklėmis formas. Tyrime nenaudojami tikrieji dalyvių vardai, nesvarbi tyrimui vaizdinė informacija pateikiama užblukintai. Tyrimo duomenys saugomi dviejuose (darbo ir asmeniniame) kompiuteriuose bei elektroninės atminties saugykloje ir yra prieinami tik įvedus slaptažodį.

Siekiant *atskaitomybės principo* įsipareigota laikytis visų su asmens duomenų apsaugos užtikrinimu susijusių reikalavimų ir skaidriai deklaruojama, kad tyrimas vykdytas Žaidimo tyrimų laboratorijoje dirbant jaunesniojo tyrėjo pareigose bei studijuojant doktorantūros studijų programoje nuo 2015 m. Tyrėjo kompetencijas pagrindė psichologijos bakalauro ir edukologijos magistro krypties išsilavinimo diplomai, sukaupta praktinė emocinio-socialinio ugdymo programos „Kimochis“ (Pritchard Dodge ir Grimm, 2011) patirtis su ikimokyklinio bei pradinio amžiaus vaikais.

2.9.1. Tyrimo validumas

Kokybiniuose, skirtingai nei kiekybiniuose, tyrimuose validumo užtikrinimui taikomi kitokie kriterijai, tiksliau – visuminis tyrimo vaizdas, t. y. svarbu tai, kokia pasirinkta tyrimo strategija, tyrimo uždaviniai, jų dermė su duomenų rinkimo ir analizės metodais, duomenų rinkimo metodas, gaunamų duomenų fiksavimas ir pan. (Rupšienė, 2007). Visame tyrime deklaruojami tos pačios teorijos teiginiai, taip siekiant užtikrinti tyrimo rezultatų pagrįstumą. Nurodomi tyrimo klausimai, detaliai aprašomi aplinkos ir realios situacijos įvykiai bei rezultatų pasiekimas pagal iškeltus tikslus (Denscombe, 2002). Formuojami tyrimo duomenų stebėjimo ir analizės vienetai pagal pateiktas kultūrinės-istorinės raidos teorijos rekomendacijas. Išlaikomi, kiek įmanoma, natūralios aplinkos, kontekstualumo, detalaus aprašymo principai, tyrėjo, kaip veikėjo, užtikrinimas, duomenys pateikiami naudojant informantų terminus, duomenys nagrinėjami induktyviai, vertinant kelias pozicijas. Taikoma filmuotos medžiagos duomenų analizė užtikrina galimybę vaizdus analizuoti daug kartų, atkuriant veiksmų grandinę su priežastimis ir pasekmėmis. Tyrime pateiktas detalus intervencijos procedūros aprašymas. Tyrimui taikomi kokybinių tyrimų validumo kriterijai, todėl tyrimo dalyvių atrankai nebuvo siekta taikyti atsitiktinai sudarytos imties strategijos, nes laikomasi metodologinės nuostatos, kad svarbu pasirinkti atvejus, kurie yra informatyvūs tiriamuoju kokybiniu požiūriu. Šio tyrimo atvejai, t. y. pasirinktos problemos, yra validūs, nes gali pasitaikyti ir kitoje aplinkoje.

2.9.2. Tyrimo patikimumas

Tyrimo metu pats tyrėjas buvo duomenų kūrimo ir rinkimo instrumentas, todėl nuolat reflektavo savo socialines vertybes, tapatumo ir šališkumo klausimus, bendravo su kitais tyrėjais, padedančiais atpažinti įvairius vaikų interesus ir kultūrines emocines išraiškas. Be to, tyrimo patikimumą užtikrinti padėjo ir kiti įrankiai. Remiantis kultūrinės-istorinės raidos teorijos metodologinėmis rekomendacijomis: 1) jau nuo ankstyvojo tyrimo etapo, siekiant patikimumo, nuosekliai taikomi pasirinktos teorijos principai, kuriais remiasi ir kiti ankstyvojo ugdymo tyrėjai, 2) pagal aiškias taisykles atliekamos vaizdo įrašymo ir saugojimo procedūros, todėl atsiranda galimybė mikrolygmeniu fiksuoti besivystančių mažų vaikų kultūrinių įrankių pokyčius, 3) tyrimo metu išlaikomas tyrėjo dalyvavimas dviejose pozicijose – būnant ir tyrimo dalyviu, ir duomenų rinkėju (Hedegaard, 2008; Hedegaard ir Fleer, 2008; Fleer ir Veresov, 2017). Visos šios sąlygos buvo prioretizuojamos ir įgyvendintos tyrimo metu.

3. TYRIMO REZULTATAI

Šiame skyriuje, analizuojant gautus duomenis, siekiama išsiaiškinti vaikų emocinės reguliacijos formavimosi principus konkrečioje naratyvinio žaidimo praktikoje. Pirmasis tyrimo atvejis nukreiptas į nuoseklius emocinio įtraukimo į žaidybinę veiklą etapus kolektyviniame lygmenyje. Antrasis atvejis skirtas emocinio įtraukimo į žaidimą individualiame lygmenyje analizei. Pirmieji du tyrimo atvejai susiję su jaunesniais vaikais (iki 2,5 m.) ir suaugusiųjų parama, jiems įsitraukiant į bendrą žaidybinę veiklą. Trečiasis atvejis išryškina suaugusiųjų koordinuojamo kolektyvinio žaidimo dalyvių emocinės raiškos dinamiką. Ketvirtuoju atveju siekiama išsiaiškinti, kaip emocinės reguliacijos formavimasis vyksta ištęsto žaidimo perspektyvoje, kaip vaikas pereina nuo individualaus žaidimo su suaugusiuoju prie savarankiško žaidimo su kitais vaikais. Trečiasis ir ketvirtasis atvejai susiję su patyrusiais žaidėjais – 3–6 m. vaikais ir jų pačių kuriama žaidybine veikla, aptariama kolektyvinio žaidimo dalyvių emocinės raiškos dinamika. Šioje dalyje yra analizuojamos kolektyvinės ir individualios sąveikos:

- tarp vaiko ir suaugusiojo,
- tarp suaugusiųjų ir vaikų,
- tarp vaikų savarankiškoje žaidybinėje veikloje.

3.1. „Įkyrūs triušiukai“: emocinis vaikų įtraukimas į kolektyvinę veiklą

Siekdami išpildyti eksperimentinio genetinio metodo sąlygas, tyrėjai konstravo žaidybinės (kultūrinės) veiklos aplinkybes (tikslingai sukuriamą aplinką), kuriose dalyviai galėtų pakankamai laisvai veikti ir mokytis (savarankiškas vystymasis, APF formavimasis). Žaidimo tyrimų laboratorijoje, be fizinės žaidimo aplinkos, tyrėjai kūrė naujos istorijos (kultūros perdavimo) pagrindą, padedantį inicijuoti naratyvinio žaidimo intervenciją. Šiuo atveju buvo siekiama ištirti ir pagrįsti nuoseklius kolektyvinio vaikų įsitraukimo į žaidybinę veiklą / praktiką etapus ir aptarti, kaip vyksta laipsniškas emocinio įsitraukimo į žaidybinę veiklą procesas.

3.1.1. Žaidimo epizodas ir dalyviai

Kolektyvinė veikla – knygos skaitymas. Pirmajame žaidimo intervencijos etape buvo pasirinkta su vaikais skaityti knygą. Kolektyvinės veiklos turinys turėjo sudominti vaikus ir patraukti jų dėmesį. Paprastai vaikus traukia moraliniai, netikėti, pavojingi ir pilni nuotykių siužetai (Brėdikytė, 2011). Knyga yra laikoma kultūriniu ištekliumi (Sieben, Lechner, 2019), artefaktu arba kultūrine priemone, kuri vaikams perduoda moralines normas, elgesio modelius, tradicijas, padeda suvokti žmonių kasdienes kultūrines praktikas (Zittoun, 2006). Veikloje pasirinkta tipinė dalybų situacija, nes vaikų grupė, dalyvavusi ŽTL, daugelyje situacijų patyrė

sunkumų dalytis, susitarti, atstumdavo kitus vaikus. Pedagoginiu požiūriu knygos skaitymas pradiniame lygmenyje yra paveikslėlių žiūrėjimas (Coughlin ir kt., 1992). Paveikslėliai vaikams ikikalbiniame raidos etape yra tarpininkai, padedantys perteikti temą ir istorijos kontekstą.

Knygos siužete – realios ir idealios emocijų reguliacijos formos. Kaip numato kultūrinės-istorinės raidos teorijoje aprašomas realios ir idealios formų sąveikos principas, negali būti vystymosi, jei nėra abiejų šių formų sąveikos. Atsižvelgiant į tai, tyrime pasirinkta naudotis vaikiška Ciara Flood paveikslėlių knyga „Įkyrūs triušiukai“ (2016). Knygos siužetas prasideda, kai prie meškino namų atsikrausto kaimynai – penki triušiukai. Naujakuriai nori draugauti ir vis prašo pagalbos, bet vienas gyventi įpratęs meškinas draugauti nenori – nesidalija medumi (nors turi), nepadeda kapoti malkų, nenori keistis knygomis ir nenori eiti stebėti žvaigždžių. Meškinas dėl įkyraus triušių noro susidraugauti įniršta ir grubiai apšaukia kaimynus, piktai nuveja nuo savo namo durų. Vėliau ima gailėtis poelgio ir pradeda jaustis vienišu.

Tyrime tikslingai, bet kaip tarpininkas, naudojamas knygos siužetas nukreiptas į idealią ir natūralią formas. Knygoje vyksta susidūrimas, emociškai patraukiantys įvykiai, draugystės ir egoizmo kova. Knygos siužetas tyrėjams pasirodė tinkamas laboratorijos vaikų patirties atspindys – knyga yra atliepianti vaikų kasdienybę. Jos temos – namai, kaimynai, draugystė, dalybos; čia vaizduojami buitiniai darbai. Paveikslėliai atskleidžia, kaip auga ir „sprogsta“ pykčio emocijos. Anot Corsaro (2011), tai – temos ir ypatybės, svarbios būtent darželinukams. Tai – vaikų amžių, estetikos ir etikos reikalavimus atitinkantis meninis lygmuo (Smirnova, 2011).

Bendros kultūrinės veiklos (t. y. skaitymo ir žaidimo) inicijavimas vyko etapais. Susipažinimas su knygos „Įkyrūs triušiukai“ veikėjais ir siužetu ryto rate buvo pirmasis etapas, tačiau knyga nebuvo perskaityta iki galo. Nutarta, kad skaitymas vyks iki emocinės dilemos – kai meškinas ima jaustis vienišu (bet jokių veiksmų nepadaro, nereguliuoja emocijos). Tokiu būdu sukuriama bendra ašis arba sukeliama emocinė būsena, dėl kurios kartu reikėtų imtis veiksmų. Tyrėjų sprendimu, istorija nepabaigta, nes ją numatyta keisti kolektyvinėje žaidimo veikloje. Planuota, kad po skaitymo žaidybinė veikla kryps į pliušinio meškino mokymą dalytis ir būti draugišku. Perskaityta knygos istorija laikoma žaidimo užuomina. Taip sukuriama prasminga žaidimo problema – *kaimynai yra susipykę, nes meškinas nemokėjo dalytis ir draugauti*. Knygos skaitymo epizodo analizėje pastebėta, kad tyrėjų verbalinė ir neverbalinė komunikacija pasižymėjo žymiu emocinės raiškos modeliavimu – nuo juokingų iki bauginančių momentų. Toliau aprašomi taikyti esminiai emocinio vaikų įtraukimo į žaidybinę veiklą etapai.

Antroje (iš dešimties) tyrimo sesijoje dalyvavo 10 vaikų (0,5–4,3 m. amžiaus) ir 20 suaugusiųjų. Ryto rato erdvėje veiklos pradžioje dalyvavo 7 vaikai, 2 vaikai buvo žaidimo kambaryje, bet nesėdintys bendrame rate, 1 vaikas buvo koridoriuje. Ši sesija išsiskyrė dideliu suaugusiųjų skaičiumi, nes dalis vaikų neatvyko dėl ligos. Atkreipiamas dėmesys, kad susirinkę vaikai buvo maži, t. y. ankstyvojo amžiaus tarpsnio.

Intervencinę veiklą ryto rate, po pasisveikinimo, organizavo 2 tyrėjos (Greta ir Marija, vardai pakeisti). Tyrėja Greta skaitė knygą, o tyrėja Marija su pliušiniu meškinu greta vaidino. Abi tyrėjos *modeliavo emocines būsenas,* kylančias dėl siužeto. Šios tyrėjos ŽTL dirbo nuo 2015 m. (2,5 m.): Marija buvo vyresnioji tyrėja, Greta – jaunesnioji tyrėja.

3.1.2. Vaikų įtraukimo strategijos jų dėmesingumui padidinti

Knygos skaitymas dviese pasitelkiant vaidybos elementus. Knygos skaitymas vaikams yra daugiasluoksnė kultūrinė veikla, tyrime padedanti netiesiogiai sutelkti kolektyvinį dėmesį į vieną kontekstą. Ryto rate suaugusieji knygą skaitė rečiau nei laišką, nes laiško pristatymas vidutiniškai užtrukdavo apie 2 min., o knygos skaitymas – apie 9 min. Knygai perskaityti reikėjo daugiau laiko nei laiškui, todėl buvo didelė tikimybė, kad maži vaikai jos iki galo neišklausys, nespės sekti ir / ar išeis žaisti. Taigi šis epizodas analizei pasirinktas, nes į knygos siužetą pavyko įtraukti jaunus ir nepatyrusius žaidėjus (iki 2,5 m.).

Knygą paprastai skaitė vienas asmuo, bet analizei pasirinktas atvejis *skaitymas dviese*. Toks skaitymo būdas gimė spontaniškai improvizuojant. Supratusi, kad knyga gali nepatraukti mažų vaikų dėmesio, patyrusi žaidėja tyrėja Marija paėmė pliušinį meškiną ir jį panaudojo vaikų dėmesio atkreipimui į knygos istoriją tuo metu, kai kita tyrėja skaitė knygą. Patyrusio žaidėjo intuicija ir greitas gebėjimų įvertinimas yra išmokstamas, nes pedagogams žaidybinė veikla taip pat yra ir asmeninis tobulėjimas (Brėdikytė, 2011). Dviejų suaugusiųjų dialogiškas knygos skaitymas pasižymėjo vaidybos elementais ir žaidybinėmis strategijomis: a) aktyviai judantis knygos personažas – meškinas, keičiama daiktų ir kūno pozicija, amplitudė, b) išplėsta judesių amplitudė, c) padidinta emocinė raiška, d) balso tono ir intonacijų kaita. Tyrėjos keitėsi priemonėmis, įvyko įsiterpimų ir pertraukimų, jos kolektyviai derino savo judesius, balsus ir veido mimikas; buvo vedamas dialogas su pliušiniu meškinu, kaip tikru veikėju iš skaitomos knygos (7 lentelė).

7 lentelė. Paveikslėlių knygos pristatymas

Tyrėja Marija (TM)	*Pas mus šiandien yra svečių.*	Pradeda aktyviau kalbėti truputį pakeltu tonu.
Tyrėja Greta (TG)	(Pauzė)	Laiko knygą ir parodo pliušinį meškiną. Mojuoja su meškino letena šypsodamasi (3 pav., a).
TM	*Pasižiūrėkite, pas mus šiandien yra svečių.*	Pakartoja šnabždėdama.
Mama	*Meškiukas.*	Kalba iš auditorijos.
TM	*Yra meškiukas toksai... Ir žinot, kodėl jis taip džiaugiasi šiandien?*	Kelia balso toną.
	Nes... leidykla... nuostabi kažkokia tai...	Paima knygą į rankas ir apžiūri viršelį, į save laiko knygos priekiu; kalba dar intensyvesniu ir aukštesniu balso tonu.
TM	*Apie jį parašė knygutę.*	Papurto knygą rankose iš džiaugsmo.
TG	*Apie mane knyga?*	Kalba už meškiną labai plonu balsu šypsodamasi (3 pav., b).
TM	*Knyga.*	Atsuka į vaikus ir rodo knygos viršelį.
	Apie šitą meškiuką yra knygutė.	Paima meškiną (3 pav., c).

Istorijos perteikimo *kultūriniai įrankiai* žaidybinėje veikloje turėtų būti vaikams vizualiai išskirtini, gerai matomi, skatinantys palaipsnį prasmių ir sąsajų suvokimą (Zittoun, 2006). Pradedant istorijos pristatymą, esminiai organizuojamos veiklos įrankiai (pliušinis meškinas ir knyga) buvo prastai pastebimi vaikams – juos laikė tyrėja Greta (3 pav. a, b). Tik suaugusieji pastebėjo, kad meškinas mojuoja. *Siekiant atkreipti vaikų dėmesį*, per pusę minutės žodžiai „meškiukas“ ir „knyga“ buvo pasakyti bent po tris kartus. Pliušinis meškinas ir knyga tuomet tyrėjų rankose ėmė aktyviai judėti – meškinas mojavo ir „kalbėjo“, o knyga buvo sukiojama, kilnojama, taip pabrėžiant, kad šie objektai yra svarbūs ir susiję, tuo pačiu sukeliant džiaugsmingą nuotaiką. Galiausiai užfiksuota („Apie šitą meškiuką yra knygutė.“), kad šie daiktai sukelia modeliuojamas džiaugsmo emocijas. Veiklos įžangoje pasakojimo įrankiai pajudėjo į centrą, kad visa auditorija gerai matytų ir knygos viršelį, ir žaislą (juos abu paėmė Marija, 3 pav. c).



3 pav. Knygos ir meškino pristatymas: a) abu laiko TG; b) knygą pristato TM, meškiną vaidina TG; c) abu laiko TM

Vaikams ne visada aišku, kokiais terminais objektai įvardijami, todėl tam buvo skiriamas papildomas laikas. Dviejų tyrėjų emocijos ir aktyvus priemonių demonstravimas veiklos pradžioje padėjo suvokti ir neverbaline forma, apie ką kalbama, kas yra vadinama „meškiuku“ ir „knyga“. Žaislas greta knygos skaitymo buvo naudojamas kaip kultūrinis įrankis – perduoti ar pristatyti vaikams tam tikrą bendravimo modelį, elgesio kultūrą, aprašytą knygoje. Tai galima atlikti ir vienam asmeniui, tačiau turi būti užtikrintas suaugusiojo gebėjimas suderinti savo vaidmenis – skaityti knygą, konstruoti emocijas, būti dialoge su meškinu, kalbėti už jį ir taip pat stebėti vaikų reakcijas, kreiptis į juos. Dviejų suaugusiųjų dramatiškas daiktų kilnojimas, emocinės išraiškos balso tone ir kūne atkreipė vaikų dėmesį ir padėjo užmegzti vaikų ryšį su knyga.

Ryšys su klausytojais ir tempo reguliavimas. Skaitant knygas mažiems vaikams svarbi žaidybinė strategija yra ne tik matyti tekstą, apibūdinti paveikslėlius (pvz., ką meškinas mėgsta veikti), bet ir sekti klausytojų dėmesingumą. Apie meškiną ir jo pomėgius raštu ir vaizdu informavo patys pirmieji puslapiai, o tai padėjo tyrėjoms užmegzti kontaktą su klausytojais: jos ėmė juokauti, taip pasiekė bendrą emociją – užkrėtė visus juoku. Pristatydamos meškiną tyrėjos kalbėjosi tarpusavyje ir su auditorija. Skaityme, kaip ir žaidime, daug dėmesio skiriama dialogui su auditorija, jos vertinimui ir sekimui, ar klausomasi ir įsitraukiama.

8 lentelė. Meškino pristatymas

TG	*Gyveno kartą vidury miškų pats sau vienas meškinas.*	Atsivertusi knygą pradeda skaityti istoriją. Paduoda meškiną Marijai.
TM	*Aš vienas sau gyvenau tokiam namelyje vidury miško, man buvo ramu ir gera.*	Judina meškiną prieš save ir kalba (už jį).
TG	*Ir gyventi jam labai patiko.*	Pertraukia Marijos kalbą. Skaito knygą toliau.
TM	*Taip taip, teisingai.*	Įsiterpia.
TG	*Jis kapojo malkas.*	Pasakoja rodydama paveikslėlį su meškinu, kapojančiu malkas (knygoje tokio teksto nėra).
TM	*Čiuk čiuk.*	Su meškino letena vaidina, kaip kapoja malkas.
TG	*Labai mėgo valgyti saldžius sausainius, pyragėlius.*	Parodo paveikslėlį su pyragėliais, pasakoja, neskaito.
	O ypatingai... Žinote, ką? [pauzė] Medų...	Kreipiasi į auditoriją. Užsidengia burną ranka ir šypsosi (4 pav., a).
TM	*Vaaaiii... [pauzė]*	Plačiai šypsosi už meškiną.
Visi	*[bendras nusijuokimas]*	Visi nusijuokia ar nusišypso (4 pav., b).
TM	*Ar čia yra medaus?*	Plačiai šypsosi, linguoja meškino rankomis.
	Ar mėgstat jūs medų?	Greta lyg ima skaityti, bet Marija nutraukia ir kreipiasi į vaikus.

Istorijos skaitymo pradžioje, supažindinant su veikėju, buvo sudaryta galimybė visiems suspėti su pasakojimo siužetu. Knygos skaitymas buvo pastebimai *lėtinamas*, nes pirmojo knygos

puslapio pristatymas truko 30 sek. (kitų dviejų sekančių puslapių apie 5 sek.). Daromos pauzės, teksto skaitymą pertraukė suvaidinta žaislo kalba ar ištiktukai (pvz., kirvio kirtimo garsas „*čiuk, čiuk*“). Knygos tekstą tyrėja Marija stengėsi *dramatizuoti*, kalbėdama už meškiną pakeistu balsu, *sugyvinti* – ji pertraukė skaitymą („Taip taip, teisingai“), pakeitė arba pridėjo istorijos elementų, kurių knygos tekste nebuvo (8 lentelė). Žaidybinė strategija – skaitant pridėti žaismingas detales – patikslina vaikų konteksto suvokimą, nes papildomi vaizdai, garsai, skoniai, pojūčiai pagauna vaikų dėmesį, sukelia emocijas ir skatina asociacijas.

Sėkmingai vystėsi žaidybinė veikla ir mezgėsi emocinis ryšys tarp skaitovo/-ų ir klausytojų, kai buvo naudojamos *pauzės*. Pauzės buvo daromos periodiškai, tai laikyta žaidybine strategija. Pauzių metu tyrėjos nukreipdavo žvilgsnius į besiklausančiuosius (4 pav.), vertino, ar vaikai sėdi, ar jie klausosi, kaip elgiasi. Tyrėjų užduoti klausimai auditorijai („O ypatingai... žinote, ką?“ [pauzė] <...> „Ar čia yra medaus? Ar mėgstat jūs medų?“) leido klausytojams įsitraukti į pokalbį naudojantis savo patirtimi, susieti save su veikėjais, dalyvauti pokalbyje. Mokėjimas būti lanksčiu skaitant knygą, pastebėjus vaikų poreikius, pagreitinti arba sulėtinti istorijos pateikimą pedagoginėje praktikoje gali lemti didesnį vaikų dėmesingumą.

Apibendrinant tyrėjų pastangas emociškai įtraukti vaikus į kolektyvinę žaidybinę veiklą, pastebėti laipsniški knygos skaitymo etapai, nes suaugusieji nuolat siekė prisiderinti, įsitraukti į dialogą su vaikais, atkreipti jų dėmesį, sureguliuoti bendrą emocinę būseną (žr. 9 lentelę).

9 lentelė. Kolektyviniai suaugusiojo emocijų reguliavimo etapai

Etapai	Tikslai	Suaugusiojo strategijos
I – Prisiderinimas	Kultūrinę veiką suderinti su vaikų amžiaus tarpsniu ir jų įsitraukimo gebėjimais.	Emocinis prisiderinimas, taikant stebėjimą, veiklos sulėtinimą, užduodant papildomus klausimus, darant pauzes.
II – Dėmesio atkreipimas	Atkreipti ir išlaikyti vaikų dėmesingumą vedant kultūrinę veiklą.	Vaikų dėmesio atkreipimas plačios amplitudės judesiais, veido ir kūno išraiškingumu, emociniais balso tono pokyčiais, ištiktukais, garsiniais žaismingais pakartojimais, siekiant didesnio vaikų smegenų aktyvumo. Interaktyvių pasakojimo technikų naudojimas, pasitelkiant kultūrinius įrankius (pvz., lėles, knygas, laiškus, žaislus, ir pan.), juos derinant.
III – Emocinė savireguliacija	Siekti sukurti ir būti bendrame emociniame lauke.	Emocijų didinimas, „užkrėtimas“, žaismingas ir interaktyvus dialogas. Veikla apima pajuokavimus ir pauzes, skirtas klausytojų emociniam įtraukimui, išklausymą – emocinio ryšio užmezgimą, emocinę reguliaciją per bendrą veiklą.

3.1.3. Kolektyvinis emocijų reguliavimas

Kolektyvinė emocijų reguliavimo veikla, apimanti prisiderinimą, dėmesio atkreipimą, emocinę savireguliaciją, padėjo atspindėti (angl. *mirroring,* Gallese, 2005; Iacoboni, 2008) vaikų poreikius, todėl sulaukė reakcijos iš dalyvių. Pastebėtas susikūręs bendras emocinis laukas, pirmą kartą pasiektas emocinis susiderinimas, bendrai išgyvenama emocinė raiška. Jau aptartos tyrėjų (intervencinės) strategijos, padedančios inicijuoti kolektyvinę veiklą ŽTL. Toliau analizuojama kita sąveikos kryptis – dalyvių atsakas.

Kolektyvinis emocinis užsikrėtimas emocija. Knygos skaitymo metu kūrėsi kolektyvinis bendrumas (angl. *togetherness, collectiveness*), kai susijungiama į bendrą emocinį lauką, t. y. buvo pasiektas emocinis užkrėtimas ir reakciją į jį, įvyko abipusis tikslinis emocin*ių ženklų perdavimas* (Greenspan ir Shanker, 2004). Buvo užfiksuotas vaikų *įsitraukimas* – vaikai sureagavo į pajuokavimą, užsikrėtė emocijomis. Tyrėjoms pavyko pasinaudoti momentu – per knygos skaitymą, *padarius* pauzę, pasidalyta juoku. Skaitovės įsitikino, kad dauguma klausytojų *yra* įsitraukę *ir* klauso, nes įvyko kolektyvinis nusijuokimas – reakcija į pajuokavimą apie pagrindinį knygos veikėją. Tyrėja Greta modeliavo, kad krizena, o po to ir klausytojai nusijuokė kolektyviai.



4 pav. Užkrėtimas juoku: a) TG modeliuoja krizenimą; b) TM ir visa auditorija nusijuokia

Įprasta, kad ugdomoji arba intervencinė veikla yra planuojama, bet emocines raiškas suplanuoti sudėtinga. Skaitant knygą buvo konstruojamas kontekstas emocijoms ir tuo pačiu sukonstruota bendra emocija, t. y. sukeltas juokas. Kalbant apie mėgstamą meškino maistą, pasakotoja kreipėsi į auditoriją ir prisidengusi burną (lyg sakytų juokingą paslaptį) šypsodamasi klausė („Ką valgo meškinai?“), po to pati atsakė („Medų.“). Kita tyrėja akimirksniu sureagavo jaustuku, kaip patvirtinimu, kad ir jos pliušinis meškinas mėgsta medų. Visi nusijuokė – buvo susijungta į bendrą malonią emociją (4 pav.), kuri įvyko per bendrą dialogą apie kultūriškai žinomus reiškinius (meškos valgo medų). Vaiko asmeninė emocija buvo siejama su kolektyviai perduodamu knygos kontekstu, kai tyrėja Marija ir antrą kartą sustabdė skaitymą ir paklausė vaikų, ar jie irgi mėgsta medų – visi vaikai sutiko. Suasmenintos vaikų emocijos pastiprino

kolektyvinę emocinę reguliaciją ir paskatino *emociškai susitapatinti (susiderinti)* su istorijos veikėju. Šį etapą galima vadinti pirmuoju emocijų sukėlimu kolektyvinėje emocinėje reguliacijoje.

Kolektyviniai emocinės reguliacijos modeliavimo įrankiai. Kolektyvinėje veikloje konstruojama emocinio konteksto erdvė, kurioje suaugusieji modeliuoja vaikams emocines raiškas ir jų reguliavimo strategijas (t. y. juokiasi, susierzina, pyksta, reaguoja į situaciją emocingai). Kolektyvinių emocijų modeliavimo įrankiai tyrime apėmė balso, veido, rankų ir viso kūno pozicijos pasikeitimus. Knygos skaitymo metu tyrėjos – Marija ir Greta – emocinius išgyvenimus vaidino. Jos rodė, ką patyrė meškinas ir nauji jo kaimynai. Buvo pasitelkiama istorijos dramatizacija, emocinių išraiškų sustiprinimai, sumažinimai, vyko emocinės reguliacijos modeliavimas, naudotos pauzės ir teksto pakartojimai (10 lentelė).

10 lentelė. Kolektyvinių emocijų modeliavimas

TG	*Vos tik atsikraustė, jie atėjo ir sako „Pone meškine, gal galite paskolinti medaus pyragui išsikepti?“.*	Paplonina savo toną kalbėdama už triušius.
TM	*Ooo... Siaubas... Siaubas...* 	Kartoja su pauzėmis. Išreiškia savo susijaudinimą išraiškingomis veido grimasomis.
TG	*O meškinas, žinote, ką pasakė?*	Kreipiasi į vaikus ramiu tonu.
	„Aš neturiu medaus!“	Pastorina balsą. Susiraukia ir žiūri į meškiną.
TM	*Va taip pasakė...*	Sudeda meškino rankas už nugaros.
	Aš neturiu medaus! Grauuu...	Storu ir pasipiktinusiu balsu, stipriai susiraukusi. Ir nuveda meškiną už savęs.
TG	*Nors iš tikrųjų pažiūrėkite į jo spintą.*	Pasakoja.
	(Pauzė)	Demonstruoja knygą auditorijai (5 pav. a, b).
TM	*Nerodykit!*	Piktu tonu. Staigiai uždengia lapą ranka (5 pav. c), nes ten pavaizduoti medaus stiklainiai.
	Septyni medai.	Susiraukusi pažiūri po ranka.
	Septyni medai... devyni, dešimt.	Susiraukusi susiskaičiuoja dar kartą.
	Čia...	Paima meškiną į rankas. Greta perverčia puslapį, kuriame matosi dar daugiau medaus.
	Čia nerodykit... uuui.	Dengia visą puslapį su meškino kūnu (5 pav. d), kad nebūtų matyti medaus stiklainių.
Visi	*Juokas.*	Nuvilnija bendra emocija (5 pav. e).



5 pav. Emocijų modeliavimas, naudojantis knyga ir žaislu: a) ir b) demonstruojama vaizdinė informacija, kiek meškinas turi medaus spintoje; c) meškiną vaidinanti tyrėja reaguoja ir neleidžia rodyti; d) kitame puslapyje parodoma dar daugiau medaus; e) tyrėja stipriai kūnu sureaguoja – su meškinu dengia medaus iliustraciją

Kadangi knygos siužete buvo pateiktas modelis, kaip knygos personažas nesugeba dalytis, negeba priimti draugystės, atstumia naujus kaimynus ir galiausiai patiria vienatvės jausmą, tyrėjos pasitelkė *emocinės raiškos ženklų sistemą* (Greenspan ir Shanker, 2004), šį modelį perduodamos vaikams vizualiai. Vaikams tyrėjos perteikė emocinės būsenos išgyvenimą, kad jie irgi į jį įsigyventų.

Pagal kultūrinės-istorinės raidos teorijos principus dalyviai tapo įtraukti į dramatiško įvykio išgyvenimą (*so-perezhivanie*). Demonstruojamas idealios ir realios kultūrinės formos susidūrimas (Veresov, 2014) – vizualizuojamas nenoras draugauti ir dalytis („Aš neturiu medaus!“, „Grauuu...“). Tyrėja Marija, reaguodama į knygos turinį, įkūnijo meškino nenorą dalytis („Nerodykit!“, „Septyni medai. Septyni medai... devyni, dešimt.“). Ji uždengė skaitomą knygą pirmiausiai savo ranka, paskui pliušiniu meškinu („Čia nerodykit... uuui“). Visi vėl nusijuokė. Net ir nesuprasdami verbalinės kalbos, vaikai atkreipė dėmesį į tyrėjos elgesį ir emocijas dėl demonstruojamų *kultūrinių emocinės raiškos ženklų*. Tyrėjos rankų ir kūno gestai (ženklai) modeliavo, kad meškinas kažką slepia ir nenori rodyti. Knyga ir žaislas tapo tarpininkais, padedančiais perteikti emocijas ir žinutę apie meškino būdą, jo nenorėjimą dalytis. Knygos tekste nepateikiami paaiškinimai, kad meškinas slėpė medų. Bet iš tyrėjų papildomų emocijų modeliavimo galima buvo suprasti, kur ir kiek meškinas turi medaus stiklainių, ir kad su kaimynais nenori medumi dalytis tyčia. Meškino nepasitenkinimas klausytojams buvo transliuojamas balso tonu, veido mimika, staigiais rankų judesiais. Iš šono matantys meškino elgesį vaikai galėjo emociškai su juo susitapatinti. Tai vaizduoja, kaip tyrėjos dekonstravo emocijų patyrimą konkrečiame kolektyviniame kontekste, o vaizduojant meškino emocijas, įvyko antrasis emocinės reguliacijos sukėlimas.

Kolektyvinis emocijų išgyvenimas / patyrimas. Bendrai pirmame tyrimo intervencijos etape kolektyvinėje veikloje buvo dekonstruojamas emocijos patyrimas, nes suaugusieji laipsniškai sukėlė emocijas. Emocinė reguliacija dramatiškame įvykyje pirmiausiai pasirodė kaip socialinė būsena (Vygotsky, 1983; Veresoc, 2014). Vaikai matė suaugusiųjų emocinės reguliacijos modelius, nes vyko meškino susierzinimo ir pykčio emocijos augimas, kadangi triušiai vis sugrįždavo pas kaimyną su prašymais ar pasiūlymais. Kai galų gale triušiai atėjo ketvirtą kartą, tyrėjos sukonstravo stiprios emocinės raiškos (pykčio) išsiveržimą bei reakciją į jį – išgąstį (žr. 11 lentelę, 6, 7 pav.).

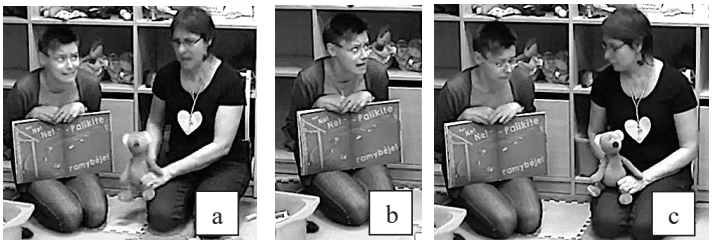
11 lentelė. Kolektyvinis emocijų išgyvenimas / patyrimas

TG	*Kai ponas meškinas jau sėdosi prie vakarienės stalo, išgirdo...*	Ramiu balsu. Pabeldžia kumščiu į spintelę.
TM	*Vėl...*	Nuleidžia balsą ir pasako reikšmingai. Pabeldžia į spintelę.
TG	*Bet žiūrėkite...*	Parodo į iliustraciją su įpykusiu meškinu.
	Jis jau buvo...	Pakraipo galvą.
TG	*Ne įpykęs, bet jau tiesiog įtūžęs.*	Pakelia balso toną.
TM	*Neeea. Nesimato mano dantų, kaip aš juos iššiepiau.*	Savo rankų pirštais bando pademonstruoti piktai iššieptus dantis.
	Matote kaip? Aaarrr.	Parodo į knygoje esantį meškiną ir savo dantis.
TG	*Ir triušiai jau suprato kažką...*	
	Bet jie vis tiek pabandė paprašyti.	Pradeda švelninti balsą.
	Pone meškine... gal gal gal.. no-no-norėtumėte stebėti-ti-ti-ti žvaigždes?	Plonu balseliu, žiūrėdama į Mildą.
	(Pauzė)	Verčia puslapį. Dairosi.
	Tada jau buvo... net bijau...	Su baime.
TM	*Mmmhmm.*	Samba kaip urzgimas.
	NE NE NE!!! 	Garsiai ir piktai iššaukia abi tyrėjos.
	PALIKITE MANE RA-MY-BĖ-JE!	Marija mosuoja meškinu ritmingai – aukštyn žemyn (6 pav.), Greta susigūžia (7 pav.).



6 pav. Signalizuojama supykimo emocinė išraiška – meškinas kyla ir leidžiasi

Kolektyvinėje veikloje emocija buvo dekonstruota, kai tyrėjos laipsniškai pasiekė emocijos piką. Pradžioje ištęsdamos žodžius, vartodamos ištiktukus, vaizduodamos susijaudinimą, mikčiojimą, vėliau tyrėjos susižvalgė ir ėmė vienu balsu garsiai šaukti „Ne, ne, ne, palikite mane ra-my-bė-je“. Tai buvo stiprios emocijos iškrova, pademonstruota ne tik tikrovišku garsu (šaukimu), bet ir kūniškai: Marija šaukė „ne“ ir ritmingai derino judesius – meškinas šokinėjo aukštyn, žemyn. Tokie „kapoti“ judesiai įprastai kultūroje siejami su pykčiu (pvz., žaislų mėtymas, trankymas, grubus elgesys). Tyrėjos veidas ir rankų judesiai *sukūrė emocinės išraiškos vaizdinį*, kaip atrodo ir ką daro labai įpykęs asmuo (6 pav.). Reiškiama emocija buvo matoma ir sujaudino vaikus, bet tai buvo knygos veikėjo emocija, vykstanti vaizduotės pasaulyje, o ne reali tyrėjos Marijos emocija. Nė vienas vaikas nepakilo iš savo vietos. Vaizdinys mažų vaikų nesujaudino per stipriai, tad jie liko sėdėti, nes kolektyvinė veikla kilo iš knygos siužeto, kurį vaikai suprato. Kolektyvinėje veikloje vaikams pavyko sukelti emocijas, bet tai atlikta saugioje aplinkoje – knygos dramatiškas įvykis buvo ideali, ne reali forma, kurią vaikai priėmė laipsniškai. Tyrėjos modeliavo emocijų patyrimą ir užkrėtė vaikus išgyvenimu. Emocijos patirtos kolektyviai, *čia ir dabar* menamame kontekste.



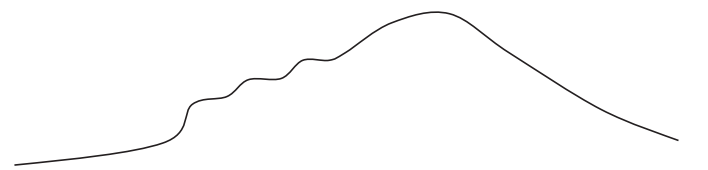
7 pav. Signalizuojama išsigandimo emocinė išraiška: a) pečiai suvesti į priekį; b) gilesnis susigūžimas; c) liūdnas surimtėjimas

Pasijungimo į pykčio emociją atveju, kai vyksta emocinė iškrova, šalia esantys žmonės jaučiasi nepatogiai, jie išsigąsta ir sustingsta. Palyginus dviejų tyrėjų veiksmus, Greta neatliko

jokių judesių, tik gūžėsi kūnu ir veidu, nes ji konstravo baiminimosi emocijas. Tipinė reakcija į stiprias emocijas yra kūno paralyžius (Bracha ir kt., 2004). Nors tyrėja Greta irgi šaukė tuos pačius žodžius, jos kūnas signalizavo išgąstį (7 pav.), tai, kaip kūnas atspindi žmogaus tipinę reakciją į pyktį. Emocijų konstravimo kolektyvinėje situacijoje sukurtas vaizdinys, kaip asmenys pyksta ir kaip išsigąsta. Svarbu dalyvauti, pasijungti į bendrą emocinį lauką, į bendrą emocinės reguliacijos procesą. Prieš emocinių raiškų pateikimą tyrėjos pasakė: TG: „Jis [meškinas] jau buvo...“ TM: „Ne įpykęs, o tiesiog įtūžęs.“ (11 lentelė). Nors tyrėjos ir įvardijo, kokių emocijų modeliavimas vyks, vaikai to dar negalėjo suprasti, nes neturėjo patyrimo, vaizdinio apie pačią emociją. Tik vėliausiu emocijų reguliacijos vystymosi etapu, kai įvyks emocijų įsisąmoninimas, t. y. kai vaikai žinos, kaip atrodo pyktis ar įtūžis, jie patys pradės demonstruoti supykusį ar piktą veidą. Šiuo atveju tyrėjos siekė, kad vaikai matytų vaizdinį apie pykčio emocijas ir kolektyviai jį patirtų, kas vėliau lemtų ir jų išmokimą emocijas įvardyti (Greenspan ir Shanker, 2004). Kolektyvinio emocijų piko pasiekimas buvo trečiasis emocinės bangos sukėlimas atvejo analizėje, toliau imta emocinę įtampą mažinti.

Kolektyvinėje veikloje siekta laipsniško emocinio vaikų prisiderinimo (angl. *attunment*) prie bendro emocinio lauko (angl. *emotional togetherness*) jiems priimtinu lygmeniu, nuolat sekant vaikų reakcijas, palaikant su jais dialogą (Brėdikytė, 2021). Ši veikla ir vaikams, ir suaugusiesiems tapo erdve mokytis pajausti padidintą emocinę įtampą ir ją nuraminti, sureguliuoti (Saarni, 1983; Hinnant-Crawford ir kt., 2016) (12 lentelė).

12 lentelė. Kolektyvinė emocinė reguliacija skaitymo metu

Knygos pristatymas	*Meškino trukdymas*	*Meškino pyktis*	*Vienišumo jausmas*
			

Analizuojant kolektyvinio laipsniško emocinio vaikų įtraukimo į žaidybinę veiklą etapus, buvo remtasi esminiu Vygotsky (1983) teiginiu, kad vaiko emocinės reguliacijos formavimasis vyksta nuo kolektyvinių link individualių elgesio formų, kai vaikai kviečiami laisvai įsitraukti į bendrai išgyvenamą dramatišką siužetą, kuriant bendrą emocinį lauką. Atpažinta, kad kolektyvinė emocinė reguliacija pradžioje konstruojama etapais: 1) per prisiderinimą prie vaikų poreikių; 2) per jų dėmesio atkreipimą; 3) per emocinę savireguliaciją, kai didinant emocinės reguliacijos

ženklus vaikai patiria kolektyvines emocijas (pvz., pyktį, išgąstį). Emocinės būsenos vaikams buvo sukeliamos laipsniškai, pakartotinai atkreipiant jų dėmesį į bendrai kuriamą emocinį lauką. Vyko emocijų konstravimas ir dekonstravimas ne tik verbaline, bet ir neverbaline forma: kurtas emocinės reguliacijos vaizdinys, t. y. signalizuoti emocinės reguliacijos ženklai, naudoti menamo žaidimo elementai, kultūriniai artefaktai (pvz., žaislai, knyga), kurie suteikia saugumo dramatizuojant kolektyvinį įvykį ir padedant vaikams prisiderinti ir patirti emocijas bendrai emociškai įsitraukus. Išsiaiškinta, kad pradiniame emocinės reguliacijos formavimosi etape svarbu, kaip žaidybinėje veikloje vaikas gali įsitraukti į kolektyvinį emocijų reguliavimo procesą – patirti emocinį bendrumą, emocijų bangavimą:

a) užsikrėsti kolektyvine emocine būsena;
b) atsiliepti į emocinės būsenos raišką žaidybiniame kontekste;
c) sureguliuoti savo emocinę būseną, priderinant ją prie kolektyvinio emocinio lauko, siekiant patirti emocinį bendrumą.

3.2. „Potvynis“: individualus emocinis įsitraukimas į bendrą žaidybinę veiklą

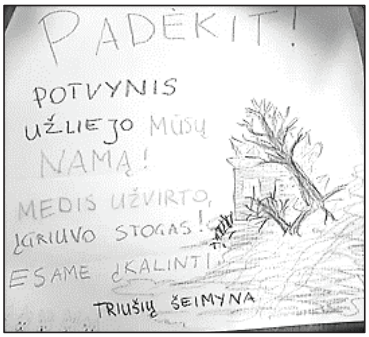
Žaidimo intervencijos antrajame etape siekta atpažinti emocinės reguliacijos formavimosi „pumpurus“ ir atrasti kultūrinius ženklus, kaip tarpininkus, padedančius vystytis psichikos įrankiams – aukštesniosioms psichikos funkcijoms (Vygotsky, 1983; Veresov, 2014). Pirmojo intervencijos etapo metu buvo pastebėta, kad kai kurie dalyviai stokoja žaidybinės veiklos patirties. Todėl pradėtos kurti žaidybinės situacijos, kuriose siekiama vaikų individualaus emocinio susireguliavimo. Pirmoje analizės dalyje aptarti kolektyviniai įtraukimo į žaidybinę veiklą etapai skiriasi nuo individualaus vaiko įtraukimo. Pastebėta, kad nepatyrę vaikai išklauso ryto rato informaciją, bet į sekančią išplėtotos žaidybinės formos veiklą neįsitraukia, žaidžia pavienius individualius žaidimus su suaugusiuoju (diadoje). Šioje dalyje analizuojami *individualaus emocinio vaikų įtraukimo į žaidybinę veiklą etapai*. Remiantis kultūrinės-istorinės raidos teorija, siekiama suprasti, kaip vyksta *tarpininkavimas* (angl. *mediation,* Roth, 2007), įtraukiant nepatyrusius žaidėjus į išplėtotą žaidybinę veiklą.

3.2.1. Žaidimo epizodas ir dalyviai

Kritinis įvykis žaidybinėje veikloje. Žaidybinės veiklos epizodas, kuris vyko penktoje žaidimo sesijoje, laikomas antruoju eksperimentinio genetinio metodo intervencijos žingsniu. Analizuojamo atvejo kolektyvinis žaidimas tęsėsi 40 min. Jo metu pastebėtas kritinis įvykis – jaunos žaidėjos elgesio pokyčiai. Jie vyko pirmųjų 20 min. etape, t. y. užfiksuoti ryto rate, pirmame perėjime ir susitikimo su žaidimo veikėju (gelbėjimo) dalyje. Pagrindinis kokybinis

pokytis – mergaitės atsitraukimas nuo mamos ir pirmasis įėjimas į sudėtingą žaidimo procesą su kitu asmeniu. Buvo užfiksuotas studentės ir mergaitės (diados) *emocinis susireguliavimas*, kurio metu suaugęs asmuo tarpininkavo vaikui individualiame lygmenyje, t. y. padėjo dalyvauti (emociškai ir fiziškai) išplėtotos formos kultūrinėje veikloje – naratyviniame žaidime – ir taikė koreguliaciją.

Žaidimo siužetas. 9 vaikai (amžius 0,5–6,3 m.) ir 16 suaugusiųjų dalyvavo kūrybinėje žaidimo veikloje, kai po ryto pasisveikinimo pašto dėžutėje buvo rastas laiškas – pagalbos kvietimas (8 pav.). Perskaičius laišką, su vaikais buvo sutarta ieškoti triušių ir išlaisvinti juos. Įvyko 1) pasiruošimas kelionei, 2) kelionė, kai bandoma surasti triušių namą, 3) gelbėjimo veikla, kurioje buvo gydomi mama triušė (tyrėja Greta) ir vienas vaikas triušis (pliušinis žaislas). Kitus tris triušius, menamai tėtį ir du brolius, potvynis išplukdė ir jų tą kartą surasti nepavyko.



8 pav. Laiškas – pagalbos kvietimas

Žaidimo aplinkos. Penktoje intervencijos sesijoje kolektyvinė veikla buvo organizuojama trijose ŽTL aplinkose. Mergaitė Ugnė (amžius 2,0 m., vardas pakeistas) ryte atvyko su mama ir žaidimo kambaryje ryto rato metu atsisėdo jai ant kelių. Studentė prisėdo rate šalia jų. Pirmoji laiško skaitymo dalis vyko ryto rato erdvėje susėdus. Antroji dalis – kelionė ir ėjimas ieškoti triušių – koridoriuje. Trečioji dalis – susidūrimas su žaidimo veikėja, mama triuše – papildomose patalpose, kabinete. Kabinetas nebuvo pritaikytas vaikų žaidimams, todėl veikla vyko tik patalpos centre, plačiai nepasklindant erdvėje. Judėjimo barjerai vaikams buvo aukšti stalai ir suolai. Mama triušė gulėjo ant stalo užsidėjusi dėžę ir kartoninį namo stogą.

Dalyvių diada. Mergaitė Ugnė ŽTL pradėjo lankyti 2017 m. pavasario semestre, kai jai buvo 1,5 m. Po pirmųjų apsilankymų studento užrašuose buvo rašoma:

> *Didžiąją laiko dalį [Ugnė] praleido būdama su mama. <…> Studentė priėjusi prie mergaitės pasiūlė jai pažaisti. <…> U. pirmiausia slėpėsi prie mamos, <…> [paskui] stebėjo, kaip studentė žaidžia mašinėlėmis, tačiau pati dar nežaidė. (2017-04-04. Stud. E.)*

Ilgalaikiai stebėjimai parodė, kad žaidimo pokyčiai nevyksta. Studentai ir tyrėjai rudens semestro pradžioje pastebėjo, kad mergaitė (tuo metu 2 m.) vis dar yra prisirišusi prie mamos ir nesidomi bendrais žaidimais. Studento lauko užrašuose ir pagal Ugnės žaidimo aprašą:

> *Ji [Ugnė] žaisdavo išskirtinai su mama. Vėlesniuose žaidimuose ji pradėjo atsiskirti nuo mamos, šalia jos esant studentui, tačiau kas kažkiek laiko ji trumpam grįždavo pas mamą. (Stud. G.)*

Mergaitė „saugojo“ mamą ir, anot studentės, žaidė šalia vaikų, bet ne su vaikais. Ugnei buvo svarbiau, kad suaugęs asmuo žaistų su ja. Analizuojamo semestro pradžioje pastebėta, kad žaidimo temos ir tęstinumas dar nėra gerai išvystytas, vyrauja trumpos žaidimo grandinės:

> *[Ugnės] veiklos pasirinkimą labiausiai valdė jos jau įgyta patirtis ir mokėjimas žaisti. <...> Pastebėta, kad tuo metu mergaitė buvo geriausiai įvaldžiusi žaidimą virtuvėlėje. Ji jau gebėjo sujungti trumpus veiksmus – gamina valgyti – duoda valgyti – paguldo ir užkloja lėlytę. (Stud. G.)*

Žaidimuose mergaitė neimprovizavo:

> *[Ugnės žaidimuose] pagrindinį vaidmenį užima veiksmai su aplinkoje esančiais daiktais, žaislais. Priimamas vaidmuo yra iš artimos aplinkos – tai mamos vaidmuo. Tačiau U. šio vaidmens neįvardina, ji tiesiog spontaniškai atkartoja jai pažįstamus mamos veiksmus. Kitokių vaidmenų <...> neprisiima. (Stud. G.)*

Buvo pastebėta neužtikrintumo reakcija į sudėtingas situacijas:

> *Iškilus probleminei situacijai [Ugnė] tarsi laukia suaugusiojo palaikymo, pagalbos. Ji priima suaugusiųjų sprendimus ir pasiūlymus, bando juos įgyvendinti. (Stud. G.)*

Vienai, ne su vaikais, žaisti mergaitei pavykdavo, bet labai trumpai, o tai lėmė jos žaidimo patirties bei emocinės reguliacijos nebrandumas. Kalbantis su mama, ši apibūdino mergaitę kaip drovią. Mergaitė buvo vienintelis vaikas šeimoje. Su kitais vaikais kontaktų turėjo mažai, giminėje nebuvo mažamečių. Mama buvo globėjiška, ramaus, santūraus būdo, dažnai besišypsanti, daug laiko praleisdavo su mergaite. Pastebėtas artimas jų fizinis kontaktas: vaiko apglėbimas, dažnas galvos ar kūno glostymas, laikymas ant kelių buvo tipiškas šios mamos ir vaiko diados vaizdas ŽTL.

Studentė. Pagrindine Ugnės partnere buvo studentė. Studentė išsikėlė tikslą inicijuoti ryšį ir bendrauti su mergaite. Penktoji sesija buvo antras jų susitikimas ŽTL. Studentė ryto rate pasirinko sėdėti šalia Ugnės ir visos sesijos metu buvo drauge, kai buvo pastebėtas pasikeitęs mergaitės elgesys. Šis kritinis įvykis atkreipė dėmesį į suaugusiojo elgesį, nes jo pagalba ir tarpininkavimas išlaikė vaiką visame dramatiškame žaidimo įvykyje. Analizuojant siužetinę liniją ir konkrečiai mergaitės bei studentės žaidimo diadą, buvo atpažintas emocinių ženklų demonstravimas, emocinių išraiškų užkrėtimas, suaugusiojo emocinis įsijautimas ir vaiko emocinės būsenos palaikymas.

3.2.2. Tarpininkavimas padedant įsitraukti į žaidybinę veiklą

Tyrimo metu laikomasi nuostatos, kad kultūrinio tarpininkavimo aktas yra būtina žmogaus aukštesniųjų psichikos funkcijų vystymosi sąlyga (Vygotsky, 1983), nes visi psichologiniai ryšiai, žmones jungiantys su realybe, nėra tiesioginiai (Hakkarainen ir kt., 2015). Tarpininkaudami suaugusieji ne tik padeda vaikams asimiliuoti informaciją ar įgyti elgesio formas, bet ir bendrai sukurti naują, unikalią elgesio kultūrą / praktikas. Vaiko indėlis tarpininkavimo akte irgi svarbus – jis pradeda kartu kurti komunikavimo „kalbą“, reaguoti į kvietimą – priderinti savo emocinių ženklų raišką (Greenspan ir Shanker, 2004). Taigi pagrindinė suaugusiojo funkcija žaidybinėje veikloje – tarpininkauti įvedant vaiką į žaidimo kultūrą, bet tuo pačiu, kartu kurti naują (žaidimo) kultūrą (Corsaro, 2011). Kozulin (1998) nuomone, vaikas žaidime ar kitoje mokymosi veikloje turėtų turėti galimybę aktyviai įsitraukti į kūrybinį procesą.

Emocijų atspindėjimas kaip tarpininkavimo įrankis. Tarpininkavimo procesas yra sėkmingas, jei pačiam tarpininkui (šiuo atveju studentei) yra svarbi idėja, kuri bus pateikiama vaikui (Elkonin, 1994). Elkonin (1994) nuomone, tarpininkavimo procesas – tai ieškojimas būdų, kaip patraukti vaikų dėmesį, pažadinti domėjimąsi temomis ar idėjomis. Jei tarpininkas įsitraukęs ir pasirengęs atskleisti savo santykį su idėja, besimokantieji įtraukiami į mokymosi procesą per mokytojo emocijas ir tik po to per idėjas (Elkonin, 1994). ŽTL buvo pastebėta sėkminga tarpininko veikla ryto rate, laiško skaitymo metu (žr. 13 lentelę, 9, 10 pav.).

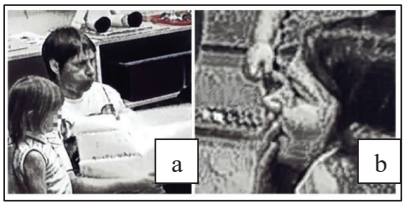
13 lentelė. Kolektyvinių emocijų didinimas

Tyrėja Marija	*Padėkit, oi!*	Atlenkia laišką ir perskaito pirmą eilutę.
	(Pauzė)	Suraukusi antakius ir išpūtusi žandus pasižiūri į vaikus.
	Ooouuu!	Atverčia laišką toliau ir pasilenkia (9 pav. a).
	(Pauzė)	Grimasomis rodo nuostabą – išsižiojimas ir plačios akys.
	Potvynis užliejo mūsų...	Skaito pakeltu tonu. Didina išsigandimo būseną.
	Žiūrėkite kas čia?	Vaikams sako.
	(Pauzė)	Atsuka laišką į vaikus (10 pav. a).
	Kas čia atsitiko? Jūs matote?	Kalba susijaudinusiu tonu, dairosi ir pirštu rodo į triušių namo iliustraciją laiške.



9 pav. Išsigandimo emocinė raiška skaitant laišką: a) skaitovo ir aplinkinių reakcijos, b) studentės reakcija

Analizei svarbus ne laiško skaitytojas, o reaguojanti pusė – asmenys, atliekantys tarpininko funkciją. Priešais tyrėją (9 pav. a) sėdėjusi studentė (9 pav. b) sureagavo į laiško informaciją ir užsikrėtė emocijomis. Įvyko pirmieji emocinio susiderinimo (susireguliavimo) etapai, aptarti ankstesnio atvejo analizėje. Studentė išreiškė savo susirūpinimą ir emocinės reguliacijos reakciją į situaciją. Tarpininko reakcija buvo emocinė ir neverbalinė: kultūriniais signalais (ženklais) studentė atspindėjo įsitraukimą ir susitapatinimą. Tačiau reakcijos nebuvo veidrodinės. Raeguodama į žinią (nutiko nelaimė, reikia pagalbos) studentė pademonstravo kelias reakcijas (10 pav. b). Žaidime suaugusieji neturėtų likti abejingi kolektyvinėms idėjoms, nes nuo jų reakcija užsikrečia ir vaikai (Hakkarainen ir kt., 2015). Individualiame vaiko emocinio įtraukimo lygmenyje svarbu visų reakcijos, kurios atkreipia vaiko dėmesį į menamos situacijos kontekstą.



10 pav. Susijaudinimo dėl laiško turinio signalizavimas skirtingais signalais: a) veido mimika, b) uždengiama burna su šypsena

Tarpininkavimo procese individualiame lygmenyje pradinis veiksmas yra suaugusiojo įsitraukimas į bendrą emocinio bangavimo lauką. Neverbalinė reakcija į žaidybinę veiklą yra pradinė tarpininko strategija. Jei ji netaikoma, vaikai gali likti abejingi ir į kolektyvinę veiklą neįsitraukti.

Veikimas artimiausioje vaiko emocinės raidos zonoje. Kultūrinio tarpininkavimo procesas glaudžiai siejasi su Vygotsky (2003) aprašyta sąvoka – artimiausios raidos zona. Tarpininkas, siekdamas padėti įsitraukti vaikui į kultūrinę veiklą, stengiasi atpažinti ir veikti jo artimiausios raidos zoną, kurioje vaikas jau pakankamai patyręs, bet kartu ir motyvuotas mokytis. Vygotsky

teigimu, artimiausios raidos zona yra atstumas tarp aktualaus vaiko raidos lygmens ir potencialaus raidos lygmens (2003, 379 p.). Nors suaugusiojo funkcija – padėti vaikui spręsti sudėtingas užduotis, bet dažnai žaidime nėra aiškios užduoties (Hakkarainen ir kt., 2015). Tad studentė pirmiausiai turėjo atrasti tinkamiausią būdą, kaip vaikui padėti konstruoti bendrą žaidimą, o žaidimo metu suteikti reikiamą pagalbą individualiame lygmenyje. Dalyvaujant žaidime visiems subjektams, situacija yra nepažįstama, todėl suaugusysis turėtų imtis priemonių, kad išsiaiškintų vaiko lūkesčius ir ketinimus, nepaisant to, koks bebūtų patyręs pedagogas. Zuckerman (2007) nuomone, kiekvienas susitikimas su mokiniu yra nauja užduotis.

Studentei buvo svarbu atpažinti momentą, tinkamą užmegzti emocinį ryšį su vaiku. Analizuojamu atveju, individuali vaiko ir suaugusiojo diada susikūrė tik tuomet, kai suaugusysis sėkmingai prisiderino ir atsakė į vaiko siunčiamus emocinės reguliacijos signalus. Studentei pavyko užmegzti akių kontaktą ir perduoti savo emocinės reguliacijos signalą, kai mergaitė nukreipė savo akių žvilgsnį į ją (11 pav.).



11 pav. Kolektyvinės emocinės reguliacijos *signalizavimas* kaip emocinio ryšio mezgimas:
a) mergaitė inicijuoja akių kontaktą; b) studentė *signalizuoja* – uždengia burną ranka; c) mergaitė nukopijuoja signalą – užsidengia ranka savo burną

Mergaitė pati inicijavo akių kontaktą (11 pav. a), nuo kurio prasidėjo visas (emocinio) tarpininkavimo procesas. Studentė jai pademonstravo kultūrinės emocinės reguliacijos signalą (11 pav. b), o mergaitė atsakė šio signalo pakartojimu (11 pav. c). Remiantis kultūrinės-istorinės raidos teorija, jei vaikas parodo bent menkiausią norą dalyvauti, suaugusysis gali padėti jam įsitraukti į žaidimą per tarpininkavimo aktą (Vygtosky, 1983; Elkonin ir Zinchenko, 2002). Tuomet studentės užduotis buvo užmegzti su Ugne emocinį ryšį ir pakviesti ją žaisti. Ženklų / signalų kalba, kaip komunikacijos būdas, Ugnei tiko, nes mergaitė pati galėjo susikalbėti ženklais be mamos pagalbos. Pabrėžiama, kad tuomet buvo įtvirtinta ir eksperimentinio genetinio metodo sąlyga, jog intervencijoje bus sukuriami įrankiai, kuriuos vaikai patys pasirinks ir įvaldys (Veresov, 2014).

Kultūrinės-istorinės raidos teorijoje pabrėžiama, kad mokymosi procesas aktualus ne tik vaikui, bet ir suaugusiajam. Žaidybinė veikla ugdymo prasme yra sudėtingo tipo, nes atsiranda ugdančiojo tipo sąveika, praplečianti kiekvieno dalyvio sąmonę (Hakkarainen ir kt., 2015). Nepaisant to, kiek suaugusysis yra patyręs <...>, jis pirmą kartą ieško būdo, padėsiančio jam

priderinti savo veiksmus būtent prie vaiko veiksmų (Zuckerman, 2007, 51 p.). Tarpininkaujantis suaugusysis buvo atidus ir išlaukė vaiko inicijuoto kontakto bei atsakė atsižvelgdamas į vaiko artimiausios raidos zoną. Tuo pačiu metu studentė atpažino tris vaiko raidos zonas: 1) artimiausios raidos, 2) tolesnės raidos ir 3) potencialios raidos (Hakkarainen ir kt., 2015). Vaiko raida prasideda bendradarbiavimu (ir toliau pereina į saviraidą), todėl mergaitės atsakas (ranka uždengta burna) studentei buvo singnalas, kad galima pradėti tarpininkavimo procesą. Tarp studentės ir Ugnės užsimezgė emocinis ryšys, o kituose įvykiuose buvo pastebėta ir jų veiklos koreguliacijos diada. Elkonin (1971) užrašuose apie diadų sąveiką pažymima, kad mažiausiai dviejų veikėjų diadoje gali vystytis vaiko savireguliacinis mechanizmas.

Koreguliacija atliektant kolektyvinius veiksmus. Tarpininkavimo aktą suaugusysis atlieka atpažinęs artimiausios raidos zoną, tada pasiūlo vaidmenis, žaidybinius veiksmus, įvykius ar žaidimo temą, priklausomai nuo vaiko patirties (Hakkarainen ir kt., 2015). Bruner ir Ratner (1978) tai vadino *pastoliavimu* (angl. *scaffolding*). Eksperimentinio genetinio metodo intervencijoje antrajame žingsnyje jau buvo kuriamas dramatiškas įvykis, kurio metu sukonstruotas vienas emocinės būsenos pikas, kai įvyko susitikimas su veikėja, mama triuše. Po laiško aptarimo ryto rate kolektyviai nuspręsta vykti į pagalbą. Bet tik pusė grupės – 7 vaikai (amžius 2,0–5,3 m.) ir 6 suaugusieji pasiruošė ir išėjo ieškoti triušių namo. Tarp dalyvių buvo Ugnė ir studentė, kurios sukūrė koreguliacijos diadą konkretaus naratyvinio žaidimo atveju (12 pav.).



12 pav. Koreguliacijos diada įsitraukia į naratyvinį žaidimą: a) randamas triušių namas; b) bandoma išlaisvinti nukentėjusi triušė mama

Dalyvių (ar diadų) veikimo būdas žaidime yra nuolatinis veiksmų koordinavimas, kurio vienas iš elementų yra savireguliacija (Hakkarainen ir kt., 2015). Nepatyrę žaidėjai negeba sureguliuoti savo emocinės būsenos, todėl bet kada gali iškristi iš žaidimo, kai jiems pasidaro baisu arba nedrąsu. Kol vaikai negeba pakankamai sureguliuoti savo emocijų, jie gali reguliuoti daiktus ar kitus vaikus, todėl suaugusieji gali pasiūlyti žaidimo veiksmus, susijusius su vaiko patirtimi (Brėdikytė, 2011; Brėdikytė ir kt., 2015). Užstrigus žaidimui, studentė, koreguliuodama su Ugne, pasiūlė atlikti žaidybinį veiksmą, kuris padėjo pasiekti individualų ir kolektyvinį emocinį susireguliavimą ir tęsti visą žaidimą (žr. 14 lentelę, 13 pav.). Koreguliacijoje esantis

suaugusysis ne pats atliko žaidybinį veiksmą – tik inicijavo ir leido vaikui atlikti veiksmų grandinę.

14 lentelė. Žaidimo užstrigimas

Triušė	*Man atrodo, kad mano koja sulūžo.*	Triušė susiima už kojos.
Tyrėja Marija (TM)	*O-je-tau, mes turime daktaro instrumentus – greitai.* *Daktaro instrumentus ištraukite!* *Kas gali būti daktare?* *Kas bus daktaras?*	Pakelia toną. Kviečia vaikus imtis vaidmens. Pakartoja.
Triušė	*Aaa...*	Triušė verkia.
TM	*M, tu nenori būti daktare?* *A, gal gali padėti man trupučiuką?*	Kreipiasi kviesdama vaikus vardais.
Triušė	(Pauzė) Oooi...	Niekas nereaguoja. Garsiai suaimanuoja, bet daktaro neatsiranda.
Studentė	*Oi, kaip jam skauda. Gal valgyti nori zuikis?* (Pauzė)	Perduoda lėkštę iš savo rankų Ugnei. Pati nepajuda tik palydi ranka Ugnę link triušės. Veide šypsena (13 pav.). Lydi akimis ir sugrįžtant Ugnei plačiai nusišypso, paglosto galvą.



13 pav. Koreguliacija kolektyvinėje veikloje: suaugusysis pradeda žaidybinį veiksmą, o vaikas pabaigia – patiekia maistą sužeistajai

Perėjimas ir dalyvavimas kolektyvinėje veikloje sukėlė skirtingus kolektyvinius ir individualius emocinius išgyvenimus, kultūrinės-istorinės raidos teorijoje vadinamus *perezhivanie* (Ferholt, 2009, Fleer ir Hammer, 2013a). Dėl patirties trūkumo ar situacijos naujumo, emocinė būsena žaidybinėje veikloje gali sustingdyti vaiko kūną ir apriboti veiksmus (Bracha ir kt., 2004). Tačiau kolektyviai dialogo principu konstruojami įvykiai padeda veiksmus nuolat derinti tarpusavyje. Studentė, pajautusi partnerės ir viso žaidimo užstrigimą, ėmėsi koordinavimo funkcijos. Studentės tikslas buvo tarpininkauti ir prisiderinti prie Ugnės artimiausios raidos zonos, todėl ji pasiūlė veiksmą, kuris Ugnei buvo gerai pažįstamas ir nereikalavo papildomų žinių (Ugnė daug laiko praleisdavo Žaidimo laboratorijos restorano erdvėje, kur žaidė su mama). Tai momentas, kai suaugęs asmuo padėjo vaikui sureguliuoti savo emocijas ir pereiti prie žaidybinių veiksmų, nes tik inicijavo, pasiūlė pamaitinti žaidimo veikėją.

Neįgudę žaidėjai negali atpažinti vaidmenų taisyklių, tad suaugusiojo funkcija buvo ne tik *signalizuoti* emocinės reguliacijos modelius, bet ir nukreipti juos į veiksmą. Kolektyvinėje veikloje Ugnė tą kartą reikšmingai išsiskyrė: nors buvo žaidimo naujokė, ji pirma padėjo triušei. Nors su pagalba, bet ji atliko žaidybinį veiksmą.

Žaidime vaikas mokosi savo norus pritaikyti prie bendro žaidimo tikslo ir pamažu judėti nuo „aš“, „man“ link „mes“ ir „mums“. Tai empatijos, įsigyvenimo į kitą asmenį pradmenys. Studentė pasiūlė mergaitei atlikti ne tik pažįstamą, bet ir kultūrinį veiksmą, t. y. pamaitinti triušę, nes ji buvo alkana, taip padedant įsijausti į kitą asmenį. Žaidžiant ne tik prisiimami asmeniniai vaidmenys, kurie turi slaptas taisykles, o vaikas, to nejausdamas, joms paklūsta, bet ir reikalaujama nuolat sekti įvykius ir numatyti kolektyvinius veiksmus į priekį, kad žaidimas tęstųsi. Tarpininkavimo procese suaugusysis atliko šiuos veiksmus už vaiką ir padėjo prisiderinti prie nuolat besikeičiančios žaidimo situacijos. Jau aprašyta, kad suaugusieji žaidime atlieka stebėtojo, organizatoriaus, tarpininko, modelio ir padėjėjo funkcijas (Brėdikytė, 2011). Suaugusieji tarpininkauja skirtingai, priklausomai nuo vaikų amžiaus tarpsnio – apie antruosius metus, prasidėjus žaidimo etapui, suaugusysis inicijuoja veiklas, vėliau peraugančias į bendrą žaidimo konstravimą su vaiku, ir, galiausiai, žaidimą tik papildo moraliniais iššūkiais ir žaidimo simboliais (Hakkarainen, Brėdikytė, 2008). Taigi suaugusysis, būdamas koreguliacinėje diadoje ir emocinėje dermėje su vaiku, nuolatos padeda prisiderinti prie emocinio bangavimo (15 lentelė).

15 lentelė. Individualūs (koreguliaciniai) suaugusiojo įtraukimo į žaidybinę veiklą etapai

Etapai	*Tikslai*	*Suaugusiojo strategijos*
I – Dėmesys kolektyvinei veiklai	Prisiderinti prie bendro emocinio lauko	Kolektyvinės emocinės būsenos atspindėjimas, emocijų suderinimas, emocinės reguliacijos ženklų *signalizavimas.*
II – Vaiko artimiausios emocinės raidos zonos atpažinimas	Užmegzti emocinį ryšį su vaiku	Emocinis tarpininkavimas. Komunikacija apie kolektyvinę veiklą dialoge su vaiku. Kolektyvinės emocinės būsenos atspindėjimas vaikui, emocinės būsenos ir emocinės reguliacijos ženklų *signalizavimas* bendraujant su vaikui.
III – Koreguliacija kolektyvinėje veikloje	Siekti bendrai būti ir kurti kolektyvinę veiklą	Emocinis prisiderinimas prie bendros veiklos. Kolektyvinių veiklų atlikimas, kai suaugęs asmuo inicijuoja, o vaikas pabaigia veiksmą. Veiklos koordinavimas, pasiūlymų teikimas įsitraukiant į bendrą emocinio bangavimo lauką.

3.2.3. Emocinio tarpininkavimo dinamika kolektyvinėje emocinėje reguliacijoje

Aprašytas kolektyvinės emocinės reguliacijos tarpininkavimo aktas žaidime yra svarbus emocinio ryšio pagrindas ir kituose vaiko bendravimo kontekstuose. Kultūrinės-istorinės raidos

teorijoje pabrėžiama, kad aukštesniųjų psichikos funkcijų vystymuisi būtina sąlyga – tarpasmeniniai santykiai ir kolektyvinė veikla (Hakkarainen ir kt., 2015), todėl neįsitraukiant į emocinį tarpininkavimo aktą su vienu ar keliais suaugusiais, dalyvaujančiais kolektyvinėje veikloje, vaikui sudėtinga išvystyti emocinę reguliaciją kaip aukštesniąją psichikos funkciją. Svarbu atpažinti, kaip vaikas mezga emocinius ryšius su suaugusiaisiais, kad vėliau būtų galima pereiti į kolektyvines veiklas su vaikais. Toliau detaliau analizuojama, kaip suaugusiojo emocinio tarpininkavimo dinamika susijusi su emocinės reguliacijos formavimusi žaidybinėje veikloje.

Pasikartojantis emocinis prisiderinimas dėl emocinio ryšio formavimosi. Tarpininkavimo procese, kai suaugęs asmuo vaikui padeda įsitraukti į išplėtotos žaidybinės formos veiklą, pirmiausiai siekiama emocinio prisiderinimo, signalų dialogo, vaiko išraiškos iniciatyvos, pvz., akių žvilgsnio, kuris signalizuotų apie vaiko interesus. Anot Greenspan ir Shanker (2004, 2007), emocinio tarpininkavimo procese naudojami emociniai gestai (signalai) yra*:* 1) kalbos ir mąstymo užuomazgos, jei jais jau dalijasi kūdikis ir jo artimieji, vėliau 2) emocijos palaipsniui diferencijuojasi pagal emocines patirtis, o svarbiausia, kad 3) pirmieji išmokti emociniai signalai vėliau palaiko emocinius ryšius kiekvienoje mokymosi stadijoje. Tad kolektyvinėje veikloje signalizuojami emocinių būsenų signalai tampa atsikartojančia veikla ir gali turėti ilgalaikį poveikį visos psichikos raidai. Analizuojant studentės ir mergaitės diados veiklą žaidime, studentė, pereidama į žaidimo pasaulį, pakartotinai naudojo emocinės raiškos signalus, komunikuojančius apie jos išgyvenimus. Šalia stovėjusi mergaitė Urtė sureagavo ir perėjo į žaidimą. Tai riba, kurios Ugnė be mamos dar nebuvo perėjusi (16 lentelė). Suaugusiojo verbalinė raiška, palyginus su neverbaline, buvo trumpa – vienas sakinys, tačiau iš eilės einantys emociniai signalai buvo trys (14 pav.).

16 lentelė. Suaugusysis signalizuoja apie emocinę būseną įeinant į žaidimą

Tyrėja Marija	(Pauzė)	Atidaro duris, įkiša galvą tarp durų.
	Kas?!	Veidas išsigandęs, burna stipriai praverta, pritupia ir atsitraukia lėtai nuo durų.
	(Verksmas)	Už durų girdisi garsai, aimanavimas, vaikai ir studentai laukia sustingę.
	(Pauzė)	Atidaro duris ir įeina. Ją seka keturi vaikai.
Studentė		Prideda prie burnos ranką (14 pav. a).
	Verkia, prašo pagalbos.	Plonu balsu, kalba užsidengusi burną, žiūri į einančius vaikus ir sako, kas vyksta už durų (14 pav. b).
	(Pauzė)	Kol kiti eina pro duris, stovi prie durų užsidengusi abiem rankomis burną, burna pražiota, dairosi į vaikus ir suaugusiuosius.
	(Pauzė)	Studentė ima už delnų šypsotis (14 pav. c).



14 pav. Siunčiami emocinių raiškų signalai: a) parodo išsigandusį veidą ir užsidengia burną ranka; b) su išgąsčiu veide užsidengta burna aiškina, kas vyksta; c) šypsosi po rankomis

Suaugusysis turėtų vis kartoti signalus apie savo vidinius jausmus ir priminti, kad tai yra žaidimas, jei vaikas nedrįsta, nerimauja. Studentė, pademonstravusi rankų gestais išgąsčio raišką, tęsiantis pauzei, ėmė šypsotis po savo rankomis (14 pav. c). Tarpininkavimo procese buvo laipsniškai konstruojamas emocinis ryšys ir su veikėjais (pvz., menamais ar už durų), bet tuomet pirmiausiai svarbu sureguliuoti emocijas, kad jos netrukdytų įeiti į žaidimą. Naudojantis Zaporozhets (2002) terminais, studentė pirmiausiai modeliavo emocinį vaizdinį (angl. *emotional image*), demonstruodama, kaip reikšti emociją, atsiradusią stovint už durų ir girdint žmogaus verkimą. Maži vaikai dar neturi emocinės vaizduotės (angl. *emotional imagination*), nes ji dar tik formuosis emocinio numatymo (angl. *emotional anticipation*) pagrindu (Zaporozhets, 2002). Taigi studentė, kaip tarpininkė, atliko emocinio numatymo veiksmą. Šis signalizavo dviejų pasaulių atsiejimą: nusišypsojus, priminta, kad čia yra žaidimas. Nepatyrusiems žaidėjams vaizduotės / menami žaidimai yra sudėtingi, nes sunku atskirti realybę ir fantaziją (Elkonin, 1999). Suaugusieji, padėdami vaikams reguliuoti savo emocijas, turėtų signalais priminti, kad kolektyvinė veikla yra menama; šitaip padėtų vaikams likti dramatiškame žaidime. Tai yra laipsniškas kolektyvinės veiklos emocinio bangavimo išgyvenimo patyrimas, todėl tarpininkavimo aktas yra svarbus rodmuo, ar pavyks vaikui tęsti kolektyvinę veiklą.

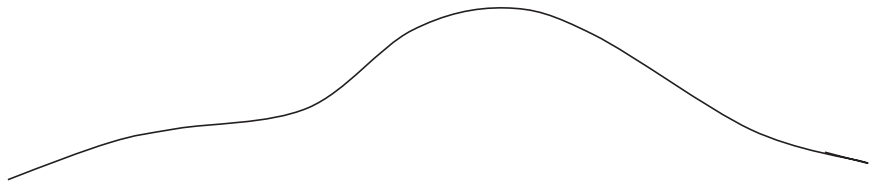
Emocinis persikėlimas ir įsigyvenimas į veikėjo jausmus. Menama fantazijos erdvė padeda žmogui patirti dvigubus konfliktuojančius jausmus (angl. *double expression of feelings*), kurie veda į trumpą *susijungimą* ir šių jausmų sumažinimą arba sunaikinimą (Vygtosky, 1971; Lindqvist, 1995), todėl vaikams svarbu mokytis reguliuoti save menamų emocijų erdvėje, kad nusiramintų ir susireguliuotų jų jausmai. Burnos uždengimas ranka – galėtų būti laikomas kultūriniu emocinės reguliacijos signalu, nes padėjo vaikams sureguliuoti emocijas menamoje situacijoje. Pirminį, nevaldomą išgąstį kultūriškai tam tikra prasme išmokstame suvaldyti, pvz., nespiegti. Kai išsigandus uždengiama burna, sustabdomas garsas. Pirmą kartą, kai Ugnė nukopijavo tą patį emocinės raiškos signalą – užsidengė savo burną ranka (11 pav. c), ji po ranka slėpė šypseną. Vadinasi, ji užfiksavo (o gal jau ankščiau išmoko) ir turėjo bendrą supratimą, kad rodant kūno gestus žaidime, nurodoma, kaip reguliuoti sav*o* emocijas. Jei šypsomasi, tai situacija

suvokiama kaip žaidybinė, ir nors įvykis baisus, jis vyksta „taip tyčia“ (Bateson, 1972). Tuo metu, kai kolektyvinėje veikloje vyksta dramatiškas emocinis bangavimas, yra reikalingas emocinis numatymas, padedantis sumažinti, neutralizuoti arba pakeisti emocijas, jei bus suteikta pagalba veikėjams. Kol vaikai šio numatymo neturi, suaugusieji jiems padeda suprasti kitų asmenų poziciją. Menamoje realybėje yra kitas emocinės reguliacijos individualiame lygmenyje etapas – kai žaidimo veikėjui reikia suteikti pagalbą, prašoma vaikų padėti veikėjui sureguliuoti savo emocijas.

> *Prie nugriauto namo [gailiai verkiant triušei dėl to, kad dingo jos šeimos nariai] <...> [Ugnė] stipriai suspaudė mano ranką ir atsitraukė atgal, sakydama, kad nori eiti. Pasakiau [Ugnei], kad zuikienė tikriausiai labai pavargusi, gal ir alkana. [Ji] apsisuko ir nubėgo. Iš pradžių pribėgo prie mamos, o vėliau įbėgo į virtuvėlę, pasiėmė žaislinę morką. Grįžusi į nelaimės vietą ji nedrąsiai padėjo morką prie sužeistos mamos zuikienės. Vėliau susijaudinusi ir kiek įsitempusi stebėjo, kaip gelbėjama zuikienė su zuikiu. (Studentės refleksija)*

Viena vertus, išbėgimas ir mamos pamatymas mergaitei suteikė nusiraminimą, nes bėgimas ar judėjimas paprastai *iškrauna* emocijas (angl. *discharge*). Antra vertus, morkos paėmimas numatomai galėjo nuraminti triušę, taip sumažindamas ir veikėjo susijaudinimą. Nors studentė priminė, kad triušė „pavargusi, gal ir alkana“, Ugnė pati atliko *emocinį numatymą* (angl. *emotional anticipation*) ir suprato, kad maistas gali padėti. Kultūrinės-istorinės raidos teorijoje teigiama, kad aukštesniosios psichikos funkcijos pasirodo du kartus – socialiai ir vėliau individualiai. Galima prisiminti, kad Ugnė jau buvo įteikusi maisto triušei (12 pav.), tačiau padedant studentei. Antrą kartą mergaitė pati pritaikė šią strategiją – ji nubėgo paimti morkos ir vėl sugrįžo į veiksmo vietą pamaitinti triušės. Studentės kultūrinė strategija (nuraminimas maitinant) Ugnei padėjo įsitraukti į žaidimą, bet jau kitaip – mergaitė pademonstravo ją pati. Suaugusioji, kaip tarpininkė, asmeniškai mergaitei parodė kultūrinį veiksmą, kuris padėjo Ugnei pritapti žaidimo situacijoje. Tuo galima patvirtinti, kad Ugnė *įsiaugino* supratimą, kaip veikti žaidime ir reguliuoti emocijas žaidimo erdvėje – ne stovėti išsigandusiai ar pabėgti, o veikti dėl veikėjų gerbūvio, juos nuraminti. Studentės refleksija patvirtino, kad Ugnė išgyveno stiprius jausmus, bet mergaitė juos sureguliavo, nes sugebėjo panaudoti žaidybinį veiksmą taip, kad padėtų ir sau, ir žaidimo veikėjui (17 lentelė).

17 lentelė. Individualus emocinės būsenos reguliavimas menamoje veikloje

Laiškas nuo triušiukų	*Triušių namo paieškos, perėjimas į vaizduotės pasaulį*	*Triušių mamos gelbėjimas iš namo*	*Rūpestis veikėjais – žaidybiniai maitinimo veiksmai*
			

Ritualinis emocinis tarpininkavimas kūnu. Suaugęs asmuo, žaidime atlikęs tarpininko funkciją, asmeniškai stebėjo vaiko emocinę būseną ir pakartotinai ramino emocijas neverbaliniu principu. Kolektyvinėje veikloje vaikas siuntė signalus savo veido ir kūno judesiais, todėl studentė pajutusi, kad Ugnė įsitempusi, arba pamačiusi, kad mergaitė juda išėjimo link, taikė emocinį nuraminimą prisilietimais, taip tarpininkaudama ir savo kūnu (18 lentelė).

18 lentelė. Ritualinė neverbalinė vaiko emocinės raiškos stebėsena ir raminimas

	(1) Liečiamas / glostomas kūnas	*(2) Mezgamas akių kontaktas*	*(3) Susilyginama su vaiko akių lygiu*
a)			
b)			
	Ryšys su vaiku mezgamas per lytėjimą: a) rankų laikymas, b) rankos ant pečių, glostoma galva.	Ryšys su vaiku per akių kontaktą: a) pritupiama ties akimis, b) pasilenkiama link veido.	Ryšys su vaiku susilyginus ir matant, ką jis mato: a) žaidimas stebimas viename akių lygyje su vaiku, b) vaiko apglėbimas, emocinė parama ir prieglobstis.

Studentė kūniško raminimo veiksmus rituališkai atliko ta pačia tvarka: 1) lietė / glostė ar laikė Ugnę už rankų, pajutusi vaiko elgesio pokyčius; 2) bandė užmegzti akių kontaktą;

3) susilygino su mergaitės kūno / akių lygiu. *Ritualinė neverbalinė vaiko emocinės raiškos stebėsena* svarbi žaidimo tęstinumui, nes praleidus vaiko emocinius signalus, jis gali palikti žaidimą. Fiksuojant studentės ir Ugnės judesius, pastebėta, kad studentė atliko savo veiksmų pakartojimus – kaip strategijas, skirtas raminti mergaitės emocijas. Kultūrinės-istorinės raidos teorijoje teigiama, kad tarp veikimo partnerių susikuria kūniška dinaminė funkcinė sistema (angl. *intercorporeal dynamic functional system*), kuri padeda suaugusiajam nustatyti mikroartimiausios raidos zoną (Shvarts, Abrahamson, 2020). Studentė šią sistemą palaikė trimis strategijomis – per lytėjimą, per akių kontaktą, per susiliejimą kūno lygmenyje. Tuos pačius veiksmus studentė atliko bent du kartus iš eilės, vis stengdamasi palaikyti žaidimui tinkamą / sureguliuotą vaiko emocinę būseną.

Tyrimo metu pagrįsta, kad ir individualiame lygmenyje vyksta nuoseklūs laipsniško vaikų įtraukimo į žaidybinę veiklą etapai: 1) paties suaugusiojo emocinis įsitraukimas į kolektyvinę veiklą, 2) vaiko artimiausios emocinės raidos zonos atpažinimas, 3) emocinis susijungimas su vaiku į koreguliacijos diadą, žaidybinį veiklos vienetą, kad jam nuolat būtų padedama prisiderinti kolektyvinėje veikloje. Individualiame lygmenyje tarpininkas turėtų pasiūlyti kolektyvinius veiksmus, jei vaikas patiria per didelę emocinę įtampą; nuolat demonstruoti savo menamą emocinę būseną ir emocinės reguliacijos signalus; suteikti žinių apie menamo veikėjo jausmus, padėti įsijausti į jo būseną; susidūrus su stipriais išgyvenimais stebėti vaiko kūną, palaikyti kūnišką kontaktą, kad būtų koreguliuojama emocinė būsena. Kolektyvinės emocinės reguliacijos formavimuisi individualiame lygmenyje svarbu, kaip / ar vaikas gebės koreguliuoti dramatiško žaidybinio įvykio metu:

a) žaidybinėje veikloje sukurti emocinę koreguliacijos diadą;
b) veikti optimalioje artimiausios emocinės raidos zonoje;
c) žaidybinėje veikloje kurti pozityvias emocijas, motyvaciją ir gebėti numatyti – vaizduotėje judėti pirmyn ir atgal.

3.3. „Kelionė į Madeirą“: emocinės reguliacijos savivaldumo lygmuo žaidime

Vygotsky (1987) pasiūlyto genetinio eksperimentinio metodo esmę atspindi *raidos proceso modeliavimas eksperimentinėmis sąlygomis*, kai siekiama analizuoti proceso visumą nuo jo pradžios iki pabaigos. Šiame tyrime jau buvo išanalizuoti kolektyviniai ir individualūs vaikų įtraukimo į žaidybinę veiklą etapai. Toliau analizuojamos savivaldžios aukščiausio lygmens žaidybinės ir emocinės reguliacijos praktikos su patyrusiais žaidėjais. Palyginus su žaidimo naujokų emocinių raiškų žaidime mikroanalize, kolektyviniuose žaidimuose patyrusių žaidimo dalyvių emocinė reguliacija gali būti sąmoningai maskuojama, nes emocinių raiškų reguliavimas

transformuojasi į automatinius psichikos procesus (Vygotsky, 1978). Vis dėlto išlieka situacijų, kuriose pasimetama, todėl siekiama išanalizuoti, kaip žaidybinėje veikloje vaikas maskuoja emocijas ir kada suaugusieji gali suprasti, kad vaikui reikia pagalbos, susijusios su emocine reguliacija.

3.3.1. Žaidimo epizodas ir dalyviai

Kritinis žaidimo iššūkis – susitikimas su piratu. Trečiame intervencijos žingsnyje (šeštojoje žaidimo sesijoje) tyrėjai numatė įgyvendinti didžiausią dramatišką žaidimo įvykį – buvo planuojama eiti į neįprastą erdvę ir sutikti piktą piratą (tyrėja Marija). Staigių emocijų sukėlimas žaidime įpareigojo suaugusiuosius atidžiai stebėti vaikų įsitraukimą, emociškai tarpininkauti ir padėti sureguliuoti savo emocijas prireikus. Šią žaidimo sesiją tyrėjai laikė sėkminga, nes patyrę vaikai (3–6 m.) suprato problemą ir ėmėsi ją spręsti; nors buvo sukeltos didelės emocijos, vaikai jas sureguliavo ir iš žaidimo nepasitraukė. Šiame skyriuje atliekama vieno patyrusio žaidėjo veiklos analizė. Tiriamojo žaidėjo žaidimas pasižymi savivaldžia emocine reguliacija, nors pasitaikė ir emocinių sąstingių.

Žaidimo siužetas. Po ryto pasisveikinimo skaitytas elektroniniu paštu gautas laiškas. Žaidybiniame tėčio triušio laiške buvo kvietimas vykti į vaizduojamą Madeiros salą ir atvežti vaistų sergančiam triušiui. Vaikams iškelta užduotis – pasiruošti kelionei ir numatyti reikalingas priemones, tariantis su mama triuše (tyrėja Greta). Kaip minėta, tyrėjai iš anksto numatė dar vieną įvykį. Siužeto pasikeitimas vaikams buvo netikėtas – piratai paėmė triušius į nelaisvę ir norėjo gauti už juos išpirką. Pirmasis piratas (tyrėja Marija) staigiai iššoko prieš vaikus ir vaidino piktą ir sergantį veikėją. Gabenami vaistai tapo išpirka. Antrasis piratas (studentas) saugojo pagrobtus triušius atokiau, bet sutarus išpirkos sąlygas, vaikai susitiko ir su juo. Sėkmingai išlaisvinus ir pagydžius triušius, paaiškėjo, kad triušių tėčiui pavyko pasprukti iš piratų nelaisvės ir jo paieškos bus tęsiamos.

Detaliai analizuojant šį žaidimo epizodą, užfiksuoti skirtingi vaikų emocinės reguliacijos lygiai. Toliau detaliai aptariamas vyriausio žaidėjo (Lauryno) savivaldus emocinės reguliacijos gebėjimų lygmuo, atsiskleidžiantis per kolektyvinės veiklos vedimą, aptariamas individualus emocinių raiškų reguliavimas bei aprašomos suaugusiojo palaikymo strategijos, padedančios pakeisti emocinį krūvį.

Žaidimo aplinkos. Šeštosios sesijos veiklos vyko trijose patalpose: laiško skaitymas – žaidimo kambaryje; pasiruošimas kelionei į Madeirą – žaidimo kambaryje ir koridoriuje (statomas laivas, į jį nešami ir kraunami daiktai kelionei). Trečia dalis – kelionė: judama per ilgą koridorių esantį kitoje korpuso pusėje, už ŽTL ribų. Šios sesijos žaidėjai išėjo iš savo žaidimų erdvės į naują, vaikams mažai pažįstamą universiteto koridorių. Nuotykio pabaigoje vėl visi sugrįžo atgal į laboratorijos žaidimo kambarį.

Pirmoje žaidimo dalyje, įžangoje, pagrindinė tyrėja Marija sėdi prieš berniuką, antroji tyrėja Greta sėdi šone (15 pav.). Ryto rato metu berniukas (6,3 m.) sėdi ant kėdutės, šalia jo – mama su sese (3.2). Perskaitomas laiškas nuo triušių tėčio sukelia berniuko susidomėjimą. Jis aktyviai įsitraukia į visas laišką sekančias veiklas ir priima lyderio poziciją – planuoja ir veda žaidimą, eina pirmas.



15 pav. Dalyvių išsidėstymas skaitant laišką ryto rate

Žaidimo dalyviai ir vedlys. 10 vaikų (amžius 0,5–6,3 m.) ir 13 suaugusiųjų, susirinkusių ŽTL, dalyvavo kūrybinėje žaidimo veikloje. Vėliau nuotykio žaidybinėje dalyje dalyvavo 6 iš 10 atėjusių vaikų (1,1–6,3 m. amžiaus) ir 11 suaugusiųjų.

Berniukas Laurynas (vardas pakeistas) (6,3 m.) ŽTL lankė nuo jos atidarymo. Jis ateidavo su mama ir jaunesniąja seserimi. Lankymo pradžioje berniukui (3,5 m.) buvo sunku dalytis, jis galėjo pastumti, atimti žaislus:

> *Laurynas (3,5 m.) stūmė didelę mašiną, o mergaitė (2,5 m.) staiga prišoko prie jo. Ji užsimanė paimti berniuko mašiną. Prasidėjo grumtynės. Abu įsikibo į mašiną ir kartu stūmė ją ir vienas kitą. Berniukas stipriau ranka pastūmė mergaitę, todėl ji nugriuvo ant šono. (tyrėja, 2015 m. kovas)*

Per du ŽTL lankymo metus Laurynas pasikeitė. Studenčių atsiliepimai apie berniuko žaidimą pabrėžė gebėjimą dalytis ir įtraukti į žaidimą kitus:

> *Laurynas bendravo labai gražiai, kuomet nebetilpo vaikai į namelį, jis jų neišvarė, prisijungė kitaip sugalvojęs veiklą. Ir niekada nebuvo taip, kad išvarytų ar nepriimtų, kaip tik, pakeičia žaidimo taisykles ir visi gali džiaugtis žaidimu. (Studentė S., 2017-03-14)*

Laurynui patinka pačiam plėtoti žaidimą, sugalvoti naujų kliūčių, išmėginti, ar studentė tikrai gali jas įveikti. Jam patinka mokyti kitus vaikus ar studentę, atrodo, kad berniukas pasitiki savimi. (Studentė K., 2017-03-14)

Laurynui žaidimai su laivais nebuvo naujiena. Jis jau buvo žaidęs „potvynius“ pavasario ir šį konkretų semestrą. Vyresnių vaikų už jį žaidimo laboratorijoje 2017 m. nebuvo. Anot studenčių, savo žaidimo partneriu rinkosi suaugusiuosius arba konkretų berniuką Andrių (4,3 m.) (vardas pakeistas), mokėjo planuoti ir organizuoti žaidimą pats:

Laurynas priėmė ne tik kitus vaikus žaisti kartu, bet ir jų pasiūlytas idėjas. <...> potvynio istorija L. patiko ir jis siužetą plėtojo apie valandą laiko (Studentė G., 2017-04-04).

Laurynas vadovavo „potvynio“ žaidimui. Studentė G. jo klausdavo „Kaip tu manai? Kaip tau atrodo?“, todėl visas veiksmas vyko pagal jo idėjas. Be to, Andrius pasiūlydavo idėjų, pavyzdžiui, kad laivas prakiuro, ar kad laivą apiplėšė vagys ir L. priimdavo jas visas ir plėtojo (Studentė E., 2017-04-04).

Naratyviniame žaidime, vykusiame šeštojoje sesijoje, Laurynas reikšmingai išsiskyrė prisiėmęs vedlio vaidmenį.

19 lentelė. Žaidimo išklotinė, kai pasireiškia savivaldžios berniuko žaidybinės reakcijos

	Kalba	*Veiksmai*	*Vaizdas*	*Komentaras*
1.	Tyrėja Greta (TG): *O kas ta Madeira?* <...> Laurynas (L): *Mes į ją turime patekti!*	Po laiško perskaitymo TG atneša knygą su pasaulio žemėlapiu. Laurynas nušoka nuo kėdės ir kartu žiūri į žemėlapį. Kartu randama Madeira.		Žaidimo pradžioje Laurynas įsitraukia visu kūnu ir emocine būsena, tampa problemos sprendimo partneriu.
2.	TG: *Mes turime labai greitai plaukti, ir reikia vaistų.* L: *Lagaminėlį aš kažkur mačiau!* TG*: O vaistus, kokius pasiimti, jūs žinote?* L*: Va jis!* *Va!* *Va čia, žiūrėk, vaistai!*	TG pakeltu tonu kreipiasi į tyrėją Mariją (TM). Laurynas visą laiką kalba pakeltu tonu. Atsistoja, eina link lentynų, atidaręs tikrina ir rodo TG daktaro lagaminėlį, nuneša jį į koridorių, į laivą.		Atlieka priemonių surinkimą, vertina ir patikrina, ar yra tai, ko reikia.
3.	Tyrėja Marija (TM): *Dedame viską ant stalo.* L: *Aš paimsiu maisto!*	Veikėjai kalba pakeltais tonais. L skuba į virtuvėlės erdvę.		Berniukas pats numato, ko dar prireiks, ir skubiai atlieka veiksmus.

4.	L sesei: *Čia ledai, jie kaip tik šąla. Jų nereikia.*	L sesė kartu deda maistą į pintinę, deda ir ledus. L ramiai bando pasakyti sesei, kad sergantiems triušiams ledai netinka.		Seka, ar pasiruošimas atitinka iškeltą problemą (angl. *monitoring*).
5.	TM: *O labai gerai, kad sudėjai. Dabar sukame tą laivą.* L: *Čia priekis, o ten reikės vairuoti* <…> L.: *Aš vairuosiu laivą.*	TM kreipiasi į L, kai ruošia laivą kelionei. L nurodo, kaip bus valdomas laivas, rodo į laivo galą. Atstūmus laivą į koridorių, berniukas atsisėda į laivą.		L priima pagrindinio vedlio vaidmenį – jis vairuos laivą.
6.	TG: *Palaukite, o mūsų laivas toksai... Ar visi tilpsime plaukikai? <…> Gal dar pristatome laivo?* L linksi: *Bet kartono reikia surasti. <…> Gaila, kad savo laivo iš namų neatsinešiau, aš turiu dar vieną namuose. <…>* *Arba aš galiu nuplaukti į Antarktidą, palikti vaistus ir atplaukti jus įsodinti. <…>* *Dabar reikia stumti laivus, kol vanduo prasidės.*	L visą laiką kalba pakeltu tonu.		Demonstruoja įsitraukimą: įsijaučia į situaciją, siūlo sprendimus, numato kliūtis.
7	TM: *Pulkite gydyti visus mažiuosius triušelius!* L: *Morkas labai mėgsta jie! Niam niam niam... Norite dar?* (pakelia balsą) *Niam niam niam...* <...> *Pažiūrėsim, kiek temperatūra.* *Vienas jau pasveiko, šitas.*	L greitai atsineša lagaminėlį su vaistais, ima gydyti, maitina ligonius. Paima žaislinį termometrą. Pakeltu tonu praneša gydančiųjų komandai, kad jau sveiksta ligonis.		Pirmasis paima atsigabentus vaistus ir imasi padėti triušiams. Pamaitina, patikrina, įvertina sveikatos būklę.
8	TG: *Tai gal galėsime jau plaukti namo? O ką mes su piratu darysime? Gal mes su juo susidraugaujame?* L: *Gal parplukdykime jį namo?* <...> *Gal galėtum išlipti?*	L siūlo paimti piratus. Pirmas pradeda pakuoti daiktus į dėžutę ir dėti juos į laivą. Prašo mergaitės, sėdinčios laive, padaryti vietos daiktams.		L siūlo draugiškai elgtis su piratais. Pereina į žaidimo užbaigimą – pradeda tvarkytis. Planuoja kelionę namo.

Pati pradžia – gauto laiško nuo triušių tėčio skaitymas – Laurynui nesukėlė ekspresyvios emocinės raiškos, bet užfiksuotas jo įsitraukimas žvilgsniu. Laurynas klausė ramiai sėdėdamas ir

sukdamas plaukus pirštu. Pabaigus skaityti laišką, berniukas ėmėsi žaidybinių veiksmų. Žaidimo metu Laurynas sėkmingai taikė savireguliacijos veiksmus ir veikė lygiagrečiai su suaugusiuoju, nes 1) numatė žaidimo žingsnius, 2) suplanavęs atliko pasiruošimo darbus (paėmė vaistų dėžutę), 3) surinko maistą, tinkamą triušiams, grįžtantiems iš Antarktidos, 4) parengė laivą, 5) ir 6) plukdė visus į Madeirą, 7) vykdė triušių gydymą, 8) pirmas ruošėsi vykti namo: po nuotykio susipakavo daiktus (16 lentelė). Jo emocijos nebuvo ramios: berniukas dažnai kėlė toną, darė skubius judesius, bėgiojo. Tai rodė jo įsitempimą, norą suspėti laiku atlikti užduotį. Tačiau tuo pačiu metu žaisdamas berniukas girdėjo kitus žaidėjus – jų nepertraukė, padėjo nuspręsti, pasitarė, paprašė išlipti mandagiai ir pan. Laikoma, kad Lauryno žaidimas yra pasiekęs aukštą žaidimo lygį, be to, jis pademonstravo sudėtingą savireguliacijos lygį (Brėdikytė ir kt., 2015).

3.3.2. Suaugusiųjų koordinuojamo kolektyvinio žaidimo kūrimas

Dramatiško įvykio sukūrimas. Organizuojant ir numatant žaidimus tyrimo laboratorijoje, siekiama sukurti dramatiškus įvykius, kurie patrauktų ir sujaudintų skirtingo amžiaus vaikus (Brėdikytė, 2011). Trečiame intervencijos žingsnyje dramatiškas ir emociškai išplėtotos žaidybinės formos įvykis buvo inicijuotas, skaitant elektroninį laišką (2017 m. lapkričio 16 d.):

Mieloji mama triuše ir Pūkuti,

Pingvinai Antarktidoje mums labai padėjo. Jie priglaudė mus, padėjo sušilti.

Pingvinai surado seną laivelį, kurį kartu pataisėme. Ir dabar mes plaukiame atgal namo.

Aš ir Ilgaausis esame sveiki. Bet turime bėdą. Margis Antarktidoje peršalo, labai skaudėjo gerklę. O dabar laikosi labai aukšta temperatūra. Jam labai silpna. Mums gali pritrūkti maisto ir vandens.

Skubiai plaukite pas mus su vaistais! Susitinkame Madeiros saloje!

Tėtis triušis

Pateiktas laiškas ir įvykis buvo sudėtingesni nei žaidybiniai „Potvynio“ įvykiai. Laiškas, atsiųstas nuo triušių tėčio, buvo ilgesnis, detalesnis ir kviečiantis į konkrečią vietą, apribojant laike („Skubiai plaukite <...>“). Žaidėjams paminėti konkretūs sveikatos sutrikimai („Antarktidoje peršalo, labai skaudėjo gerklę. O dabar laikosi labai aukšta temperatūra. Jam labai silpna.“). Priartinama prie dramatiško – gyvenimo ar mirties – klausimo („Mums gali pritrūkti maisto ir vandens“). Ankstesniame „Potvynio“ laiške (6 pav.) buvo kalbama apie dramatišką nelaimę, taip pat kviesta pagalba, tačiau jame nepateiktos detalės, apsiribojama tik piešiniu. Pagal kultūrinės-istorinės raidos teorijos principus, norint stiprinti vaikų vykdomąsias funkcijas (savireguliaciją), svarbu keisti vaikų menamo žaidimo kokybę – sudėtingumo lygį (Michailenko, Korotkova, 2001;

Hakkarainen ir kt., 2015). Taigi žaidimo sudėtingumą gali lemti jau pirmasis veiksmas – laiške pateikiama informacija ir jos detalumas. Pateikiant daugiau teksto ir platesnį kontekstą, vaikams keliamas reikalavimas turėti platesnį suvokimą, žodyną, būti įvaldžius išplėtotą menamo žaidimo formą. Žaidžiant kolektyvinius žaidimus problemos kūrimas turėtų būti nukreiptas į sudėtingiausią žaidimo lygį pasiekusius vaikus. Kadangi Lauryno gebėjimai žaisti buvo aukšto lygmens, jis buvo potencialus žaidimo vedlys, numatant dramatiškus žaidimo įvykius.

Vaiko įgalinimas žaisti dialogo principu. Kolektyvinio žaidimo siekiamybė – konstruoti žaidimą dialogo principu, nuolat derinant žaidėjų veiksmus tarpusavyje (Hakkarainen ir kt., 2015). Žaisdamas su vaikais suaugusysis įvaldo dialoginę improvizaciją ir turtina žaidimą kultūriniais ir moraliniais aspektais. Žaidime, kaip mokymosi procese, suaugęs asmuo yra besimokančiojo (kartu su vaikais) pozicijoje. Todėl tyrėjos stengėsi palaikyti lygiaverčius santykius su Laurynu, bandė išklausyti ir tartis (16 pav.). Stebėjimo metu galima atpažinti, kad berniukas reagavo į žaidimą dėl suaugusiojo taikomų strategijų (19 lentelė): 1) Vaikams veiksmai buvo nurodomi tiesiogiai, bet kolektyvine forma, vartojant daugiskaitinius įvardžius *mes, jūs* (TM: „Dedame viską ant stalo.“ <…> „Pulkite gydyti visus mažuosius triušelius“); 2) Prieš užduodant klausimus, buvo padaromas apibendrinimas (TG: „Mes turime labai greitai plaukti, ir reikia vaistų.“ <...> „O vaistus, kokius pasiimti, jūs žinote?“); 3) Apibendrinimas priminė ir patikslino informaciją vaikams bei kreipė juos į problemą ir veiksmą – klausimu kodavo, ko reikia imtis; 4) Laurynas buvo padrąsinamas dėl savo tinkamų veiksmų (TM: „O labai gerai, kad sudėjai. Dabar sukame tą laivą.“); 5) Žaidimo metu suaugusieji kėlė klausimus, taip demonstruodami nežinojimą, kuris dažnai artimas ir vaikui (TG: „O kas ta Madeira?“), konstravo tarimosi su vaikais kultūrą (TG: „Tai gal galėsime jau plaukti namo?“, „O ką mes su piratu darysime? Gal mes su juo susidraugaujame?“). Laurynas, kaip patyręs žaidimo dalyvis, buvo įpratęs reaguoti greitai: jis skubėjo rinkti priemones, ėjo sparčiu žingsniu iš vienos patalpos į kitą (19 lentelė). Laurynas atsakinėjo į klausimus, remdamasis savo patirtimi, siūlė savo sprendimo variantus ir jautėsi galintis juos įgyvendinti.



16 pav. Žaidimo partneriai sprendžia problemą kartu

Klausimai žaidime yra visada susiję su situacija. Jie pakankamai nesudėtingi, sudaryti taip, kad į juos atsakyti galėtų vaikas arba atsakymas būtų gautas, kolektyviai tariantis. Suaugusiojo taikyta įtraukaus dalyvavimo forma padėjo vaikams pažinti gyvenimiškas reakcijas. Suaugusieji buvo koordinatoriai ir kultūrinės aplinkos kūrėjai. Jie išplėtotos formos žaidime drauge su vaikais kūrė veiklas, tapo vaikų bendražygiais (angl. *co-players*). Taip buvo įgyvendinta esminė sąlyga – santykiuose bendrauti dialogo forma ir improvizuoti (Rogoff, 2003; Hakkarainen ir kt., 2015).

Kolektyvinis mokymasis planuoti. Po perskaityto laiško ŽTL žaidybinėje veikloje vyko pasiruošimas užduočiai. Šioje dalyje svarbu skatinti vaikų iniciatyvą, siekti, kad vaikai patys atliktų kuo daugiau žaidybinių veiksmų. Tyrėjos skatino vaikus išreikšti savo nuomonę, klausė patarimo (TG: „O vaistus, kokius pasiimti, jūs žinote?“), prašė suplanuoti sudėtingą situaciją (TG: „Ar visi tilpsime, plaukikai?“ <…> „Gal dar pristatome laivo?“ 19 lentelė, 6 eilutė). Iš vaikų buvo sulaukta sudėtingų plano schemų (L: „Arba aš galiu nuplaukti į Antarktidą, palikti vaistus ir atplaukti jus įsodinti.“). Laurynas demonstravo gebėjimą planuoti pvz., numatyti, kad reikės maisto: „Aš paimsiu maisto!“ <…> „Gal parplukdykime jį namo?“. Berniukas pirmas pradėjo pakuoti daiktus į dėžutę ir dėti juos į laivą žaidimo pabaigoje. Suvokimas, kas po ko seka, reikalauja žinių, emocinės reguliacijos ir socialinių taisyklių išmanymo. Žaidimo procese nuolat modeliuojamos metamokymosi strategijos (Whitebread ir kt., 2009), pasitelkiami kultūriniai artefaktai, galintys padėti kurti žaidimą. Pvz., reaguojant į klausimą, „Kas ta Madeira?“, paimta knyga-žemėlapis ir kartu su vaikais ieškota atsakymo (19 lentelė, 1 eilutė). Vaikams modeliuojama, kad atsakymus galima rasti knygose. Knygos iliustracijos, kaip kultūrinis išteklius, kultūrinėje-istorinėje perspektyvoje, veikia vaikų mokymąsi netiesiogiai (Brėdikytė, 2011). Taip vaikai kaupia žinias ne tik iš suaugusiųjų, bet ir per kultūroje naudojamus daiktus. Mokymas naudotis kultūriniais mokymosi artefaktais padėjo vesti išplėtotos formos žaidimą, nes suaugusieji, pasiūlydami naujų žaidimo priemonių, vaikus supažindino su savireguliacijos procesu – kaip planuoti, sekti, kontroliuoti, įvertinti savo mokymosi procesą (Whitebread ir kt., 2009). Dėmesingumo, planavimo ir numatymo įgūdžiai taip pat yra kultūrinės vystymosi kilmės, kai vaikams padedame mokytis žaidimo planavimo strategijų jas modeliuojant (Bodrova ir Leong, 2007).

3.3.3. Kolektyvinio žaidimo emocinės raiškos dinamika

Patyrę vaikai (3–6 m.) naudoja sudėtingesnes emocinių raiškų reguliacijos strategijas, tokias kaip neutralizavimas arba pakeitimas (Saarni, 1983). Išmoktos aukštesniosios psichikos funkcijos jau yra integruotos ir įtrauktos į dinaminę veiklos sistemą (Galperin, 1996). Tyrimo metu pastebėta, kad patyrę vaikai pradeda maskuoti (reikšmingai neutralizuoti ar pakeisti) savo emocinius išgyvenimus, o emocijų raiškų padidinimas arba sumažinimas nėra vienintelei būdai,

taikomi reguliuojant emocines būsenas. Šiame etape, remiantis Lauryno žaidimo atveju, aptariama, kaip kolektyviame žaidime kinta emocinės raiškos dinamika.

Emocinių raiškų cikliškumas – ritualizuotos emocijos žaidime. Remiantis kultūrinės-istorinės raidos teorija, tampa nuspėjama tai, kas įprastai naudojama realybėje ir fantazijos pasaulyje (Fleer ir Hammer, 2013b). Emocinių raiškų dinamika veikia pagal cikliškumo koncepciją (Eliade, 1996). Emocija turėtų išgyventi visą ciklą – gimti, augti, karšti ir išnykti. Emocijos tokiose kultūrinėse praktikose, kaip žaidimas, turi galimybę pasikartoti, pergyventi savo ciklą vėl ir vėl. Bent dviejuose įvykiuose (gelbėjant mamą triušę iš sugriauto namo ir keliaujant į Madeirą) buvo galima atpažinti, kad vaikai išgyveno emocinių raiškų dinamiką – nuo pakilimo iki nusileidimo. Žaidimo laboratorijoje nuolat laikomasi cikliško žaidimo planavimo, kuriame sukuriama erdvė, leidžianti pasikartoti emocinėms raiškoms – vaikai vis kviečiami į nelaimės vietas (gauna laiškus su kvietimu padėti), jiems sukeliamos emocijos, su kuriomis reikia išbūti, nes reikalinga padėti veikėjams. Campeau ir Nicholson tai pavadino ritualizuotomis emocijomis (1995). Analizuoto atvejo žaidime Laurynas 1) galėjo numatyti, kokios emocijos bus patiriamos, ir žinojo, kaip jas sureguliuoti. Kai triušiai buvo surasti, 2) jis reguliavo situaciją ir užtikrino jų poreikius bei tuo sprendė viso žaidimo problemą („Morkas labai mėgsta jie! Niam niam niam... Norite dar?“ <...> „Pažiūrėsim, kiek temperatūra“.). 3) Ramindamas veikėjus, Laurynas nurimo ir pats. Viso žaidimo metu suaugusieji atliko tarpininko funkciją, tačiau jei vaikas pats gebėjo sureguliuoti savo emocinės raiškos dinamiką, suaugusieji nesikišo. Galima atpažinti, kad tiek vienos dienos žaidime, tiek pusmečio etape buvo išgyvenamas panašus ritualizuotas, emocinis ciklas – dramatiškas įvykis buvo išgyvenamas vienoje žaidimo sesijoje, bet pati istorija tęsiama toliau, o kartu tęsiamas ir emocinis bangavimas.



17 pav. Žaidėjas yra ir žaidėjo vaidmenyje, tačiau kartu supranta, kad yra realybėje

Žaidybinė erdvė, kurioje buvo fiksuojama kolektyvinė emocinių raiškų dinamika, apėmė du pasaulius – fantazijos ir realybės (Kravtsov ir Kravtsova, 2010). Žaidimo metu sukilusiam stresui įveikti buvo reikalinga ir vaizduotė, ir logika (Vygtosky, 1971). Laurynas žaisdamas nuolat atliko loginius (bandė pasakyti sesei, kad sergantiems triušiams ledai nereikalingi – L: „Čia ledai, jie kaip tik šąla. Jų nereikia.“) ir kartu fantastinius sprendimus (įsivaizdavo, kad kažkur yra vanduo, o čia sausuma – L: „Dabar reikia stumti laivus, kol vanduo prasidės.“) (17 pav.). Nors situacija

yra žaidybinė, bet jos metu vaikai mokosi. Kuo vaikai vyresni, tuo daugiau priežastinių ryšių jie gali susieti ir pritaikyti situacijai, sureaguoti kūrybiškai ir naujai, perkurti savo patirtis. Kultūrinės-istorinės raidos teorijoje tai vertinama kaip pereinamoji iš darželio į mokyklą veikla (angl. *transitional activity to school*). Vaikai pasikartojančiose žaidybinėse vaizduotės situacijose ruošiasi abstrakčiam mokymuisi, kai visas užduočių sąlygas reikės įsivaizduoti. Ritualizuotos emocijos ir emocinės reguliacijos gebėjimai padeda vaikams nepasimesti ir priimti logiškus sprendimus žaidybinėje (o vėliau ir mokyklos) veikloje. Apibendrintai galima teigti, kad emocinės reguliacijos formavimuisi reikalinga sąlyga yra ciklišką ir pasikartojanti tiek grupinė, tiek individuali veikla.

Emocinės raiškos signalizavimas žvilgsniu. Pagrindinėje kolektyvinės veiklos įvykio dalyje su patyrusiais žaidėjais inicijuotas itin dramatiškas susitikimas su piratu. Numatyta vertinti visų vaikų artimiausios raidos zoną, stebint, kaip vaikams pavyks taikyti savireguliacijos strategijas: t. y. stebėti, ar vaikai pasimes, ar toliau tęs žaidimą. Laurynui žaidybiniai nuotykiai jau buvo tapę ciklišku, ritualizuotu išgyvenimu. Jis nuo pradžių jautėsi saugus (nes veiklose dalyvaudavo jo mama su sese), o jo reakcijos į žaidimo keliamas užduotis (19 lentelė) įrodė, kad Laurynas jau yra išmokęs reguliuoti emocines raiškas, priklausomai nuo situacijos. Vis dėlto įvykus momentui, kai iššoko piratas, Laurynas sustingo (18 pav.). Netikėtumą dar sustiprino emocinės pirato išraiškos – jis vaizdavo piktą ir sergantį, laikė išskėtęs rankas, garsiai kalbėjo ir kosėjo (20 lentelė).



18 pav. Piratas iššoka ir sustabdo vaikus

20 lentelė. Pirato emocinės išraiškos

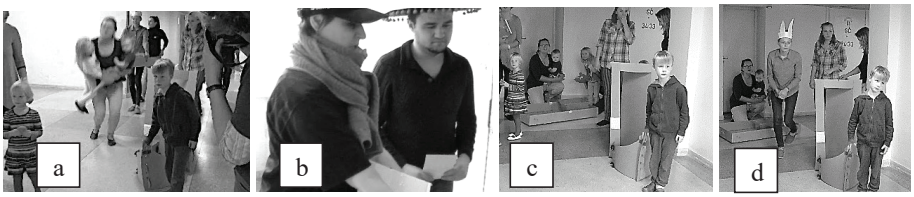
Piratas	*Oooi, rankas aukštyn! Toliau nė iš vietos!*	Šaukia iš po šaliko. Stovi pakėlęs rankas (18 pav.).	Laurynas nejuda, atidžiai stebi piratą (19 pav. a).
	Būsite tuoj visi suareštuoti ir į kalėjimą įkišti!	Garsiai kalba piktu tonu.	L pažiūri į kamerą ir nusisuka pažiūrėti į mamą. (19 pav. b, c).
	(Pauzė)	Ilgai kosti.	L žiūri į piratą, nekalba. (19 pav. d).
Mama	*Kas čia tam piratui? Ko jis nori?*		
Studentė	*Tai serga gal?*		



19 pav. Berniukas ieško akių kontakto su suaugusiaisiais: a) žiūri į piratą; b) pažiūri į filmuojantį asmenį – į kamerą; c) pažiūri į mamą; d) vėl atsisuka į piratą.

Staiga iššokęs piratas Laurynui sukėlė didelį emocinį krūvį: berniukas sustingo vienoje pozoje, veikė tik žvilgsniu – žiūrėjo į filmuojantį asmenį ir į mamą už savęs (19 pav.). Šis suaugusiųjų akių kontakto ieškojimas buvo signalas, kad jam reikalinga emocinė parama – emocinis susijungimas ir užtikrinimas, kad tai žaidimas, o ne realybė. Akių žvilgsnio susitikimas su suaugusiojo užtikrino, kad žaidimas saugus, bet vis dėlto Laurynas kurį laiką nekalbėjo su piratu (pirmą pasiūlymą pateikė tik po 2 min. nuo susitikimo su piratu pradžios), nors paprastai pats pirmasis teikė veiklos idėjas. Pažiūrėjęs į suaugusiuosius, Laurynas bandė suprasti, kaip reikia reaguoti. Sekdamas jų veido mimikas, Laurynas išlaikė ramų kūną, bet buvo matyti, kad jausmai yra sukelti, vaikas atrodė kaip sustingęs. Šio atvejo analizė parodė, kad net ir išplėtota forma bežaidžiantys vaikai vis dar išgyvena sąstingių, pasimeta kolektyvinėje veikloje ir gali neverbaliai ieškoti paramos, pvz., tik žvilgniu. Dėl to suaugusiems svarbu, žaidžiant net ir su patyrusiais vaikais, stebėti emocijas, išreiškiamas ženklais ar gestais. Koletyvinėje veikloje, siekiant emocinės reguliacijos formavimosi, svarbu ne tik pačiam naudoti, bet ir suprasti vaiko užmaskuotus emocinės reguliacijos signalus.

Emocinių raiškų pakeitimas. Kulminacinėje kolektyvinės veiklos dalyje buvo siekiama išspręsti žaidimo problemą ir pakeisti emocines raiškas – iš susijaudinimo pereiti į nusiraminimą bei pasididžiavimą kolektyvine veikla tam, kad būtų užbaigta emocinės raiškos grandinė – pakilusi emocija nusileistų. Kultūriniu-istoriniu požiūriu, vaikui sąveikaujant su sudėtingas kultūrines elgesio formas įvaldžiusiais partneriais, jo pirminės sąmonės formos transformuojasi į sudėtingesnes ir yra *įsiauginamos* (Vygotsky, 1994). Lauryno emocinių raiškų reguliacinė sistema jau buvo pažengusi, nes vaikas išliko ramus net ir sudėtingoje situacijoje. Laurynas iš žaidimo nesitraukė ir keliavo priekinėse gretose į susitikimą su antruoju piratu (20 pav. a, b).



20 pav. Kelionės tęsinys pas antrąjį piratą: a) žaidėjai seka pirmą piratą, kuris rodo kelią; b) piratai pasakoja, kad atiduos triušius; c) Laurynas stovi priekyje; d) į pokalbį įsitraukia tyrėja, ateina į priekį

Laurynas nuolat buvo pačiame priekyje, bet susidūręs su piratais berniukas vėl nutaisė nebylų veidą, tik stebėjo veikėjus (20 pav., c, d). Žaidimo kultūrinėje veikloje, kai kolektyvinis dėmesys sutelkiamas į vieną objektą, šiuo atveju piratus, atsivėrė galimybė padidinti dalyvių sąmoningumą (Knotterus, 2006) ir paskatinti juos naudoti išplėtotos formos emocijų raiškų reguliacijos strategiją. Tyrėja Greta išėjo į priekį, siekdama pasikalbėti su piratais, ir perėmė triušius, tuomet Laurynas vėl aktyviai ėmėsi veikti. Jo emocijos vėl susireguliavo, jis pradėjo kalbėti. Suaugusiojo tarpininkavimo funkcija buvo atlikta, Laurynui to ir reikėjo, kad suaugusysis padėtų įvardyti situaciją ir kalbos pagalba suderinti veiksmus. Emocinių raiškų dinamikai vyresniame amžiuje gali pakakti žodžiais įvardyti emocijas ar reikalingus veiksmus, kad jie neutralizuotųsi.

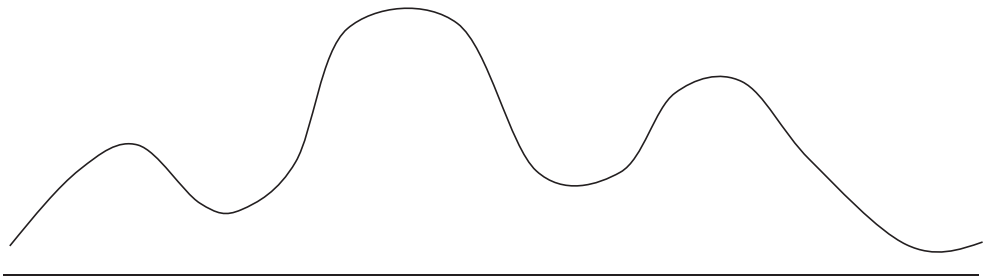
Siekant greičiau neutralizuoti emociją, ją reikia pakeisti kita emocija. Kultūrinės-istorinės raidos teorijoje tikima, kad estetinė (kultūrinė) veikla padeda sunkius jausmus transformuoti į priešingus (Vygotsky, 1971). Empatija arba įsigyvenimas į kitus yra viena iš emocijų neutralizavimo arba pakeitimo strategijų. Tuo pačiu tai – galimybė tęsti žaidimą, nes galima numatyti, ko reikia veikėjams ar žaidėjams. Laurynas sustingo sutikęs piratus, nes negalėjo suprasti, ko jiems reikia. Netikėtoje situacijoje jis sutelkė dėmesį į veikėjus ir bandė emociškai prisiderinti. Kai buvo išsiaiškinti veikėjų poreikiai, Laurynas vėl įsitraukė. Empatijos vaikai mokosi kultūrinėse veiklose – tai viena iš aukštesniųjų psichikos funkcijų. Suaugusieji, žaidžiantys kartu, padėjo vaikams suvokti, ko piratams reikia, kad pavyktų atgauti triušius: piratas labai sirgo, todėl jam pasiūlė vaistų. Galiausiai tyrėja inicijavo žaidimo pabaigą geranorišku gestu – siūlydama pakeisti įtemptas emocijas į draugiškumą (TG: „O ką mes su piratu darysime? Gal mes su juo susidraugaujame?“). Laurynas priėmė šį veiksmų modelį – pakeitė emocijas, ėmė tvarkytis ir leidosi namo. Įsiklausymas, įsigyvenimas į veikėjų emocines būsenas žaidime vaikams pristato pažintines struktūras, paaiškinimus, kodėl žmonės elgiasi vienaip ar kitaip. Kolektyvinėje veikloje svarbu padėti vaikams suvokti, kad kartais asmenys elgiasi nemaloniai vien dėl prastos fizinės, socialinės, emocinės būsenos ar nepatenkintų poreikių. Taigi žaidimas vaikui yra

kultūrinė praktika, kurioje sukuriamas kognityvinis pervertinimas (angl. *cognitive reapprasal*). Tuo pačiu tai – vienas iš intelektualinių veiksnių, padedančių pakeisti emocijų raiškos dinamiką.

Apibendrinant, trečiame žaidimo intervencijos žingsnyje buvo kuriama išplėtotos formos emocinės raiškos dinamika – emocinis bangavimas, kuris pasižymėjo emocijų sukėlimu (padidinimu), sumažinimu, neutralizavimu arba pakeitimu ir šio ciklo pasikartojimais (ciklišku mu). Įgyvendinant žaidimo siužetą įvyko trys emocinės dinamikos pikai (21 lentelė), kuriuose vaikai turėjo savarankiškai arba su suaugusiojo pagalba sureguliuoti kilusias emocijas.

21 lentelė. Kolektyvinis žaidimo emocinio bangavimo išgyvenimas

Laiškas nuo triušių tėčio	*Pasirengimas kelionei į Madeirą ir kelionė*	*Pirato sutikimas*	*Derybos*	*Antro pirato sutikimas*	*Belaisvių išgelbėjimas*



Analizuojant suaugusiųjų koordinuojamo kolektyvinio žaidimo dalyvių raišką, emocinės reguliacijos dinamika sudėtingame kolektyviniame žaidime buvo glaudžiai susijusi su dramatiško įvykio kūrimu. Siekdami išspręsti įvykio iškeltą problemą, suaugusieji naudojo dialogo principą ir su vaikais kolektyviai taikė metamokymosi strategijas. Žaidybinė veikla pasižymėjo ritualizuotomis emocijomis ir emocinių raiškų ciklišku mu. Patyrę žaidėjai emocijas sureguliuodavo, įsitraukdami žvilgsniu. Išplėtotos formos žaidime pastebimos empatinio ir kognityvinio pervertinimo strategijos. Emocinės reguliacijos formavimuisi padeda žaidimo įvykio kūrimas, skatinantis suaugusiojo ir vaiko kolektyviai patiriamą emocinį bangavimo lauką:

a) Kolektyvinis emocijų *sukėlimas* (*padidinimas*) per dramatišką žaidimo įvykį,
b) Kolektyvinis emocijų *sumažinimas* per konkrečius žaidimo veiksmus,
c) Kolektyvinis emocijų *neutralizavimas* ieškant žaidybinių sprendimų,
d) Kolektyvinis emocijų *pakeitimas* per žaidimo veiksmų įgyvendinimą.

3.4. „Greitoji“: emocinės reguliacijos dinamika ilgalaikiame žaidime

Ankstesniuose skyriuose aptarti kolektyvinės emocinės reguliacijos formavimosi etapai, kurie išsitęsė laike ir apėmė tam tikrus etapus. Šiame skyriuje analizuojamas ilgalaikis vienos

žaidėjos paveikslas: aptariama, kaip keitėsi jos gebėjimas įsitraukti į žaidimą su suaugusiaisiais ir vaikais. Siekiama atpažinti individualaus vaiko emocinės reguliacijos formavimosi procesą nuo individualaus žaidimo su suaugusiuoju iki savarankiško žaidimo su kitais vaikais. Pasirinkto vaiko istorijoje įvyko reikšmingi žaidimo ir emocinės raiškos pokyčiai. Esminiu emocinės reguliacijos gebėjimu šiuo atveju laikomas pasiektas elementarus emocinės reguliacijos lygmuo.

3.4.1. Žaidėjos istorija

Vesta (vardas pakeistas) (2,3 m.) Žaidimo laboratoriją pradėjo lankyti 2016 m. pavasario semestre. Jos mama laukėsi antrojo vaiko, todėl 2016 m. rudens semestre lankėsi mažai. 2017 m. pradžioje šeima sugrįžo po ilgesnės pertraukos, bet į žaidimus, pagal studenčių pastebėjimus, mergaitė įsitraukė greitai. Tuo metu Vestos žaidimai pasižymėjo buitiniu siužetu. Ji mėgo gyvūnus, užmaunamus ant rankos, daugiausiai laiko žaidė su suaugusiaisiais, o ne su vaikais:

> *Mergaitė po ilgo laiko tarpo pakankamai greitai prisileido nepažįstamą žmogų, t. y. mane, su ja žaisti. <...> Pastebėjau, jog visą laiką, kol V. buvo žaidimų laboratorijoje, ji pražaidė restorane, kurį vėliau pakeitė į parduotuvę. Jai patinka „buitiški" žaidimai. (Studentė R., 2017-03-21)*

Po metų nuo atėjimo, Vesta (3,3 m.) jau žaidė vaizduotės žaidimus – ji mokėjo perkelti žaidimo objektus į vaizduotę, įsikūnijo į vaidmenį ir galėjo suvaidinti personažą. Pamažu pradėjo megztis žaidimai su kitais vaikais. Vesta taip pat galėjo panaudoti turimą savo seniau matytų žaidimų patirtį:

> *Reikėjo labai trumpo laiko nuo atėjimo, kai mergaitė juokdamasi pabėgo nuo mamos ir nulėkė prie geometrinių figūrų. Mergaitė <...> per keliolika minučių „persikūnijo" į kelis gyvūnus: pelytę, piktą pelėdą, kačiuką. Beje, pelyte ji tapo, kai šalia jos išgirdo taip sakančią kitą mergaitę (M.). Tada jos abi buvo pelytėmis. <...> Ji sugebėjo sugalvoti vis naujų trumpų siužetų, paimdama vis naują žaislą ir jį įtraukdama į žaidimą, tačiau persikūnijo ne ji pati, o jau žaidėme su žaislais, už kuriuos mes kalbėjome. <...> iniciatyvą parodė pati V., paimdama meškutį <...> V. žaidė puikiai, pati sugalvodama siužeto detales, pvz., atvažiuoja traktorius su pilna priekaba mažų meškiukų, kurie buvo to didesnio meškino broliai, ir juos reikia kuo greičiau išlaipinti iš tos priekabos, nes ežeras pakilo ir jie paskęs. Čia įžvelgiau praėjusių savaičių siužeto detales. V. tąkart į žaidimą neįsijungė, bet galima puikiai pastebėti, jog ji viską stebėjo, ir tai liko jos atmintyje. (Studentė R., 2017-04-04)*

Šeimoje gimus broliui, Vestos žaidimuose suintensyvėjo dalijimosi tema. Jai tapo sunkiau nusileisti ir atiduoti žaislus. Ji dažnai su savimi nešiodavosi kelis mylimus žaislus.

> *V. itin smalsi ir žingeidi mergaitė. Jai labai patinka knygos ir tai, kas jose pavaizduota. Ko dar nemoka mergaitė, tai dalintis žaislais su broliu. (Studentė A., 2017-05-02)*

2017 m. rudens semestre Vesta (3,6 m.) įsitraukė į visus kolektyvinius žaidimus apie triušius. Vienoje sesijoje ji save sutapatino su triušiu, todėl galima teigti, kad motyvacine prasme

ją žaidimas sudomino ir įtraukė. Atliekant analizę pastebėta, kad Vestos žaidimuose įvyko svarbus emocinio ryšio su vaikais mezgimo pokytis. Per rudens semestrą ji įgudo ilgiau žaisti su bendraamžiais be suaugusiųjų pagalbos. Mergaitei tapo lengviau sureguliuoti savo emocijas ir prisitaikyti prie žaidimo siužeto. Aptariant, kaip keitėsi mergaitės ryšio mezgimas ir emocinės reguliacijos funkcijos, naudojami trys pusmečio žaidimo epizodai – ketvirtoje, šeštoje ir septintoje sesijose įvykę žaidybiniai (kritiniai) įvykiai, pavadinti „Greitoji“, „Kelionė į Madeirą“ ir „Uraganas“.

„Greitoji“. Pirmame intervencijos žingsnyje, laisvo žaidimo metu, studentė (pirmą kartą) žaidė su trimis vaikais koridoriuje, konstravimo erdvėje. Vesta (3,6 m.) stovėjo tarp dviejų sienų įrėmusi abi rankas (21 pav.). Ji jau kurį laiką taip saugojo žvėrelius nuo vaiko, kuris anksčiau juos buvo nuvežęs, „pavogęs“. Kairėje rankoje Vesta laikė pliušinį drakoną. Po mergaitės ranka ant žemės sėdėjo studentė. Prieš studentę buvo iš kartoninių kaladėlių pastatytas namas, kuriame sėdėjo kita mergaitė (3,0 m.). Vis ateidavo ir išeidavo berniukas Andrius (4,3 m.) su gaisrininko šalmu. Andrius žaidimo laboratorijoje buvo laikomas patyrusiu žaidėju, nes čia lankėsi daugiau nei metus. Viduje namelio mergaitė pasakė, kad susirgo varna, todėl išsivystė žaidybinė situacija, išryškinusi ribotus Vestos žaidybinius gebėjimus (22 lentelė). Žaidimo įvykyje dalyvavo Vesta, Andrius ir studentė.

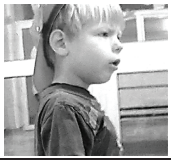


21 pav. Namo saugojimas nuo vagies

22 lentelė. Žaidimo išklotinė, kai neužsimezga emocinis ryšys ir žaidimas nutrūksta

	Kalba	*Veiksmai*	*Vaizdas*	*Komentaras*
1.	Studentė (St): *Ar gali pakviesti greitąją? Serga varna.*	St kreipiasi į Vestą (V). Duoda lapelį. V sustingsta, žiūri į lapelį.		Kai iškilo problema, mergaitė sustingo, atrodė sutrikusi.
2.	St: *Gali iškviesti greitąją?* [pauzė] V*: Greitoooja*.	St pakartoja prašymą. V apsidairo, pradeda tyliai kviesti. Paima lapelį ir pakelia į orą.		V sureaguoja į suaugusiojo prašymą, pradeda kviesti greitąją.

3.	St*: Mums reikia skambinti greitajai, nes mūsų varna serga.* V: *Alio alio alio. Greitooojiii!*	St kreipiasi į Andrių (A), nes jis žaidžia kitą žaidimą – kad žaibuoja ir audra prasidėjo. V kviečia garsiau, pakelia balso toną.		Mergaitė ima aktyviau atlikti žaidybinius veiksmus.
4.	A: *Kad daktaras susirgo!* St: *Ar yra kitas daktaras?* V: *Greitooojiii.* A: *Ne, yra tik mergaitė.* St: *Kas?* V: *Greitooojiii.*	St kalba su berniuku. V garsiai šaukia į koridorių negirdėdama kitų kalbos.		Berniukas sukuria žaidimo kliūtį – susirgo daktaras. Vesta neįsijungia, tęsia savo kvietimą.
5.	A: *Nekvieskit, man jau skauda ausis!* V.: *Greitoooojiiii.*	A pakelia ranką į V susierzinęs. Prašo nešaukti, bet V šaukia ir mojuoja lapeliu.		Andrius stabdo kvietimą, bet Vesta nereaguoja.
6.	St*: Bet tai varna serga.* A*: Duokit aš tuoj pakviesiu.* V: *Kuuur tuuu?*	Paima lapelius iš St ir nueina. V toliau šaukia.		Berniukas imasi žaidybinių veiksmų.
7	A.: *Alo alo. Aš greitoji. Palauk aš dar neatsiliepiau. Alo alo alo, laba diena.* V: *Greitooooji, kuuur tuuuu?* *Greitooooojiii .*	A pasako tyliai, bet eidamas dar susideda lapelius ir tik tada garsiai atsiliepia storesniu balsu. V šaukia.		Andrius atsako į kvietimą, bet Vesta neprisijungia ir kviečia toliau.
8	A.: *Nu ką jūs čia darot? Aš tuoj būsiu.* V: *Atvažiuooook!*	A storu balsu, pakelia toną, įsitempia.		Andrius sako, kad atvyksta, bet ryšio su mergaite vis neužmezga.
9	A: *Ką?* *Ką? Alio?* V: *Greitooojii!* *Greitooojiii!*	A žiūri į V.		Andrius bando klausti, užmegzti ryšį akimis, bet Vesta toliau nereaguoja.
10	A: *Nu jau užteks man šito garso!* V: *Greitooojii!* A: *Aš atvažiuoju!* V*: Greitooojiii!!!* *Greitooojiii!!!*	Pradeda šaukti A.		Andrius jau pradeda pykti, pakelia toną. Vesta toliau nesureaguoja.
11	A: *Nu gerai, užteks! Nuuu jau atvažiuoju aš!!!* *Jau užteks, puuup.* V: *Greitooojii!* *Greitooojiii!*).	A patraukia lapelį nuo ausies. Pakeltu tonu garsiai pypia.		Berniukas jau stipriai supyko, nutraukė pokalbį, demonstruoja, kad išjungė telefoną. Vesta toliau kviečia.

12	A: *Puuup.* V: *Greitooojii, kuuur tuuu?*	A spaudžia lapelį, kaip telefoną, padėjus ragelį. Žiūri į V.		Andrius pabėžia, kad jau išjungė telefoną, nutraukė pokalbį, bet Vesta vis tiek kviečia.
13	A: *Viskas, greitosios nebėra!* V: *Greitoji, kur tu?*	A garsiai pasako ir nusisukęs išeina.		Andrius susierzinęs nutraukiažaidimą.
14	St: *Oooi, o gal tu žinai kokį nors daktarą?* V: *Aš žinau, bet pas mane tiktai lauke yra. Ten toli dantistė, kur užtaiso skylutes.*	St susijaudinusi kreipiasi į V. Mergaitė nustoja kviesti, kalba ramiu tonu.		Vesta iš karto atsako studentei, bet ne vaizduotės žaidime, o realybėje.
15	St.: *Oooh, gal žinai kokį pilvuko gydytoją?* V: *Žinau, bet jisai kažkur užtruko.* St: *Užstrigo?* V: *Užstrigo spūsty. Kažkokia čia spūstis.*	V eina apsidairyti		Studentė stengiasi nenutraukti žaidimo, užduoda klausimus. Vesta sieja greitosios neatvykimą su spūstimi kelyje.
16	St: *Uuuu, gal atvažiuoja ir greitoji?* V: *Greitoji kur tu?* *Greitoji kur tu?*	V nubėgo, sustojo koridoriaus centre. Tyliai, nusisukusi nuo vaikų, padarė kelis mostus ranka.		V išėjo ieškoti greitosios. Andrius tuo metu grįžo su daiktais. Jie prasilenkė be kontakto.

Pastebėjimas, kad mergaitei įprasta žaisti su suaugusiuoju pasitvirtino, nes į kito vaiko pasiūlymus ji nereagavo. Vesta „Greitosios“ žaidime girdėjo tik suaugusįjį (22 lentelė – 2, 14, 15, 16), į berniuko Andriaus žaidimo signalus (22 lentelė – 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13) ji nereagavo. Andrius bandė užmegzti ryšį kalbėdamas ramiu ir pakeltu tonu, žiūrėdamas ir gaudydamas akių kontaktą. Andrius patyręs žaidėjas, todėl jam buvo keista, kodėl Vesta nereaguoja į jo žaidimo ženklus. Galiausiai jis supyko ir nutraukė žaidimą (13). Šis veiklos epizodas parodė, kad Vestos žaidybinėje patirtyje trūko: a) žinių apie daktarų ar greitosios pagalbos veikėjų darbą, b) įgūdžių megzti emocinį ryšį su vaikais, c) lankstumo pritaikyti savo žinias bei tęsti žaidimą pačiai pasitelkiant vaizduotę, vystyti menamą žaidimą.

„Kiškis kelionėje į Madeirą“. Trečiame intervencijos žingsnyje, „Kelionės į Madeirą“ sesijoje (plačiau aptarta 3.3 skyriuje), Vesta sudalyvavo kaip viena iš žaidimo lyderių, aktyviai reiškė savo mintis, įsiterpdavo ir reagavo į žaidimo užduotis (23 lentelė). Mergaitė pademonstravo gebėjimą įsitraukti į ilgalaikį žaidimą. Nors jis Vestai nebuvo lengvas (ji bandė pasitraukti dėl emocijų pertekliaus bent du kartus), bet dėl suaugusiųjų emocinio tarpininkavimo ji pasiekė kolektyvinio žaidimo pabaigą. Tyrime šis kolektyvinės veiklos epizodas laikomas kritiniu įvykiu, kuriame atpažinti Vestos žaidimo ir emocinės reguliacijos pokyčiai.

23 lentelė. Žaidimo išklotinė, kai mergaitė dalyvauja kolektyviniame žaidime

	Kalba	*Veiksmai*	*Vaizdas*	*Komentaras*
1.	Tyrėja Marija (TM): <...> *Kas atsako už vandenį?* Vesta (V): *Nes aš šitą dieną labai daug vandens geriu ir man niekada neskauda gerklytės.* <...>	TM po laiško skaitymo, koordinuoja darbus. V pakeltu tonu įsitraukia į pokalbį.		Mergaitė prakalba ir pasidalija savo patirtimi. Kalba įsitempusi, garsiai, emocingai. *Žaidimas jai sukėlė emocijas.* Ji paaiškina, kodėl reikia imti vandens į kelionę.
2.	V: *Pažiūrėk, mano marškiniai su triušiu.* TM: *Tik dabar pamačiau. Čia, mama triuše, tavo naujas šeimos narys.*	V kreipiasi į TM. TM su tyrėja Greta (TG) dalijasi gauta informacija. Vyksta pasiruošimas, bet V nerenka daiktų.		Vesta inicijuoja pokalbį, informuoja, kad ji tapatinasi su triušiu. Sulaukia pakilios reakcijos iš žaidimo vedėjų. V neatlieka pasiruošimo veiksmų, bet žaidime dalyvauja.
3.	V*: aš taip ir galvojau, kad apsirengti kiškį.* TG: *Aha*, *gerai tu sugalvojai, V.*	V kreipiasi į TG ir šypsosi. TG priima iniciatyvą ir nusijuokia. Pasidalijama pakilia nuotaika.		Vesta antrą kartą informuoja, kad yra su triušio marškinėliais. Bet veiklos kontekste tai atsieta, nes vyksta pasiruošimas kelionei. V tik vaikšto ir kalbėdama bando save susieti su situacija.
4.	V: *Bet popierius aš žinau, kad skęsta!* TG: *Popierius skęsta?* Mama 1 (M1): *Čia gal impregnuotas?* Studentė 1 (St1)*: Jei greitai plauksim, gal spėsim?*	V pakeltu balsu visiems praneša apie problemą žaidime.		V staiga prisimena savo patirtį ir žaidimą bando susieti su realybe. Pastebi problemą -grėsmę paskęsti. *Sukelia emocijas.*

5.	Piratas 1 (P1): *Kur jūs čia keliaujate? Ko jums čia reikia? Čia piratų žemė.* M1*: Mes važiuojame gelbėti triušių.* P1: *Aaah tų skaniųjų triušelių. Taip, taip, mes kaip tik planavome juos išsikepti šį vakarą.*	Išgirdusi, kad piratai planuoja kepti triušius, V apsisuka ir bėga verkdama atgal koridoriumi. Mama 2 (M2) ją sustabdo ir ramina. V verkia ilgai.		V bando pabėgti iš žaidimo, nes piratas pasako, jog keps triušelius. Kadangi mergaitė tapatinasi su triušiu, ji galvoja, kad ir ją iškeps. *Emocijos labai stiprios,* mergaitę tenka ilgai raminti, nes ji realistiškai vertina situaciją, negali jos suvokti pasitelkusi vaizduotės.
6.	TG: *Žinokite piratas serga, tai galime duoti vaistų.* <...> P1: *V, gal duotum man vaistų? Išgydysi mane? Labai skauda gerklę.*	TG kreipiasi į V, duoda jai buteliuką. V apsiašarojusi, bet ramesnė lėtai paima ir neša vaistus prie pirato. Bet neduoda. Prieina V mama (M2), piratas prašo, mergaitė paduoda buteliuką.		TG padeda surasti sprendimą, kaip V pakeisti savo emocijas – duoti piratui vaistų ir taip susidraugauti. Prašo Vestos nunešti vaistus – emocijos pakeistos judesiu ir kultūriniu veiksmu. *V pavykta sumažinti emocijas ir išlikti žaidime.*
7.	P1: *Pirate! Pirate sargybini! Girdi?* Piratas 2 (P2) (storu balsu): Y*eah.*	P1 sutinka atiduoti triušius ir einama pas kitą piratą. V mamos rankose, išgirdusi kito pirato storą balsą, pradeda spūsti iš rankų, ima verkti ir nori bėgti atgal.		Išgirdusi storą balsą, Vesta išsigąsta – antrą kartą bėga iš žaidimo. *Emocijos pakyla staigiai.*
8.	TG: *Tai gal su manim tu čia gali plaukti?*	TG yra mama triušė, ji pagauna bėgančią V. Mergaitė iš karto nurimsta ir eina su TG paėmusi „laivą“.		TG ir V žaidime yra triušiai. Žaidimo sąlygose V pajunta bendrumą ir saugumą su TG. Kaip triušiai abi eina lėtai, palaiko artimą kūno kontaktą. TG *padeda Vestai išlikti žaidime ir pakeisti emocinę būseną.*
9.	P1: *Skaudama širdimi esame priversti atiduoti šitą (*dėžę*). Bet.. Aaa... Pabėgo triušis tėvas!* V: *Kur jis? Aš net niekada nepabijojau, kad jis galėtų... kur jis pabėgo?*	Piratai duoda įkalintus triušelius keliautojams ir pastebi, kad vieno nėra. V netikėtai prakalba iš galo. V kalba garsiai.		Iškeliama nauja problema – dingo triušių tėtis. Vesta sureaguoja iš karto. Kalba įsitempusi, emocingai, bet be verksmo. Mergaitės *emocijos pakeltos, bet subalansuotos.*

10.	TG: *O pirate, gal tu nori su mumis plaukti namo?* P1: *O jūs manęs neįkišite į kalėjimą?* V: *Neįkišim! Aš niekada neturėjau kalėjimo ir nekišu į kalėjimą.*	TG kreipiasi į P1. V išeina į priekines linijas, kalba ramiai.		Vesta kaip lyderis kalbasi su piratais. Mergaitė sureguliavusi savo emocijas – atsako į konkretų pirato klausimą. *Emocijos nuramintos.*
11.	P1: *Mes niekad neturėjom draugų, niekas nenorėjo su mumis draugauti.* V: *Su manim labai draugauja katės.*	Piratas kalba liūdnai. V atsakydama pakelia balso toną.		Mergaitės mąstymas veikia, ji pritaiko savo patirtį kontekste, atsako emocingai, bet pakiliai. *Emocinė ir protinė veikla pusiausvyroje.*
12.	P1: *Mes tada turime atiduoti jum savo šautuvus. Paimkite mūsų ginklus.*	Piratai inicijuoja susitaikymą. V ramiai prieina ir paima ginklus.		Žaidimo pabaigoje Vesta yra žaidimo lyderė, dalyvauja žaidimo epicentre, nors anksčiau norėjo pabėgti. *Emocijų raiška sureguliuota.*

Žaidime „Kelionė į Madeirą“ Vesta dalyvavo kitaip nei „Greitosios“ žaidime: a) pati inicijavo pokalbius ir klausimus (23 lentelė – 2, 3, 4), b) ne tik reagavo į suaugusiųjų klausimus (1, 8, 9, 10, 11, 12), bet ir susitapatino su triušiais (2, 3), c) žaidimo atomazgoje įsitraukė ir sudalyvavo pačiame veiksmo centre (9, 10, 11, 12). Nors mergaitė patyrė emocinių perkrovų (5, 7), su suaugusiųjų pagalba galėjo sureguliuoti savo emocijas (6, 8). Pasitvirtino anksčiau aptarta Ugnės situacija: jei yra tarpininko emocinė parama, ji palaiko vaiko dalyvavimą išplėtotos formos žaidybinėje veikloje. Kadangi žaidimas „Kelionė į Madeirą“ vyko kolektyviai su suaugusiaisiais, jie atliko tarpininko funkciją – laiku reagavo ir padėjo Vestai sureguliuoti savo emocijas bei likti ir žaisti (5, 6, 8). Pastebėta, kad Vestai pavyko užmegzti emocinį ryšį ne tik su suaugusiaisiais, bet ir su veikėjais – triušiais ir piratais.

„Uraganas“. Penktame intervencijos žingsnyje, kai jau buvo pastebimas savarankiškas vaikų žaidimas, ieškoma naujų temų žaidimui tęsti, vaikai su tyrėja Greta ŽTL laipiojimo erdvėje, koridoriuje, pastatė triušių namą. Šalia konstrukcijos vaikai atsistūmė ir kartoninį namą. Žaidime, kuris pateikiamas žemiau, žaidė trys vaikai – Laurynas (6,4 m.), Andrius (4,3 m.) ir Vesta (3,4 m.), be suaugusiojo pagalbos. Laurynas inicijavo žaidimo įvykį, pasakodamas, kad ateina uraganas ir reikia slėptis – lįsti į namą. Šis namas buvo sukonstruotas iš atskirų laboratorijoje turėtų detalių – kartoninių plytų, minkštų didelių figūrų, viena siena buvo iš žaislinės čiuožyklos, stogas – tarp dviejų virvių ištempta paklodė. Žaidime užfiksuotos Vestos reakcijos (24 lentelė) parodo, kaip pasikeitė mergaitės emocinis ryšys su vaikais žaidime. Fiksuojama, kaip Vesta savarankiškai ir sėkmingai sudalyvavo žaidimo epizode ir sureguliavo savo emocines išraiškas.

24 lentelė. Žaidimo išklotinė, kai vyksta savarankiškas vaikų žaidimas

	Užduotis žaidime	*Reakcija*	*Vaizdas*	*Komentaras*
1.	Laurynas (L): *Uraganas ten, ateeeinaaa! Greičiau!!! Ateik!* V: *A., kut-ku-daa!*	L kreipiasi į Andrių (A), parodo į koridorių, iššoka iš pilies. V prieina prie pilies su vištа ant rankos.		V nando užmegzti kontaktą su berniukais, su vaizduojama veikėja vištа. *Pati inicijuoja ryšį su vaikais žaidime.*
2.	L: *Į naamąą!* V: *Kut-ku-daa, kut-ku-daa.*	L šaukia ir bėga į palapinę. V atsistoja ir rodo vištą L, pastoja jam kelią.		Mergaitė negirdi berniukų žaidimo, nepasitraukia Laurynui iš kelio, bando gauti dėmesio. *Pati atkakliai ieško kontakto. Laurynas sukuria problemą, kelia žaidimo emocijas.*
3.	L: *Šita pilis netvirtaaa! Einam, nes ateina uraganas!* V: *Ką jums atrodo, kad ateina raganos?*	A atbėga į namą. L pakeltu tonu kreipiasi į V. V prieina prie palapinės šono, kalba ramiai.		Berniukai kviečia Vestą ateiti į žaidimą. Bet V aiškinasi, ką jie žaidžia. Ji bando suprasti, kas yra uraganas. *Vedamas pokalbis su vaikais.*
4.	L: *Ne, ateina uraganas.* A: *Žaidžiaaam!* V: *Ra-ga-nios. Kas čia? Nėra tokio žodžio.*	L atsako labai ramiai V. A pakeltu balsu šaukia. V pasimetusi perklausia.		V taiko skambesio asociaciją – ji nežino, ką reiškia „uraganas“, todėl perklausia, ar tai „raganos“. V mezga kontaktą su v*aikais apie žaidimą.* Andrius įsijungia į sukeltas emocijas.
5.	A: *Yra. Uraganas gali tave nužudyt... yra.*	A atsako V su grėsminga intonacija.		Andrius uraganą supranta kaip plėšiką, pavojingą žudiką. A atsako į klausimus Vestai – *palaikomas abipusis kontaktas.*
6.	L: *Ateik! Nes uraganas ateina!!* V: *Kur-ku-da, kut-ku-da, kut-ku-da*.	L pakelia balsą ir kviečia V į namą. V įeina į palapinės vidų ir mosuoja vištа ant rankos, kalba garsiai.		Laurynas pakviečia Vestą į žaidimą. Ji įsitraukia, persikūnijusi į vištą. Nors ir nesupranta, koks pavojus artėja, *emocinė situacijos būsena įtraukia V į žaidimą.*
7.	A: *Nešauk*.	V laiko pakėlusi vištą. A tyliu, bet intensyviu balsu nutildo V, apsidairo, pašoka ir griebia V už rankos, nuleidžia.		Andrius sureguliuoja Vestos elgesį – liepia tyliai kalbėti, nemojuoti vištа. Jis modeliuoja kaip reikia bendrauti – *sumažinti emocinį toną.*

8.	A: *Tyliau!* V: *Kažkokios raganios?* (šnabžda)	A atsiklaupia, ropoja ir atsigula. Visi pradeda šnabždėtis.		Visi vaikai įsitraukę į vieną emociją – reakcija į pavojų – šnaždasi. A moko, kokį toną pasirinkti. Nors ir nesupranta, koks pavojus, V *prisiderina prie žaidimo taisyklių.*
9.	A: Xxx. [pauzė]	A rodo rankas iškėlęs ir kažką šnabžda susijaudinęs. L ir V atidžiai klauso.		Kolektyvinis žaidimo momentas, vaikai laukia pavojaus. *Sukurta emocinė įtampa.*
10.	L*: Uraganas ateina, saugokitės.* V: *Raganios kažkokios.* A: *Nekalbėk.*	Laurynas tikslina ramiu tonu. V garsiai žiūrėdama į suaugusįjį už kameros sako jam. A tildo V. Visi tyli.		Laurynas žino, kas yra tikrasis uraganas. V ieško kontakto su suaugusiuoju. A toliau veda emocinę įtampą. Žaidimo dalyviai skirtingai suvokia problemą, bet yra *susijungę emociniu ryšiu, ir todėl laikosi žaidime.*
11.	Mama: *V, gal nori į tualetą*? V: *Mama, tšš̌š.* A: *Uraganas.* (pašnibždom) L: *Uraganas.* (pašnibždom)	Ateina V mama ir garsiai įsiterpia. V nutildo mamą balsu ir rankos gestu.		Vesta sureguliuoja mamos elgesį. Mergaitė modeliuoja Andriaus žaidimo strategiją. Ji perduoda emocinės reakcijos taisyklę žaidime – nutildo mamą.
12.	L: *Palaukit, aš einu pažiūrėti. Uraganas nunešė pilį!!!* A: *Ooo!*	L sušnibžda ir išeina. Jis nutempia pilį ir pradeda šaukti. A ir V atsistoja pažiūrėti.		Laurynas sukuria naują žaidimo iššūkį, sukelia žaidimo emocijas. Kiti vaikai reaguoja stipriai, bet nebyliai.
13.	*A: Alio alio, policininkai, mums reikia xxxx [pagalbos, puola] araganas*!	A griebia telefoną ir labai susijaudinęs skambina, šaukia į ragelį. Vesta išeina iš palapinės.		Andrius išsigandęs, bet reaguoja – skambina policijai. Vesta išeina į įvykio vietą, apžiūrėti. *Žaidimas tęsiasi, pakyla naujos emocijos.*

Žaidimo epizode „Uraganas“ vaikai žaidė be suaugusiojo įsitraukimo. Jo metu Vesta pati parodė iniciatyvą žaisti su vaikais: a) užsimezgė emocinis ryšys tarp vaikų, nes Vesta klausė apie žaidimą (24 lentelė – 3, 4, 8), b) Vesta sureagavo į kitų vaikų pasakymus (2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12), c) Vesta prisiderino prie vaikų žaidimo (6), d) Vesta prašė savo mamos, kad ši prisiderintų prie žaidimo taisyklių (11). Tai žymus Vestos žaidimo ir emocinės reguliacijos pokytis. Matyti, kad jau atsirado motyvacija žaisti su vaikais, Vesta gebėjo priderinti veiksmus prie žaidimo partnerių (išgirdo nurodymą, kad reikia kalbėti tyliai), pritaikyti savo elgesį bei bandė sąmoningai suprasti žaidimo prasmę. Vesta panaudojo Andriaus žaidybinį veiksmą, susijusį su emocinių raiškų

reguliavimu: jį nukreipė ne tik į save, bet ir į kitus – nutildė mamą. Jai pavyko įsitraukti į vaikų žaidimą ir pagal jį sureguliuoti ir savo, ir mamos elgesį, kad žaidimas nenutrūktų.

3.4.2. Elementarus emocinės reguliacijos lygmuo

Vestos žaidybinės veiklos analizė padėjo suprasti, kaip svarbu vaikams mokėti sureguliuoti savo emocinę raišką, t. y. sukonstruoti bent elementarų emocinės reguliacijos lygmenį. Tai įsisavinę vaikai geba patirti emocinį bendrumą, prisitaikyti prie žaidybinio konteksto ir sureguliuoti savo emocinę būseną, kad pavyktų tęsti išplėtotos formos žaidimą. Vestos žaidimo atvejai įrodė, kad emocinė reguliacija yra kaip tiltas, kuris padeda vaikams įeiti į savarankišką žaidimo kūrimą su bendraamžiais, todėl žaidybinė veikla ir emocinė reguliacija yra tampriai susijusios viena su kita – be elementaraus emocinės reguliacijos lygmens bus sudėtinga įeiti į savarankišką žaidybinę veiklą su kitais vaikais. Svarbu tai, kad suaugusieji turi būti jautrūs tarpininkai: jie turi padėti vaikams pasiekti elementaraus emocinio reguliavimo lygmenį, taip pat pastebėti ir padėti vaikams, kurie neįsitraukia ar pasikartojančiai iškrenta iš kolektyvinės veiklos.

Žaidimo be emocinio ryšio stebėjimas. „Greitosios“ žaidimas gerai iliustruoja situaciją, kai tarp vaikų nėra užmezgamas emocinis ryšys, todėl nutrūksta žaidybinė veikla. Jei žmonės emociškai neįsitraukia į kolektyvinį emocinį bendrumą (angl. *emotional togetherness*), net ir kalbėdami ta pačia tema (kaip Vesta ir Andrius apie greitąją), jie nesusikalba ir nepasiekia elementaraus emocinės reguliacijos lygmens. Kol vaiko psichikos funkcijoms dar sudėtinga kurti emocinį ryšį su bendraamžiais, suaugusiojo vaidmuo yra esminis. Suaugusysis turėtų sujungti vaikų kuriamus pasaulius, modeliuoti darbinės atminties gebėjimus – pastebėti, kad pokalbyje nėra užmezgamas ryšys. Asmuo, dalyvavęs „Greitosios“ žaidime su Vesta ir Andriumi, buvo neįgudęs pastebėti vaikų santykių dinamikos. Studentė pirmą kartą dalyvavo ŽTL veikloje, todėl pati dar tik mezgė ryšį su vaikais. Darbinė atmintis žaidybinėje veikloje labai svarbi, nes nuolat fiksuojami vaikų tarpusavio bendravimo sunkumai ir kliūtys, stabdančios bendrą žaidimą. Dar kartą patvirtinta 3.2 skyriuje aptartų laipsniškų tarpininko tikslų svarba – pirmiausiai būtina emociškai įsitraukti į žaidybinę veiklą, tik vėliau į konkrečius vaikų poreikius. Jei vaiko žaidimo įgūdžiai ir emociniai poreikiai pastebimi laiku, galima konstruoti vaiko artimiausios raidos zonai atitinkančias užduotis žaidybinėje veikloje. Tą pavyko įgyvendinti mamai ir tyrėjai Gretai naratyviniame žaidime „Kelionė į Madeirą“ (23 lentelė, 5–6, 7–8), nes laiku pastebėta ir palaikyta Vestos emocinė būsena padėjo kolektyviai įveikti iškilusius barjerus ir tęsti žaidimą, kuriant elementarų emocinės reguliacijos lygmenį. „Greitosios“ žaidimo atveju suaugusiajam buvo svarbu atpažinti, kad vaikai nesusikalba, tą įvardyti ir padėti jiems užmegzti emocinį ryšį.

Žaidybinė emocinių ryšių kontrolė. Žaidimo „Kelionė į Madeirą“ pradžioje Vestai gerai sekėsi įsitraukti ir megzti santykius su suaugusiaisiais ir žaidimo veikėjais, tačiau vėliau prireikė

pagalbos sukontroliuoti emocinius ryšius tam, kad būtų sureguliuotos staigios emocinės raiškos ir būtų tęsiamas žaidimas. Šio žaidimo metu pastebėta Vestos motyvacija įsitraukti į žaidimą ne tik kaip žaidėjai, bet ir kaip veikėjai, nes ji apsivilko marškinėlius su triušiu (23 lentelė, 2, 3). Kadangi Vesta įsijautė į triušio vaidmenį žaidime, ji, skirtingai nei kiti, emocingai sureagavo į pirato pasakymą *(„*Taip, taip, mes kaip tik planavome juos <triušius> išsikepti šį vakarą.“). Dėl grasinimo iškepti mergaitė pasileido bėgti iš žaidimo, bet suaugusieji padėjo nurimti ir sugrįžus išspręsti kilusį nesusipratimą (23 lentelė, 6). Žaidimo kontekstas, kurį pavyko sukonstruoti žaidimo laboratorijoje, šiuo atveju tapo vaiko emocinės reguliacijos artimiausios raidos zona, išbandymu ir žaidybiniu jų sureguliavimu (Hakkarainen ir kt., 2015). Kai Vestos santykis su piratu tapo pagrįstas baime, tarpininkaujantys suaugusieji turėjo progą padėti teisingai (kultūrine prasme) sureguliuoti emocijas ir atstatyti emocinius ryšius su piratu (panaudoti empatiją, įsiklausyti į jo poreikius ir padėti). Žaidimo su vaikais metu buvo konstruojama situacija, kuri išplėtė vaikų empatiško elgesio modelius ir kartu sumažino emocijas, atliekant veiksmus – kalbantis su veikėju. Pritaikytas konflikto sprendimo modelis – ne vengti, o būti empatišku, susikalbėti ir išspręsti problemą. Vestai tai buvo svarbi elementaraus emocinės reguliacijos lygio pamoka, nes su vaikais ji nekalbėjo arba bent jau jų neklausė (pvz., „Greitosios“ žaidime).

Suaugusieji planuodami žaidimo istoriją ir žaidybinę veiklą, turėtų mėginti inicijuoti ir kontroliuoti emocinius ryšius tarp vaikų ir istorijos veikėjų. Palyginus su „Greitosios“ žaidimu, „Kelionėje į Madeirą“ Vesta užmezgė glaudžius emocinius ryšius su triušiais, jai rūpėjo juos išgelbėti. Ši vidinė motyvacija jai padėjo įsitraukti į bendrą emocinį lauką ir ilgai dalyvauti žaidime. Tarpininko (suaugusiojo) pagalba, padedanti išgirsti istoriją, suprasti veikėjų nuotaikas, elgesio priežastis, sukuria galimybę vaikams pakeisti ir savo būseną, atstatyti emocinius ryšius, ypač jei kyla baimės, pykčio ar nerimo emocijos. Vaikų ankstyvieji gebėjimai klausyti ir įsijausti į kitus nublanksta prieš impulsyvią psichikos reakciją „kovok arba bėk“, todėl žaidime suaugusieji padeda susivaldyti ir, sureguliavus savo emocijas, užmegzti su veikėjais teigiamą ryšį. Stiprinamos ne spontaninės emocinės reakcijos, o apgalvoti sprendimai, nukreipti į kitus ar didesnio gėrio sukūrimą.

Žaidybinis emocinis lankstumas ir savarankiškas mokymasis. „Greitosios“ ir „Kelionės į Madeirą“ žaidimuose dalyvaujantys suaugusieji taikė skirtingas žaidimo vedimo strategijas. Antruoju atveju tyrėjos dalyvavo kolektyviniame žaidime, įsigyvendamos į vaidmenį. Jų tikslas buvo kurti emocinį ryšį tiek su veikėjais, tiek su žaidėjais kolektyviai. „Greitosios“ žaidime studentė, nors ir inicijavo žaidimą su Vesta, nesiėmė aktyvaus savo pačios vaidmens kūrimo. Ji orientavosi į rezultatą, tapo tik prašymo siuntėja, kurį diktavo kita žaidėja (22 lentelė, 1). Tik Andriui išėjus iš žaidimo, studentė pradėjo kalbėti ir reaguoti į situaciją. Šiuo atveju įvyko tarpininkavimo sąstingis, nes suaugusysis nebuvo emociškai lankstus ir nesureagavo į situaciją

čia ir dabar. Nuolat kintant žaidimo reikalavimams arba požiūriams, reikia prisitaikyti prie skirtingų taisyklių įvairiose situacijose (Hakkarainen ir kt., 2015).

Kolektyviniame žaidime su vaikais suaugusiajam aktualu išmanyti personalizuoto mokymosi principus. Kai vaikui žaidžiant sunku užmegzti ryšį, suaugusieji stengiasi pažinti vaiko interesus ir jo stiprybes bei silpnybes, kad būtų tinkamai panaudota šių gebėjimų kombinacija atliekant užduotį. Žaidimo „Uraganas“ metu, susižaidus trims skirtingo amžiaus vaikams, jų žinios apie uraganą iš esmės skyrėsi. Laurynas suvokė tikrąjį uragano reiškinį (24 lentelė, 1–4), Andrius jį laikė vagimi ar plėšiku (24 lentelė, 5, 13), o Vesta susiejo uraganą su žinoma reikšme „raganos“ („kažkokios raganios“, 24 lentelė, 8, 10). Žaidimo prigimtis yra suderinti skirtingus gebėjimus, todėl suaugusieji žaisdami turi galimybę matyti, kaip vaikas mokosi savarankiškai. Su savarankišku mokymusi dera personalizuoto, ne individualizuoto, ugdymosi principai. Vaikai, turintys skirtingas žinias, vis tiek gali savarankiškai mokytis ir plėtoti kolektyvinį žaidimą. Individualizuoto mokymosi situacijoje būtų sunku sujungti vaikų veiklą, nes jie nėra vienodo žinių lygio. Kaip parodė „Uragano“ žaidimas, kalba nėra tokia svarbi, nes žaidėjai įsitraukia į bendrą emocinį bangavimą. Jie vienodai suvokia, kad artėja pavojus. Emocinė reakcija į pavojų juos sujungia ir padeda plėtoti žaidimą kolektyviai.

Apibendrinant galima teigti, kad atlikta analizė atskleidė, jog tik pasiekę elementarų emocinės reguliacijos lygmenį vaikai geba jungtis į kitų vaikų bendrą emocinio bangavimo lauką be suaugusiojo. Tokiu atveju vaikai jungiasi į žaidybinius veiksmus ir kuria bendrą žaidimą. Todėl svarbi suaugusiojo užduotis – visiems vaikams padėti pasiekti elementarų emocinio reguliavimo lygmenį, be to, stebėti vaikus, kurie neįsitraukia į bendrą emocinį lauką ir padėti jiems neiškristi iš bendros veiklos.

3.4.3. Savarankiškos emocinės reguliacijos vystymasis

Nors vaiko psichiką veikia daugelis veiksnių, šiame tyrime laikomasi nuostatos, kad kolektyviniame žaidime, kuriuos atlieka pats vaikas, galima atpažinti psichikos pokyčius (Veresov, 2014). Pasak Vygotsky (2003, p. 220), žaidime vaikas pranoksta savo elgesį įprastose kasdienėse situacijose, tarsi mėgina iššokti virš savo įprasto elgesio lygmens. Galperin (1996) teigimu, per išorinius veiksmus galime suprasti, kas vyksta psichikoje. Vestos žaidimas pasikeitė, mergaitė pasiekė elementarų emocinės reguliacijos lygmenį: a) ji tapo atsparesnė emociniams iššūkiams, b) pradėjo megzti ryšį ne tik su suaugusiaisiais, bet ir su žaidimo veikėjais bei vaikais, c) ėmėsi kontrolės, nukreiptos ne tik į žaidimo priemones, bet ir į save ar veikėjus. Elementarus emocinės reguliacijos lygmuo padeda išlikti žaidime, todėl galima toliau tobulinti savarankiškus emocinės reguliacijos gebėjimus, žaidžiant su bendraamžiais.

Savarankiškas emocinių raiškų reguliavimas žaidime. Kaip buvo atpažinta ankstesniuose žaidybinės veiklos atvejuose, bei kaip teigia kultūrinės-istorinės raidos teorijos šalininkai, emocinės raiškos reguliacijos gebėjimai vystosi veikiami kasdienių kultūrinių praktikų, kurių prasmė nėra tiesioginė, o perteikiama per tarpininkus: sutartinius ženklus, simbolius, sudėtingas ženklų ir simbolių sistemas (Greenspan ir Shanker, 2004; Zittoun, 2006; Holodynski, 2009; Fleer, Hammer, 2013). Vestos žaidimo veiksmai intervencijos metu pasikeitė: analizuotuose trijuose epizoduose transformavosi emocinės reguliacijos aukštesnioji funkcija – pereita nuo individualaus žaidimo su suaugusiuoju prie savarankiško savęs įtraukimo į kolektyvinį žaidimą su bendraamžiais (22, 24 lentelės). „Uragano“ žaidime vaikų siunčiami kultūriniai emocinių raiškų reguliacijos signalai (pvz., A: „Nešauk.<...> Tyliau.“) Vestai tapo reikšmingi ir atpažįstami, nes ji reagavo ir ėmė prisiderinti, netgi tais pačiais signalais nurodė kitam asmeniui prisitaikyti prie žaidimo sąlygų – būti tyliai (22 pav.). Žaidimo kultūrą, arba žaidimo praktikas, kurias berniukai sugalvojo „Uragano“ žaidime, Vesta priėmė ir priderino savo veiksmus, net iki galo nesuprasdama žaidimo konteksto prasmės. Ji norėjo įsitraukti į žaidimo emocinį bangavimą, todėl jai pirmiausiai reikėjo sureguliuoti ir priderinti savo emocinę raišką ir elgesį.

Signalas, kurį Vesta nurodė mamai, įsiterpusiai į žaidimą, buvo reikšmingas įvykis aukštesniųjų emocinės reguliacijos funkcijų vystymesi, nes Vesta sąmoningai perdavė Andriaus signalizuotą veiksmą, *elgesio kontrolę kitam asmeniui*. „Uragano“ žaidimo epizode du kartus pasireiškė emocinės raiškos reguliacijos veiksmas. Kaip aprašė Vygotsky (1983) pagrindiniame genetiniame aukštesniųjų psichikos funkcijų raidos dėsnyje, pirmą kartą – kaip socialinio prisitaikymo funkcija (Andrius perdavė signalą Vestai), antrą kartą – Vesta signalą perdavė mamai, kaip individualaus prisitaikymo formą, nes nenorėjo nutraukti žaidimo. Emocinių raiškų sureguliavimas žaidimui palaikyti Vestai tuo momentu tapo ir intrapsichologine kategorija (Hakkarainen ir kt., 2015). Mergaitė ėmė pritaikyti vaikų siūlomas emocijų reguliacijos strategijas (emocijas padidinti, sumažinti), jas suprasdama kaip prasmingas žaidimo taisykles. Ji ne tik balsu, bet ir judesiu sugebėjo perduoti emocinės reguliacijos signalą būtent tuo metu, kai to prireikė. Tai buvo valingas numatymas ir perėjimas į veiksmą (V: „„Mama, tššš.“ 21 lentelė, 11). Vestos psichikos funkcijos tapo lankstesnės – nors mergaitė nesuvokė, kas yra uraganas, ji atėjo žaisti. Vadinasi, „Greitosios“ žaidime matytas užstrigimas transformavosi į emocinio ryšio mezgimą ir emocinį prisiderinimą. Išsiplėtė mergaitės darbinės atminties, metamokymosi gebėjimai: ji keitė informacijos kanalus, girdėjo ir bendraamžius, ir suaugusiuosius; atsiskyrė du pasauliai – fantastinis ir realus.

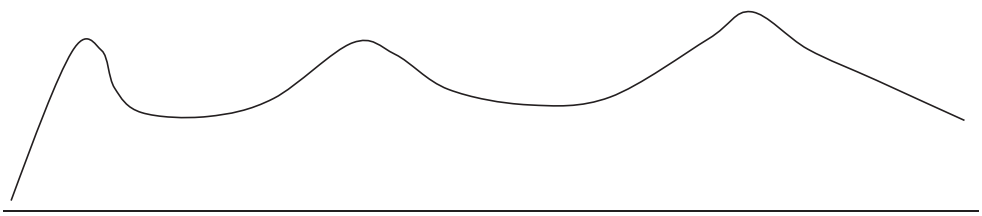


22 pav. Siunčiamas emocinės reguliacijos signalas

Reikia pažymėti, kad savarankiškame „Uragano“ žaidime vaikai pademonstravo, kaip patys reguliuoja *emocinį bangavimą* (25 lentelė), kurdami dramatišką įvykį savo žaidime (plačiau aptartą 3.4 skyriuje).

25 lentelė. Vaikų kolektyvinis savarankiško žaidimo emocinis bangavimo išgyvenimas

Laurynas praneša apie uraganą	*Vaikai slepiasi name; Vesta ateina į namą*	*Andrius nutildo vaikus. Įtampa, nes kažko tyliai laukiama*	*Laurynas išeina apžiūrėti*	*Laurynas išneša namą, šaukia, jog jį nupūtė; Andrius skambina policijai*	*Vesta eina pasižiūrėti, kur namas, vaikai pakviečia pagalbą*



Aprašytu atveju vyko kolektyvinis žaidimas ir kolektyvinė emocinė reguliacija. Laurynas net kelis kartus padidino emocijas, o Andrius, nors ir nutildė žaidėjus, tiesiogiai reguliavo emocijas keldamas emocinę įtampą, nurodydamas, kad ateina pavojus. Pritrūkus veiksmo, Laurynas pagrobė pilį, Andrius skambino policijai, taip abu dar kartą sukėlė emocinį piką. Nors Vesta nesiėmė vesti ir reguliuoti paties žaidimo linijos, ji įsitraukė į emocinį bangavimą.

Dalyvavimas žaidime reikalauja vaiko paklusimo taisyklėms (Vygotsky, 1978), kurios „Uragano“ žaidime buvo nukreiptos į emocinės reguliacijos gebėjimus. Vestos buvimas žaidime, kultūrinėje praktikoje, reikšmingai veikė jos aukštesniąsias psichikos funkcijas, nes ji save privertė sureguliuoti veiksmus bei emocijas ir savarankiškai išbūti emocinėje įtampoje. Kitaip tariant, mergaitė nepabėgo, nors tai atsitiko „Kelionės į Madeirą“ žaidime, kurio metu suaugusieji turėjo ją sulaikyti ir nuraminti emocinį stresą. Anot Saarni (1998), emocijos negali vystytis kultūriniame vakuume, nes daugiausiai prasmių jos įgauna turtingame tarpasmeninių santykių kontekste. Kultūrinės praktikos, kurias berniukai kūrė žaisdami „Uraganą“, kaip tik formavo

sąlygas emocinių raiškų reguliavimui – sukeltos emocijos buvo padidintos, sumažintos, o vėliau ieškota būdų jas neutralizuoti arba pakeisti. Vestai be suaugusiųjų pagalbos pavyko sudalyvauti šiame *emocijų bangavime*.

Emocinė motyvacija ir vaizduotė savarankiškame žaidime. Pateiktuose trijuose Vestos žaidimo epizoduose buvo keliama užduotis vaikams reaguoti į pavojingą žaidimo įvykį. Pavojus žmonėms įprastai sukelia savisaugos (neuropsichologines) reakcijas, pasireiškiančias „kovok arba bėk“ efektu (Bracha, 2004). „Kelionės į Madeirą“ žaidime pasitaikė du momentai, kai Vesta ėmė bėgti, nes išgąsčio emocijos buvo per didelės ir „įsijungė“ savisauga (23 lentelė, 5 ir 7). „Uragano“ žaidimo situacijoje mergaitė nebėgo nuo pavojaus, bet, priešingai, bandė išsiaiškinti, kas tai yra, ir įsitraukė į žaidimą (24 lentelė, 3–8). Susitikusi piratus, Vesta nesiklausė, ėmė verkti ir bėgti, o „Uragano“ atveju pati ėmė klausinėti apie tai, kas jai nesuprantama. Pastebimai pasikeitė Vestos noras įsitraukti į pavojingus žaidimus. Manoma, kad ėmė keistis mergaitės emocinė motyvacija arba emocinė vaizduotė (Zaporozhets, 2002). Per „Kelionės į Madeirą“ žaidimą jai šalia buvę suaugusieji tarpininkavo ir parodė modelį, kaip veikti – išsiaiškinti aplinkybes ir pritaikyti veiksmus prie pavojingos situacijos. Žaidime vykstantis siužeto problemų bangavimas jai tapo geriausia pagalba treniruotis sureguliuoti emocinę raišką. Taip įvyko žaidime „Kelionė į Madeirą“ – ji galiausiai dalyvavo žaidimo atomazgoje jau sureguliavusi savo emocijas, padėjo gydyti triušius, girdėjo, ką kalba piratai, jiems atsakė. Be to, „Uragano“ žaidime sugebėjo nutilti, liepus Andriui, ir nutildyti mamą, jai įsiterpus į žaidimą. Tokie Vestos elgesio pasikeitimai parodė, kad emocinės raiškos yra reguliuojamos, o jas sureguliavus, pavyksta dalyvauti kolektyvinėje veikloje.

Prisimenant Lauryno, patyrusio žaidėjo, žaidimą „Kelionėje į Madeirą“ (25 lentelė), jis nuolat kalbėjo apie veikėjus, emociškai įsijautė į jų išgyvenimus, ruošė priemones, pritaikytas situacijai, vadinasi veikė jo *emocinė vaizduotė*. Berniukas demonstravo gebėjimus numatyti veikėjų emocijas ir planavo, kaip jas nuraminti. Vesta „Kelionėje į Madeirą“ jau ėmė suvokti temą – kalbėjo apie triušius, vandenį, kartoną, kuris tikrovėje tikrai paskęstų. Bet žaisdama išliko emociškai įsitraukusi į save ir į savo jausmus, pvz., baimę, išgąstį, nuostabą. Emocinis Vestos įsitraukimas nebuvo iki galo išplėtotas ir motyvacija dalyvauti „Uragano“ žaidime taip pat buvo pagrįsta daugiau savisauga, o ne kilnumu ar siekiu padėti kitiems. Vestos atveju toliau turėtų būti siekiama modeliuoti situacijas, kuriose reikia padėti ir įsijausti į kitų poreikius. Svarbu to siekti, kad mergaitės vidinė emocinė motyvacija transformuotųsi į norą įsitraukti dėl *kolektyvinės empatijos jausmo.*

Apibendrinant individualaus vaiko emocinės reguliacijos formavimosi procesą nuo individualaus žaidimo su suaugusiuoju iki savarankiško žaidimo su kitais vaikais, emocinės reguliacijos formavimasis yra ištęstas laike ir apima tam tikrus etapus. Emocinė reguliacija

prasideda individualiame lygmenyje (diadoje) su suaugusiuoju ar labiau patyrusiu vaiku, tuomet, jei yra galimybė, pereinama prie kolektyvinio žaidimo, dalyvaujant suaugusiajam kaip partneriui, ir tik pasiekęs elementarų emocinės reguliacijos lygmenį vaikas geba jungtis į bendrus vaikų žaidimus be suaugusiojo. Tyrimo metu pagrįsta, kad svarbu atpažinti užstrigusią žaidybinę veiklą, pvz., be emocinio ryšio; tarpininkauti reguliuojant emocinius žaidimo veikėjų ryšius; taikyti emocinio lankstumo ir personalizuoto mokymosi strategijas; žaidybinėmis intervencijomis pasiekti vaikų elementarų emocinės reguliacijos lygmenį. Ištirta, jog emocinės reguliacijos *įsiauginimas* vyksta per savarankišką emocinį bangavimą:

a) Demonstruojamas prisiderinimas prie emociškai išplėtotos formos žaidimo siužeto, užmezgant emocinį ryšį su žaidėjais;
b) Demonstruojamas savarankiškas emocijų mažinimas arba sukėlimas (didinimas) per konstruojamus žaidimo veiksmus;
c) Demonstruojamas emocinis lankstumas ir metamokymosi strategijų pritaikymas savarankiškame žaidime.

4. DISKUSIJA

Šiuo tyrimu siekta atskleisti, kaip formuojasi vaikų emocinė reguliacija žaidybinės veiklos metu. Pradiniame darbo etape teorinės ir mokslinės tiriamosios literatūros analizė padėjo sukonstruoti emocinės reguliacijos formavimosi modelį ir suplanuoti jo ištyrimo gaires. Pasirinkta kultūrinės-istorinės raidos teorija pabrėžia, kad aukštesniosios psichikos funkcijos, kaip ir bet koks kitas kultūrinis elgesys, formuojasi socialinių sąveikų metu, todėl ir emocinės reguliacijos formavimąsi tyrėme remdamiesi šiuo svarbiu postulatu. Kitas svarbus teorinis postulatas apie tai, kad kultūrinės psichinės funkcijos ikimokykliniame amžiuje sėkmingiausiai formuojasi kolektyvinėje veikloje, leido susitelkti į raidos požiūriu reikšmingiausią šio amžiaus tarpsnio veiklą – dinamiškai besiplėtojantį vaikų žaidimą.

Metodologiniame lygmenyje tyrimu siekta įgyvendinti Vygotsky (1987) pasiūlytą genetinio eksperimento idėją. Projektas buvo įgyvendintas Lietuvoje, LEU (šiuo metu VDU) veikiančioje unikalioje Žaidimo tyrimų laboratorijoje (vadovas prof. P. Hakkarainen). Žaidimo tyrimų laboratorijoje surinkta gausi vaizdo medžiaga leido nuosekliai atrinkti tinkamiausius atvejus, atskleidžiančius analizuojamus reiškinius. Vaizdo duomenys padėjo išpildyti esminę genetinio eksperimento sąlygą, reikalaujančią tyrinėjamą procesą ar reiškinį analizuoti nuo pat jo pradžios iki galutinio susiformavimo, t. y. apčiuopti patį procesą ir jį analizuoti. Disertaciniame darbe analizuojami keturi atvejai, geriausiai reprezentuojantys atskirus emocinės reguliacijos formavimosi aspektus.

Tyrimo duomenų analizė patvirtino, kad emocinės reguliacijos formavimasis vyksta nuo kolektyvinių link individualių elgesio formų (Vygotsky, 1983, 1999; Fleer ir March, 2016), vaikams dalyvaujant *kolektyvinio* pobūdžio, jiems prasmingoje ir įtraukiančioje kultūrinėje žaidybinėje veikloje (Lindqvist, 1995; Zittoun ir kt., 2003, Zittoun, 2006; Nergaard, 2020; Wallace ir Hesterman, 2021). Emocinis bendrumas (angl. *togetherness,*), kolektyvinis emocinis įsitraukimas (angl. *intersubjectivity*), dar vadinamas kolektyviniu patyrimu (angl. *collectiveness*), tirtas ir kituose kokybiniuose ankstyvojo amžiaus vaikų žaidimų tyrimuose (Hännikäinen, 1998, 2001, 2007; Pursi ir kt., 2018; Pursi, 2019; Fragdiadaki ir kt., 2021), tačiau emocinės reguliacijos formavimosi mechanizmas juose analizuotas nebuvo. Tyrimo duomenys patvirtina kitų tyrėjų akcentuojamą suaugusiojo vaidmenį ankstyvojoje kolektyvinėje vaiko raidą vedančioje veikloje. Bandoma įtraukti vaikus į bendrą veiklą, naudojami žaislai, perteikiantys įdomią istoriją, suvienodinama kūno kalba su žaidimo veikėjų judesiais, stengiamasi vaikus įvesti į vaizduotės pasaulį ir kurti kolektyvinę vaizduotę tam, kad kurtųsi socialiniai ryšiai tarp vaikų, ne tik suaugusiojo ir vaiko (Fragkiadaki ir kt., 2021). Atlikto tyrimo duomenys papildo tyrimų lauką tuo, kad nustatyta, jog kolektyvinė veikla su suaugusiuoju turi pasižymėti emocijų bangavimu,

kuris inicijuoja *kolektyvinę emocinę reguliaciją*. Esant mokslinėms diskusijoms, kaip suaugusieji turėtų dalyvauti žaidime – jo išorėje ar viduje (Sutton-Smith, 2009; Fesseha ir Pyle, 2016; Pyle ir kt., 2017; Devi ir kt., 2018), tyrime patvirtinama suaugusiojo dalyvavimo žaidimo viduje svarba. Žaidžiant su nepatyrusiais vaikais, emocines būsenas inicijuoja suaugęs asmuo, jis padeda vaikams laipsniškai įeiti į *bendrą emocinį lauką*, stebėdamas, ar visi vaikai suspėja prisiderinti ir sureguliuoti savo emocijas. Nauju tyrimo atradimu laikoma ir tai, kad suaugęs asmuo žaidime su vaikais siekia patirti ir reguliuoti, siųsdamas ženklus apie savo emocijas, bet kartu, jei to prireikia, padeda vaikams patiems susireguliuoti veiksmus ir emocijas, pasiūlydamas atlikti žaidybinius veiksmus. Šie suaugusiojo veiksmai padeda giliau suprasti tai, kas žaidimų moksliniuose tyrimuose vadinama *so-perezhivanie*, kai žaidžiant stengiamasi ne racionalizuoti emocijas, bet tiesiogiai patirti jas drauge (Hakkarainen, 2004; Fleer ir Hammer, 2013a).

Tyrimo rezultatai patvirtina, kad *emocinių ženklų raiškos sistema* padeda patraukti vaikų dėmesį į kolektyvinę veiklą. Greenspan ir Shanker (2004) nuomone, emocijos padeda integruoti skirtingas psichikos veikimo sritis, tokias kaip dėmesys, sekos, vaizdinis-erdvės mąstymas, jutimo apdorojimas ir kalba. Tyrimo metu analizuotuose atvejuose suaugusiojo emociniai ženklai visus sutelkė į tarpasmeninį tęstinį bendrą emocinį lauką. Taigi tyrimo duomenys sutampa su neuropsichologų moksliniais tyrimais, teigiančiais, kad pasidalytos tarpasmeninių diadų emocijos suaktyvina neuroninius prisiderinimo centrus (Trevarthen ir kt., 1990; Gallese ir kt., 1996; Feldman, 1999; Rizzolatti ir kt., 2001). Tyrimo metu taip pat pasitvirtino psichologinių tyrimų atradimai, rodantys, kad patys pirmieji emocinės reguliacijos formavimesi yra prisiderinimo žaidimai, kurie mezgasi vaiko ir suaugusiojo diadoje, todėl suaktyvinamos smegenys (Dombrowski ir kt., 2008; Ostlund ir kt., 2017; Subramaniam ir Mulcahy, 2021). Barrett (2017) teigia, kad emocijos yra konstruojamos ir dekonstruojamos. Disertacinis tyrimas patvirtina ir atskleidžia, kaip žaidimo kūrybinėje veikloje vyksta emocijų konstravimo ir dekonstravimo procesas. Tai parodo, koks žaidimo vaidmuo emocijų reguliavimo procese – jo paskirtis žaisti su emocijomis.

Svarus šio darbo indėlis žaidimo tyrimams yra tai, kad nustatyta, kodėl žaidimas yra laikomas artimiausios raidos zona emocinei reguliacijai (Vygotsky, 2003). Tyrime pastebėta kolektyvinėje veikloje kurta ritminga atsikartojanti emocinė dinamika. Barrett (2017) nuomone, smegenų veiklai, tam, kad jos keistųsi, reikalingi numatomi aplinkos procesai, todėl žaidimas laikytinas vaiko emocinės reguliacijos formavimosi ritualu. Ritualizuotos emocijos ankstyvajame amžiuje nėra tyrinėtos, tačiau, kaip kiti tyrimai atskleidžia (Ruth, 1995; Knottnerus, 2006, 2010; Eming, 2009; Michaels, 2020), kultūrinėje veikloje emocinės būsenos susireguliuoja ir palaipsniui patiriamos mažesne amplitude. Dėl to ir psichologijos tyrimuose su emocijų reguliacija siejamos religinės praktikos (Watts, 2007; Vishkin ir kt., 2014; Vishkin, 2021). Daugelis religinių ir

dvasinių tekstų grįsti cikliškumo koncepcija, kuri kilusi iš mėnulio fazių – atsiradimo, pilnėjimo, dilimo ir išnykimo (Eliade, 1996). Kadangi emocija patiria panašų ciklą – gimsta, auga, karšta („susidėvi“) ir išnyksta, tiek religinėse apeigose, tiek žaidime emocijos atsikartoja ir pakilusios nurimsta. Tokia panaši emocinės reguliacijos vystymosi seka būdinga Saarni (1983) aprašytoms, bet plačiai tyrimuose neanalizuotoms, keturioms reguliuojamų emocinių išraiškų kategorijoms: padidinimui, sumažinimui, neutralizavimui ir pakeitimui. Šiame tyrime esminis mokslinis atradimas yra patvirtinimas, kad būtent šia seka ir vyksta emocijų reguliacijos dinamika žaidime. Bet to, tyrime pagrįstai pritariama Saarni (1983) patebėjimui apie tai, kaip vyksta reguliuojamų emocinių išraiškų kategorijų vystymosi seka: ankstyvojoje vaikystėje emocinių išraiškų reguliavimas pasireiškia išryškinimu ir palaipsniu išmokimu jas sumažinti, bendraujant su kitais. Toliau svarbios sudėtingesnės strategijos – emocijų neutralizavimas ir pakeitimas – atsiranda paraleliai, įsitraukiant kultūrinėms praktikoms. Žaidimas yra kolektyviai kuriamas ritualas, kuriame emocijų reguliavimo formavimasis turi galimybę pasikartoti ir būti cikliškas. Žaidimo kartotė padeda emocijoms pereiti visą savo ciklą nuo atsiradimo ir išnykimo, todėl pedagogams svarbu užtikrinti pasikartojantį žaidimo ritualą, kaip optimalią veiklą emocinės reguliacijos formavimuisi vaikystėje.

Tyrimo duomenų analizė išryškino, kad emocinė reguliacija vyksta menamo žaidimo plotmėje. Tai papildo kitų tyrėjų darbus, rodančius, kad vaikas žaidybinėje veikloje ir nuolatiniame emocinės tėkmės bangavime išgyvena *kito* veikėjo / asmens pozicijas (Fleer ir Hammer, 2013b; March ir Fleer, 2016). Psichologiniai tyrimai aprašo ir tolimesnę grandinę: vaizduotės žaidimuose vystosi vaiko empatija (Waite and Rees, 2014; Vazquez-Zentella ir kt., 2017; Suryani ir kt., 2020 ir kt.), empatija sumažina tikimybę patyčių atsiradimui (Wilson ir Ray, 2018; Zych ir kt., 2019; Frick ir Kemp, 2021), todėl atliekamos vaizduotės žaidimų intervencijos mažinant patyčias (Kaloyirou ir Lindsay, 2014; Donohe ir O’Sullivan, 2015; Donohe, 2020). Vaizduotės, vaizduotės žaidimų, pasakų naudojimas kaip emocinės reguliacijos formavimosi erdvė jau aprašoma kultūrinės-istorinės raidos teorija paremtuose darbuose (Zaporozhets, 2002; Fleer ir Hammer, 2013a,b; Fleer ir kt., 2014; March ir Fleer, 2016; Fleer ir kt., 2017). Fleer ir kolegos (2017) teigia, kad paties vaiko organizuojamoje veikloje pasireiškiantys dramatiški įvykiai prisideda prie emocinės reguliacijos formavimosi, kai susikuria dviejų pozicijų perspektyva ir emocinė vaizduotė. Vis dėlto aktualu padėti keisti suaugusiųjų elgesį ir nuostatas apie žaidimą (Fesseha ir Pyle, 2016; Devi ir kt., 2018), nes, nors pedagogai supranta žaidimo naudą, žino savo vaidmenį vaikų žaidimuose, bet dažnai į žaidimą neįsitraukia. Šis tyrimas yra svarbus papildant dar negausią mokslinę literatūrą ir pateikiant praktinį vaizdą, kaip suaugusysis įsitraukia į žaidimą ir tarpininkaudamas perduoda emocinės reguliacijos kultūrinius ženklus, kurie pagrindžia teorinį emocinės reguliacijos, kaip aukštesniosios psichikos funkcijos, formavimosi

procesą (Zaporozhets, 2002). Dėl taikytų mikroanalizės įrankių tyrime nuosekliai aprašoma, kaip žaidimo metu kuriami emocinio vaizdinio modeliai, kaip vyksta emocinis numatymas koreguliacijoje su vaiku, todėl tai galima apibrėžti emocinio tarpininkavimo aktu, ko kituose tyrimuose neteko aptikti.

Darbe tirta, kaip vyksta *individualus* emocinis suaugusiojo tarpininkavimas, kai vaikui pačiam nepavyksta įsitraukti į kolektyvinius žaidimus. Įsitraukti į bendrą vaikų žaidimą darželyje nėra lengva, nes vaikai saugo savo teritorijas, daiktus ir savo kuriamus žaidimus nuo kitų, todėl vaikams reikia išmokti naudoti subtilias strategijas, kad galėtų pritapti vaikų kultūroje (Corsaro, 2011; Nergaard, 2020). Nors psichoterapinių intervencijų tyrimai patvirtina, kad žaidybinės veiklos tarp vaiko ir suaugusiojo padeda tobulinti jo socialinės komunikacijos gebėjimus (Iswari ir kt., 2019; Rust ir Thanasiu, 2019; Hess, 2020), neaptikta žaidybinės veiklos mechanizmų, apibūdinančių emocinės reguliacijos formavimosi procesą, kai vaikas turi sunkumų įsitraukti į kolektyvinį žaidimą. Neuropsichologiniuose tyrimuose ieškoma, kaip kompensuoti smegenų funkcijas, kurios atsakingos už empatiją (Rushton ir kt., 2010; Rushton, 2011; Andreou ir Skrimpa, 2020). Naujausi neurotyrimai, susiję su autizmo spektro sutrikimų analize, atskleidžia, kad žaidžiant laisvus (Firnady ir Boediman, 2020; Hess, 2020) ir vaizduote paremtus žaidimus, smegenyse vykstantys pokyčiai ir procesai, susiję su empatija, yra bent iš dalies atstatomi (Kamezi ir Abolghasemi, 2019; Pearson 2019). Dėl autizmo spektro sutrikimo vaikams sunku patirti empatijos jausmą, įsijausti į kitą asmenį (Hobson, 2004), todėl jų smegenys mokosi imituojant (Perkins ir kt., 2010). Šio tyrimo duomenys gali praplėsti tyrimų lauke susidariusį poreikį suprasti, kaip emocinės reguliacijos formavimasis padėtų vaikams tobulinti jų adaptaciją, savireguliaciją ir emocinį savęs suvokimą (Cai ir kt., 2018). Tikėtina, kad vaikai turintys raidos sunkumų, negeba pasiekti elementaraus emocinės reguliacijos lygmens, arba jiems dėl tam tikrų aplinkybių sunku perimti emocinės reguliacijos formavimosi mechanizmus. Tyrimas padeda naujai pažvelgti į vaikų žaidimo praktiką: kai žaidime su suaugusiuoju pasiekiamas elementarus emocinės reguliacijos lygis, vaikas geba jungtis į bendrą vaikų žaidimą be suaugusiojo pagalbos.

Analizuojant emocinės raiškos dinamiką sudėtingame *kolektyviniame* žaidime, pastebėtos sąsajos su vaikų žaidybiniais veiksmais ir jų naudojamomis emocinės reguliacijos strategijomis. Kuo vaikas didesnis, tuo jo žaidybiniai veiksmai sudėtingesni, labiau užmaskuojamos (neutralizuojamos) arba greičiau pakeičiamos emocinės reakcijos. Kituose tyrimuose tokios tiesioginės sąsajos rasta nebuvo. Tyrimo duomenys galimai padeda paaiškinti Vygotsky (1971) mintį, kad vaizduotės žaidimuose įvyksta emocinė iškrova, nes veikėjai patiria prieštaringus tarpusavyje konfliktuojančius jausmus (angl. *double expression of feelings*) (Lindqvist, 1995; Fleer, 2014). Patyrę žaisti vaikai įvaldo vaizduotę ir geriau reguliuoja emocijas, todėl geba sukurti išplėtotos formos žaidimo scenarijus su pačių kuriamu emocijų bangavimu. Tuo tyrimas papildo

Žaidimo laboratorijos tyrėjų žaidimo stebėjimo aprašo kriterijus (Brėdikytė ir kt., 2015). Vaikas turėtų palaipsniui išmokti pats žaisdamas kurti dramatiškus emociniu bangavimu pasižyminčius siužetus.

Depresyvumas, savęs gailėjimas, emocinė įtampa pasižymi priešingu žaidimui elgesiu – asmuo nemato prasmės veikti, nustoja planuoti, neieško sprendimų, jaučiasi bejėgis, todėl žaidžiant vaizduotės pasaulyje dramatišką įvykį, vaikas nukeliamas į kitą erdvę. Nors jis emocijas patiria, jas pakeičia ir paleidžia emocinę įtampą. Psichologiniai klinikinės psichologijos tyrimai atskleidžia, kad žaisdamas vaikas atsipalaiduoja, o pažaidęs gali geriau mokytis (Nijhof ir kt., 2018; Sahlberg ir Doyle, 2019), jausti mažesnį skausmą (Delvecchio ir kt., 2019; Diaz-Rodriguez ir kt., 2021), lengviau įveikti atsiskyrimo baimę (Goodyear-Brown ir Andersen, 2018), tačiau pedagoginės praktikos lauke aptikta mažai bandymų aprašyti pirmąjį perėjimą / adaptaciją (angl. *transition, adaptation*), kuris yra pirmasis kultūrinis *perėjimo ritualas* (angl. *rite of passage,* van Genep, 1960), kai vaikas turi palikti namų kultūrą ir prisiderinti prie darželio kultūros (Lam ir Pollard, 2006). Šio tyrimo rezultatai papildo panašius tyrimus savo esmine prielaida, kad vaikas yra aktyvus kultūros kūrėjas, bet jam reikalinga tarpinė kultūra, kuri padėtų prisiderinti prie visiškai naujos, pvz., darželio kultūros. Tyrimu pagrindžiama, kad žaidimo kultūra ir yra tarpininkaujanti veikla, kuri padeda priimti naujoves lengviau ir greičiau.

Apžvelgiant tyrimo ribotumus ir tolimesnių tyrimų kryptis, svarbu įvertinti, kad visos žaidybinės veiklos buvo konstruojamos laboratorijos sąlygomis, todėl naudinga toliau analizuoti, kaip tirti emocinės reguliacijos formavimosi ypatumus natūralioje aplinkoje. Tyrime pristatytas tik ribotas skaičius atvejų, todėl tiesiogiai ir plačiai apibendrinti tyrimo rezultatus yra sudėtinga. Tačiau tyrime ieškota ne statistinių duomenų, o emocinės reguliacijos raidos mechanizmo ir iš daugelio kitų analizuotų atvejų tikslingai pasirinkti tik kokybiškai užfiksuoti duomenys.

Tyrimas atskleidė lemiamą suaugusiojo vaidmenį žaidime ir emocinės reguliacijos formavimosi procese, tačiau pedagoginiu požiūriu tyrime gana siaurai pateikiamos pedagoginės strategijos, todėl tolimesniuose darbuose turėtų būti numatoma parengti praktinio pobūdžio metodines rekomendacijas, kaip įgyvendinti tyrimo radinius ugdymo įstaigose. Atlikto tyrimo rezultatai patvirtina, kad būtent suaugusysis turi imtis iniciatyvos vaikų žaidime, padėti jiems funkcionuoti žaidime su kitais vaikais ir neiškristi iš žaidimo, todėl ateityje būtų aktualu tyrinėti netipinės raidos vaikų žaidimą ir jų emocinės reguliacijos formavimosi ypatumus. Tai svarbi ateities tyrimų kryptis, padėsianti edukologijos moksle subalansuoti ir sunkumų / sutrikimų turinčių vaikų įsitraukimą į bendrąjį ugdymą. Ateityje verta tirti, kaip suaugusieji, kurdami bendrą žaidybinę veiklą, padeda vaikui adaptacijos metu sureguliuoti savo emocijas.

Apibendrinant tyrimo rezultatų mokslinį naujumą, analizės metu gauti duomenys pagrindė, kaip žaidybinėje praktikoje formuojasi vaikų emocinė savireguliacija. Pirmą kartą mikrolygmeniu

patvirtintas Vygotsky (1983) aprašytas dėsningumas, teigiantis, kad vaiko emocinės reguliacijos formavimasis vyksta nuo kolektyvinių link individualių elgesio formų. Pasirinkti stebėjimo ir analizės vieneto elementai leido detalizuoti, kuo pažymi žaidybinė veikla, kurią suaugusieji turėtų kolektyviai modeliuoti, o vaikai galiausiai pritaikyti savarankiškoje žaidimo praktikoje. Taip pat nuosekliai analizuoti suaugusiojo emocinio tarpininkavimo akto žingsniai ir taikomos strategijos, padedančios vaikui išgyventi išplėtotos emocinės žaidybinės formos veikloje. Įvardijant emocinės reguliacijos formavimosi ypatumus, įvestos naujos mokslinės sąvokos – *emocinis bendrumas, emocinės tėkmės bangavimas*, glūdintis kolektyvinėje žaidybinėje veikloje. Pristatytas kokybinis žaidybinės veiklos pokytis, demonstruojantis aukštesniųjų emocinės reguliacijos psichikos funkcijų įsisavinimo procesą.

IŠVADOS

Disertacinis tyrimas leido nuosekliai išanalizuoti suaugusiojo vaidmenį padedant vaikui formuotis emocinę savireguliaciją, kuri suprantama kaip aukštesnioji (kultūrinė) psichikos funkcija. Sėkmingam naujų kultūrinio elgesio modelių formavimuisi ankstyvajame amžiuje labai svarbi lanksti, jautriai prisiderinanti, dinamiška suaugusiojo pozicija. Kultūrinės-istorinės raidos teorija kalba apie tarpininkavimo aktą, kurio pagrindinis principas – pasidalytas veikimas: pradžioje kartu, o po to atskirai. Tas pats dėsningumas taikytinas ir kalbant apie emocijų reguliavimą. Šalia diskusijoje aptartų svarbių teorinių įžvalgų ir atradimų, tyrimas padėjo suformuluoti ir konkrečias išvadas, atitinkančias iškeltus tyrimo uždavinius:

1. Kolektyvinė emocinė reguliacija – tai pirmas mažų ir nepatyrusių vaikų emocijų bangavimo lygmuo. Šio proceso metu siekiama emocinės savireguliacijos. Vaikų emocijos sukeliamos palaipsniui įsitraukiant į bendrą emocinį lauką.
2. Tiek kolektyvinėje, tiek individualioje veikloje, vaikams negebant įsitraukti į bendrą emocinio bangavimo lauką dėl negebėjimo reguliuoti savo emocinių būsenų, suaugusysis nuolat padeda prisiderinti ir įsitraukti.
3. Formuojantis emocinei reguliacijai, savivaldumo lygmeniui pasiekti reikalingos sąlygos:
   - Emocinis bangavimas, ciklišKas ir nuolat pasikartojantis grupinėje ir individualioje veikloje;
   - Ciklas, apimantis *sukeliamas (didinamas), mažinamas, neutralizuojamas* ir *pakeičiamas* emocines būsenas;
   - Kultūriniai emocinės reguliacijos ženklai, naudojant kultūrinius artefaktus.
4. Analizė leido pastebėti, kad vaikui pasiekus elementarų emocinės reguliacijos lygmenį, jis ima jungtis į kitų vaikų bendrą emocinio bangavimo lauką be suaugusiojo. Tai patyrę vaikai gali jungtis į žaidybinius veiksmus ir kurti bendrą žaidimą. Tai reiškia, kad suaugusiojo užduotis – visiems vaikams padėti pasiekti elementarų emocinės reguliacijos lygmenį, pastebėti ir padėti tiems, kurie gali iškristi iš bendros veiklos.
5. Emocinės reguliacijos formavimosi procesas žaidime yra išsitęsęs laike ir apima tam tikrus etapus. Jis prasideda individualiame lygmenyje – diadoje su suaugusiuoju ar labiau patyrusiu vaiku, tada pereinama prie kolektyvinio žaidimo dalyvaujant suaugusiajam kaip partneriui, ir tik pasiekus elementarų emocinės reguliacijos lygmenį vaikas yra pajėgus jungtis į bendrus vaikų žaidimus be suaugusiojo.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. ALLEA, All European Academies (2017) *The European Code of Conduct for Research Intregrity*. Brandenburg Academy of Sciences and Humanities, Berlin. https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/opportunities/docs/2021-2027/horizon/guidance/european-code-of-conduct-for-research-integrity_horizon_en.pdf
2. Andreou, M. and Skrimpa, V. (2020). Theory of mind deficits and neurophysiological operations in autism spectrum disorders: a review. *Brain sciences*, *10*(6), 393–405.
3. Ariel, S. (2002). Children's Imaginative Play: A Visit to Wonderland. Westport, CT: Praeger Publishers.
4. Aries, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life*. New York: Random House.
5. Bader, C. D., Baker, J. O., Day, L. E., and Gordon, A. (2020). Fear Itself. In *Fear Itself*. New York University Press.
6. Bakhurst, D. (2007). On the Concept of Mediation. *Cultural-Historical Psychology*, *3*(3), 61-66.
7. Barkley, R. A. (2011). The important role of executive functioning and self-regulation in ADHD. *Journal of child neuropsychology*, *113*(21), 41–56.
8. Barrett, L. F. (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*. Houghton, Mifflin, Harcourt.
9. Barrett, L. F. (2020). Hypotheses about emotional development in the theory of constructed emotion: A response to developmental perspectives on how emotions are made. *Human development*, *64*(2), 52–54.
10. Barrett, L. F. and Russell, J. A. (Eds.). (2014). *The psychological construction of emotion*. Guilford Publications.
11. Barrett, L. F., Mesquita, B., Ochsner, K. N., and Gross, J. J. (2007). The experience of emotion. *Annu. Rev. Psychol.*, *58*, 373-403.
12. Bateson, G. (1972). A theory of play and fantasy. *Semiotics: An Introductory Anthology*, 131-144.
13. Baumeister, R. F., Gailliot, M., DeWall, C. N., and Oaten, M. (2006). Self-regulation and personality: How interventions increase regulatory success, and how depletion moderates the effects of traits on behavior. *Journal of personality*, *74*(6), 1773-1802.
14. Beer, J. S., Lombardo, M. V. and Gross, J. J. (2007). Insights into emotion regulation from neuropsychology. In. J. J. Gross (red.), *Handbook of emotion regulation* (p. 69–86). Gilford Press.
15. Bekker, T., Hopma, E., and Sturm, J. (2010). Creating opportunities for play: the influence of multimodal feedback on open-ended play. *Int. J. Arts Technol.*, *3*(4), 325-340.
16. Bell, M. A. and Deater-Deckard, K. (2007). Biological systems and the development of self-regulation: Integrating behavior, genetics, and psychophysiology. Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 28(5), 409-420.
17. Bergen, D. (2015). Psychological approaches to the study of play. *American Journal of Play*, *7*(2), 51-69.

18. Blackman, S. J. (2007). Hidden ethnography': Crossing emotional borders in qualitative accounts of young people's lives. *Sociology*, *41*(4), 699-716.
19. Blair, C. and Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and psychopathology*, *20*(03), 899–911.
20. 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.
21. Bodrova, E., and Leong, D. (2007). Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
22. Bodrova, E., Germeroth, C., and Leong, D. J. (2013). Play and self-regulation: lessons from Vygotsky. *American journal of play*, *6*(1), 111-123.
23. Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. In B. J. Zimmerman, D. H. Schunk (red.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (p. 408–425). Routledge/Taylor & Francis Group.
24. Boekaerts, M., and Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied psychology*, *54*(2), 199-231.
25. Boekaerts, M., Pintrich, P. R., and Zeidner, M. (2000). Self-regulation: An introductory overview. *Handbook of self-regulation*, 1-9.
26. Boiger, M. and Mesquita, B. (2012). The construction of emotion in interactions, relationships, and cultures. *Emotion review*, *4*(3), 221–229.
27. Boiger, M. and Mesquita, B. (2015). A socio-dynamic perspective on the construction of emotion. In L. F. Barrett, J. A. Russell, J. E. LeDoux (red.), *The psychological construction of emotion* (p. 377–398). Guilford.
28. Boiger, M., and Mesquita, B. (2012). Emotion science needs to account for the social world. *Emotion Review*, *4*(3), 236-237.
29. Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
30. Braaten, E. B. ir Rosén, L. A. (2000). Self-regulation of affect in attention deficit-hyperactivity disorder (ADHD) and non-ADHD boys: differences in empathic responding. *Journal of consulting and clinical psychology*, *68*(2), 313.
31. Braaten, E. B., and Rosén, L. A. (2000). Self-regulation of affect in attention deficit-hyperactivity disorder (ADHD) and non-ADHD boys: Differences in empathic responding. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*(2), 313–321.
32. Bracha, H. S. (2004). Freeze, flight, fight, fright, faint: Adaptationist perspectives on the acute stress response spectrum. *CNS spectrums*, *9*(9), 679–685.
33. Brackett, M. (2019). *Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive*. Celadon Books.
34. Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., and Simmons, D. N. (2019). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational Psychologist*, *54*(3), 144-161.
35. Brackett, M. A., Rivers, S. E. and Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and personality psychology compass*, *5*(1), 88–103.

36. Braund, H. and Timmons, K. (2021). Operationalization of self-regulation in the early years: comparing policy with theoretical underpinnings. *International journal of child care and education policy*, *15*(1), 1–21.
37. Brėdikytė, M. (2011). *The zones of proximal development in children's play*. Prieiga per internetą: http://herkules.oulu.fi/isbn9789514296147/isbn9789514296147.pdf
38. Brėdikytė, M. (2021) Mokslinių konsultacijų užrašai. Vilnius: Vytauto Didžiojo universiteto Švietimo akademija, Žaidimo tyrimų laboratorija.
39. Brėdikytė, M., Brandišauskienė, A. ir Sujetaitė-Volungevičienė, G. (2015). *Vaikų žaidimo paslaptys. Metodinės rekomendacijos specialistams*. Kaunas: Vitae Litera.
40. Brėdikytė, M., Brandišauskienė, A., Hakkarainen, P. E., Skerytė-Kazlauskienė, M., Lounassalo, J. ir Sujetaitė-Volungevičienė, G. (2017). *Naratyvinis žaidimas ir mokymasis: gairės ikimokyklinio ir pradinio ugdymo pedagogams, dirbantiems su 3–8 metų vaikais*. Kaunas: Vitae Litera.
41. Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood*. New York: Guilford Press.
42. Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weiner & R. H. Kluwe (Eds.), Metacognition, motivation, and understanding (pp. 65-115). Hillsdale, NJ: LEA Publisher.
43. Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R., J. Jarvelle, and WJM Levelt (eds.). *The Child's Concept of Language*, (p. 241-256). New York: Springer-Verlag.
44. Burkitt, I. (2019). Emotions, social activity and neuroscience: The cultural-historical formation of emotion. *New Ideas in Psychology*, *54*, 1-7.
45. Cai, R. Y., Richdale, A. L., Uljarević, M., Dissanayake, C., and Samson, A. C. (2018). Emotion regulation in autism spectrum disorder: Where we are and where we need to go. *Autism Research*, *11*(7), 962-978.
46. Campos, J. J., Campos, R. G., and Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental psychology*, *25*(3), 394-402.
47. Carstensen, L. L., Fung, H. H. and Charles, S. T. (2003). Socioemotional selectivity theory and the regulation of emotion in the second half of life. Motivation and emotion, 27(2), 103-123.
48. Christodoulou, J. A. and Gaab, N. (2009). Using and misusing neuroscience in education-related research. *Cortex*, *45*(4), 555–557. https://doi.org/10.1016/J.CORTEX.2008.06.004
49. Cohen, D. (2018). *The development of play*. Routledge.
50. Cole, P. M., Martin, S. E., and Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, *75*(2), 317-333.
51. Colliver, Y. and Veraksa, N. (2021). Vygotsky's contributions to understandings of emotional development through early childhood play. *Early child development and care, 191*(7–8), 1–15.
52. Colliver, Y., and Veraksa, N. (2019). The aim of the game: A pedagogical tool to support young children's learning through play. *Learning, Culture and Social Interaction*, *21*, 296-310.

53. Corsaro, W. A. (2011). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
54. Coughlin P. A., Hausen K. L., Heller, D. ir kt. (1992). *Į vaiką orientuotų grupių kūrimas. Knyga auklėtojai*. Vilnius: Lietus.
55. Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal performance*. New York: Harper Collins Publishers.
56. Cummins, P. (2006). The construction of emotion. In P. Cummins (red.), *Working with anger: a constructivist approach* (p. 1–12). West Sussex: John Wiley.
57. Damasio, A. (1994). Descartes' error: emotion, reason, and the human brain. *New York: Putnam*, *352*.
58. Damasio, A. R. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. Houghton Mifflin Harcourt.
59. Damasio, A. R. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, sorrow, and the feeling brain*. Houghton Mifflin Harcourt.
60. Darwin, C. (1872). *Der Ausdruck der Gemüthsbewegung bei dem Menschen und den Thieren*. E. Schweizer.
61. Darwin, C. (1998). *The expression of the emotions in man and animals.* Oxford University Press, USA.
62. Davydov, V. V. (1995). The influence of LS Vygotsky on education theory, research, and practice. *Educational researcher*, *24*(3), 12–21.
63. Delvecchio, E., Salcuni, S., Lis, A., Germani, A., and Di Riso, D. (2019). Hospitalized children: anxiety, coping strategies, and pretend play. *Frontiers in public health*, *7*, 250.
64. Denscombe, M. (2002). *Ground rules for good research*. Buckingham, UKP: Open University Press.
65. Derrida, J. and Houdebine, J. L. (1973). Interview: Jacques Derrida. *Diacritics*, 33–46.
66. Descartes, R. (1989). *Passions of the soul.* Hackett Publishing.
67. Devi, A., Fleer, M., and Li, L. (2018). 'We set up a small world': preschool teachers' involvement in children's imaginative play. *International Journal of Early Years Education*, *26*(3), 295-311.
68. Diamond, A. and Taylor, C. (1996). Development of an aspect of executive control: Development of the abilities to remember what I said and to "Do as I say, not as I do". Developmental psychobiology, 29(4), 315-334.
69. Díaz-Rodríguez, M., Alcántara-Rubio, L., Aguilar-García, D., Pérez-Muñoz, C., Carretero-Bravo, J., and Puertas-Cristóbal, E. (2021). The effect of play on pain and anxiety in children in the field of nursing: A systematic review. *Journal of pediatric nursing*, *61*, 15-22.
70. Doidge, N. (2007). *The brain that changes itself: Stories of personal triumph from the frontiers of brain science*. Penguin.
71. Dombrowski, S. C., Timmer, S. G., and Zebell, N. (2008). Parent-child attunement therapy for toddlers: A behaviorally oriented, play-based parent training model. *Play therapy for very young children*, 125-155.
72. Donohoe, P. (2020). Teachers using role-play to prevent bullying. *International journal of bullying prevention*, *2*(4), 264-279.
73. Donohoe, P., and O'Sullivan, C. (2015). The bullying prevention pack: Fostering vocabulary and knowledge on the topic of bullying and prevention using role-play and discussion to

reduce primary school bullying. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, *9*(1), 97-113.
74. Duoblienė, L. (2009). Postmodernios minties reikšmė švietimo kaitai. *Acta paedagogica Vilnensia*, *22*, 9–24.
75. Duoblienė, L. and Garbauskaitė-Jakimovska, J. (2022). Anthropocene in education and education in anthropocene: public and academic discourses about the future. *Filosofija. Sociologija*, *33*(1), 4-13.
76. ECHR, European Court of Human Rights (2018) European Convention on Human Rights. Council of Europe, Strasbourg. https://eneri.eu/wp-content/uploads/2018/10/European-Convention-on-human-rights.pdf
77. Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. Annual review of psychology, 51(1), 665-697.
78. Eisenberg, N. and Sulik, M. J. (2012). Emotion-related self-regulation in children. *Teaching of psychology*, *39*(1), 77–83.
79. Eisenberg, N., Spinrad, T. L. and Morris, A. S. (2002). Regulation, resiliency, and quality of social functioning. Self and Identity, 1(2), 121-128.
80. Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, S. A., ...and Thompson, M. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child development*, *75*(1), 25-46.
81. Ekman, P. (1992). Are there basic emotions? *Psychological review, 99*(3), 550–553.
82. Ekman, P., Friesen, W. V., O'sullivan, M., Chan, A., Diacoyanni-Tarlatzis, I., Heider, K. ... and Tzavaras, A. (1987). Universals and cultural differences in the judgments of facial expressions of emotion. *Journal of personality and social psychology*, *53*(4), 712–717.
83. El'konin, D.B. (1999). The Development of Play in Preschoolers. *Journal of Russian and East European Psychology*, 37(6), 31 – 70.
84. Eliade, M. (1996). *Amžinojo sugrįžimo mitas: archetipai ir kartotė.* Vilnius: Mintis.
85. Elkind, D. (2007). *The power of play: Learning what comes naturally*. Da Capo Lifelong Books.
86. Elkonin, B.D., and Zinchenko, V.P. (2002). Razvivayuschiaya psikhologiya ili psikhologiya razvitiya [Developmental Psychology or Psychology of Development]. In:www.iu.ru/biblio/archive/elkonin%5Fpsihrazv/
87. Elkonin, D. B. (1971). K probleme periodizatsii psikhicheskogo razvitiia v detskom vozraste. *Voprosy psikhologii*, *4*.
88. Elkonin, D. B. (1989). Iz nauchnykh dnevnikov. *Izbrannye psikhologicheskie trudy* (p. 480–519). Moscow: Pedagogika.
89. Elkonin, D. B. (1999). The Development of play in preschoolers. *Journal of Russian and East European psychology*, *37*(6), 31–70.
90. Elkoninova, L. I. (2004). On the unit of role play. *VOPROSY PSIKHOLOGII*, (1), 68-79.
91. Eming, J. (2009). On Stage. Ritualized Emotions and Theatricality in Isolde's Trial. *MLN*, *124*(3), 555-571.
92. Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding*. Cambridge University Press.
93. Etikan, I., Musa, S. A., and Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*, *5*(1), 1-4.

94. Etkin, A., Büchel, C. and Gross, J. J. (2015). The neural bases of emotion regulation. *Nature reviews neuroscience*, *16*(11), 693–700.
95. European Commission/EACEA/Eurydice, 2019. *Eurydice brief: key data on early childhood education and care in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
96. Feldman, R., Greenbaum, C. W., and Yirmiya, N. (1999). Mother–infant affect synchrony as an antecedent of the emergence of self-control. *Developmental psychology*, *35*(1), 223-231.
97. Ferholt, B. (2009). *The development of cognition, emotion, imagination and creativity as made visible through adult-child joint play: Perezhivanie through playworlds*. Doctoral dissertation. University of California, San Diego.
98. Ferholt, B. (2010). A synthetic-analytic method for the study of Perezhivanie: Vygotsky's literary analysis applied to Playworlds. In M. C. Connery, V. P. John-Steiner & A. Marjanovic-Shane (Eds), Vygotsky and creativity. A cultural-historical approach to play, meaning making and the arts (pp. 163–180). *New York: Peter Lang.*
99. Ferholt, B. and Nilsson, M. (2016). Perezhivaniya as a means of creating the aesthetic form of consciousness. *Mind, culture, and activity*, *23*(4), 294–304.
100. Ferholt, B., and Nilsson, M. (2017). Playworlds and the pedagogy of listening. In *The routledge international handbook of early childhood play* (pp. 261-273). Routledge.
101. Ferholt, B., Lecusay, R., Miyazaki, K., Nilsson, M., Noguchi, S., Rainio, A., and Watanabe, R. (2021). Child Development and Adult Ways of Being in Playworlds. In *6th Congress of the International Society for Cultural-Historical Activity Research, Natal, Brazil [DIGITAL], July 30-August 7, 2021.*.
102. Fesseha, E., and Pyle, A. (2016). Conceptualising play-based learning from kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Early Years Education*, *24*(3), 361-377.
103. Fiori, M. and Vesely-Maillefer, A. K. (2018). Emotional intelligence as an ability: Theory, challenges, and new directions. In K. V. Keefer, J. D. Parker, D. H. Saklofske (red.), *Emotional intelligence in education* (p. 23–47). Springer, Cham.
104. Firnady, D. A., and Boediman, L. M. (2020, November). Floortime Approach to Increase Communication Skills for Children With Autism Spectrum Disorder and Intellectual Impairment. In *3rd International Conference on Intervention and Applied Psychology (ICIAP 2019) and the 4th Universitas Indonesia Psychology Symposium for Undergraduate Research (UIPSUR 2019)* (pp. 81-93). Atlantis Press.
105. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, *34*(10), 906.
106. Fleer, M. (2014). *Theorising play in the early years*. Port Melbourne: Cambridge University Press
107. Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play–teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early child development and care*, *185*(11-12), 1801-1814.
108. Fleer, M. (2018). Conceptual playworlds: The role of imagination in play and learning. *Early years*, *41(4)*, 1–12.

109. Fleer, M. (2020). Studying the relations between motives and motivation–How young children develop a motive orientation for collective engineering play. *Learning, Culture and Social Interaction*, *24*, 100355.
110. Fleer, M. (2021). New worlds of play-based learning. *Every child*, *27*(2), 16–18.
111. Fleer, M. (2021a). How Conceptual PlayWorlds in preschool settings create new conditions for children's development during group time. *Learning, Culture and Social Interaction*, *28*, 100438.
112. Fleer, M. (2021b). Re-imagining play spaces in early childhood education: Supporting girls' motive orientation to STEM in times of COVID-19. *Journal of Early Childhood Research*, *19*(1), 3-20.
113. Fleer, M. (2021c). When preschool girls engineer: Future imaginings of being and becoming an engineer. *Learning, Culture and Social Interaction*, *30*, 100372.
114. Fleer, M. and Hammer, M. (2013a). 'Perezhivanie' in group settings: A cultural-historical reading of emotion regulation. *Australasian journal of early childhood*, *38*(3), 127–134.
115. Fleer, M. and Hammer, M. (2013b). Emotions in imaginative situations: The valued place of fairytales for supporting emotion regulation. *Mind, culture, and activity*, *20*(3), 240–259
116. Fleer, M. and Veresov, N. (2018). A cultural-historical methodology for researching early childhood education. In M. Fleer, B. van Oers (red.), *International handbook of early childhood education* (p. 225–250). Springer, Dordrecht.
117. Fleer, M., Chen, F., and Oers, B. V. (2018). New directions in early childhood education practice: International developments and practice gaps. In *International handbook of early childhood education* (pp. 955-966). Springer, Dordrecht.
118. Fleer, M., Fragkiadaki, G., and Rai, P. (2020). Methodological challenges of studying children in a living laboratory: Case example of conceptual PlayLab. *Cultural-Historical Psychology*, *16*(3), 47-59.
119. Fleer, M., González Rey, F. and Veresov, N. (2017). *Perezhivanie, emotions and subjectivity*. Singapore: Springer.
120. Fleer, M., Hammer, M. and March, S. (2014). A cultural-historical reading of the emotional development of young children. *Asia-pacific journal of research in early childhood education, 8*(2), 47–67.
121. Fleer, M., Veresov, N., and Walker, S. (2020). Playworlds and executive functions in children: Theorising with the cultural-historical analytical lenses. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, *54*(1), 124-141.
122. Fogel, A. (1992). Co-regulation, perception and action. *Human Movement Science*, *11*(1), 505-523.
123. Fogel, A., and Garvey, A. (2007). Alive communication. *Infant Behavior and Development*, *30*(2), 251-257.
124. Foster, A., Trieu, M., Azutillo, E., Halan, S. and Lok, B. (2017). Teaching empathy in healthcare: From mirror neurons to education technology. *Journal of technology in behavioral science*, *2*(2), 94–105.
125. Foucault, M. (1984). Foucault, Michel. *Dictionnaire des philosophes*, *1*, 942–944.

126. Fragkiadaki, G., Fleer, M., and Rai, P. (2021). Collective imagining: The early genesis and development of a sense of collectiveness during infancy. *Cultural-Historical Psychology*, *17*(3), 84-93.
127. Freud, S. (1958). Remembering, repeating and working-through (Further recommendations on the technique of psycho-analysis II). *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud, Vol. XII (1911-1913): The case of Schreber, papers on technique and other works*, 145–156.
128. Freud, S. (1959). *Inhibitions, symptoms, anxiety*. In A. Strachey, J. Trans, J. Strachey (red.), *Inhibitions, symptoms, anxiety*. New York: Norton, (originali publikacija1926).
129. Freund, A. M. (2008). Successful aging as management of resources: The role of selection, optimization, and compensation. *Research in human development*, *5*(2), 94–106.
130. Freund, A. M. and Baltes, P. B. (2002a). Life-management strategies of selection, optimization and compensation: measurement by self-report and construct validity. *Journal of personality and social psychology*, *82*(4), 642–662.
131. Freund, A. M. and Baltes, P. B. (2002b). The adaptiveness of selection, optimization, and compensation as strategies of life management: Evidence from a preference study on proverbs. *The journals of gerontology series B: Psychological sciences and social sciences*, *57*(5), 426–434.
132. Frick, P. J., and Kemp, E. C. (2021). Conduct disorders and empathy development. *Annual Review of Clinical Psychology*, *17*(1), 391-416.
133. Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
134. Galkienė, A. (2018). Įgalinančio ugdymo raiškos edukacinės įtraukties sąlygomis analizė. *Pedagogika*, *129*(1), 77–93.
135. Gallese, V. (2005). "Being-like-me": Self-other identity, mirror neurons, and empathy. In S. Hurley & N. Chater (Ed.), *Perspectives on imitation*, 1, 101–118. Cambridge, MA: MIT Press.
136. Gallese, V., Eagle, M. N., and Migone, P. (2007). Intentional attunement: Mirror neurons and the neural underpinnings of interpersonal relations. *Journal of the American psychoanalytic Association*, *55*(1), 131-175.
137. Gallese, V., Fadiga, L., Fogassi, L., and Rizzolatti, G. (1996). Action recognition in the premotor cortex. *Brain*, *119*(2), 593-609.
138. Galloway, R., Reynolds, B. and Williamson, J. (2020). Strengths-based teaching and learning approaches for children: Perceptions and practices. *Journal of pedagogical research*, *4*(1), 31–45.
139. Galperin, P. Y. (1936). *Psychological differentiation of human beings' tool and the facilitating means of animals and their significance*. Daktaro disertacija. Kharkov.
140. Gardner, H. and Hatch, T. (1989). Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational researcher*, *18*(8), 4–10.
141. Gardner, H. E. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Hachette UK.
142. Germeroth, C., Bodrova, E., Day-Hess, C., Barker, J., Sarama, J., Clements, D. H., & Layzer, C. (2019). Play It High, Play It Low: Examining the Reliability and Validity of a

New Observation Tool to Measure Children's Make-Believe Play. *American Journal of Play*, *11*(2), 183-221.
143. Gershon, P. and Pellitteri, J. (2018). Promoting emotional intelligence in preschool education: A review of programs. *International journal of emotional education*, *10*(2), 26–41.
144. Gestsdottir, S. and Lerner, R. M. (2008). Positive development in adolescence: The development and role of intentional self-regulation. *Human development*, *51*, 202–224.
145. Gibbs, A. M. (2015). *An exploration of play in kindergarten: A phenomenological study.* Daktaro disertacija. Ohio: Ohio universitetas.
146. Gibbs, P. (2014). Happiness and education: recognising a fundamental attunement. In M. Paphastenou (red.), *Philosophical perspectives on compulsory education* (p. 183–191). Springer, Dordrecht.
147. Gilpin, A. T., Brown, M. M., & Pierucci, J. M. (2015). Relations between fantasy orientation and emotion regulation in preschool. *Early Education and Development*, *26*(7), 920-932.
148. Goldstein, J., Freud, A. and Solnit, A. J. (1979). *Beyond the best interests of the child*. New York: Free Press.
149. Goodyear-Brown, P., and Andersen, E. (2018). Play therapy for separation anxiety in children. In A. A. Drewes & C. E. Schaefer (Eds.), *Play-based interventions for childhood anxieties, fears, and phobias* (pp. 158–176). The Guilford Press.
150. Gopnik, A. (2016). *The gardener and the carpenter: What the new science of child development tells us about the relationship between parents and children*. Macmillan.
151. Gopnik, A. (2020). Childhood as a solution to explore–exploit tensions. *Philosophical transactions of the royal society B*. Prieiga per internetą: https://royalsocietypublishing.org/doi/10.1098/rstb.2019.0502
152. Gray, P. (2009). Play as a foundation for hunter-gatherer social existence. *American journal of play, 1*(4), 476–522.
153. Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American journal of play, 3*(4), 443–463.
154. Greenberg, L. S. (2002). Emotion-focused therapy: Coaching clients to work through their feelings. Washington, D.C.: APA.
155. Greenspan, S. I. and Shanker, S. G. (2004). *The first idea: How symbols, language, and intelligence evolved from our primate ancestors to modern humans*. Cambridge, MA, US: Da Capo Press.
156. Greenspan, S., and Shanker, S. (2007). The developmental pathways leading to pattern recognition, joint attention, language and cognition. *New Ideas in Psychology*, *25*(2), 128-142.
157. Grišinaitė, R. (2017). Vaiko ir vaikystės sampratos ir jų kūrimas viešajame vėlyvojo sovietmečio Lietuvos pedagoginiame diskurse (1962-1984). *Lietuvos istorijos studijos*, *39*, 84-104.
158. Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, *2*(3), 271.
159. Gross, J. J., and Levenson, R. W. (1993). Emotional suppression: physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of personality and social psychology*, *64*(6), 970-986.

160. Gross, J. J., and Thompson, R. (2007). Handbook of emotion regulation (pp. 3-24). *New York: Guilford*.
161. Gučaitė, R., Masiliauskienė, E., Kazlauskienė, A. ir Pocevičienė, R. (2012). Savivaldus mokymasis – mokymasis gyvenimui: knygų serijos mokiniams, mokytojams, tėvams. *Mokytojų ugdymas*, *18*, 123–129.
162. Hakkarainen, P. (1990). Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus [Motivation, Play and Object-orientation of Activity]. Helsinki: Orienta Konsultit. Doctoral thesis JY.
163. Hakkarainen, P. (2004). Narrative learning in the fifth dimension. *Outlines. Critical practice studies*, *6*(1), 5–20.
164. Hakkarainen, P. and Bredikyte, M. (2010). Strong foundation through play-based learning. *Psychological science and education*, *15*(3), 58–64.
165. Hakkarainen, P., and Bredikyte, M. (2014). Understanding narrative as a key aspect of play. Brooker L, Blaise M, Edwards S. (eds.). *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (p. 240-251). London: Sage.
166. Hakkarainen, P., Brėdikytė, M., Brandišauskienė, A. ir Sujetaitė-Volungevičienė, G. (2015). *Ikimokyklinio amžiaus vaiko raida: žaidimas ir savireguliacija*: *monografija*. Kaunas: UAB „Vitae Litera“.
167. Hännikäinen, M. (1998). From togetherness to equal partnership in role play. *Early child development and care*, *142*(1), 23–32.
168. Hännikäinen, M. (1999). Togetherness – a manifestation of day care life. *Early child development and care*, *151*(1), 19–28.
169. Hännikäinen, M. (2001). Playful actions as a sign of togetherness in day care centres Les Actes Ludiques en tant que Signes de e Togetherness f dans les E´ coles Maternelles Acciones Traviesas Como Señal de Unión en las Guarderías. *International journal of early years education*, *9*(2), 125–134.
170. Hännikäinen, M. (2007). Creating togetherness and building a preschool community of learners: The role of play and games. In J. V. Gils (red.), *Several perspectives in children's play. Scientific reflections for practitioners* (p. 147–160). Antwerpen and Apeldoorn: Garant.
171. Hännikainen, M., Singer, E., and van Oers, B. (2013). Promoting play for a better future. *European Early Childhood Education Research Journal*, *21*(2), 165-171.
172. Harris, P. L. (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Oxford: Blackwell.
173. Hasan, R. (1992). Speech genre, semiotic mediation and the development of higher mental functions. *Language sciences*, *14*(4), 489-528.
174. Hedegaard, M. (2008). Principles for interpreting research protocols. *Studying children: A cultural-historical approach*, 46-64.
175. Hedegaard, M. (2020). Children's perspectives and institutional practices as keys in a wholeness approach to children's social situations of development. *Learning, Culture and Social Interaction*, *26*, 100229.
176. Hedegaard, M., and Fleer, M. (2008). *EBOOK: Studying Children: A Cultural-Historical Approach*. McGraw-Hill Education (UK).

177. Hess, E. (2020). DIR®/Floortime™: A Developmental/Relational Play Therapy Model in the Treatment of Infants and Toddlers Exhibiting the Early Signs of Autism Spectrum Disorder. In *Infant Play Therapy* (pp. 141-156). Routledge.
178. Hinnant-Crawford, B. N., Faison, M. Z. Chang, M. L. (2016). Culture as mediator: Co-regulation, self-regulation, and middle school mathematics achievement. *Journal for multicultural education*, *10(3),* 274-293.
179. Hobbes, T. (1999). *Leviatanas*. Vilnius: Pradai.
180. Hobson, P. (2004). *The cradle of thought: Exploring the origins of thinking*. London: Pan Books.
181. Hoffmann, J. D., Ivcevic, Z. and Brackett, M. A. (2018). Building emotionally intelligent schools: From preschool to high school and beyond. In K. V. Keefer, J. D. A. Parker, D. H. Saklofske (red.), *Emotional intelligence in education* (p. 173–198). Springer, Cham.
182. Hoffmann, J., and Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *6*(2), 175.
183. Holodynski, M. (2013). The internalization theory of emotions: A cultural historical approach to the development of emotions. *Mind, culture, and activity*, *20*(1), 4-38.
184. Holodynski, M., and Friedlmeier, W. (2006). *Development of emotions and emotion regulation* (Vol. 8). Springer Science & Business Media.
185. Huizinga, J. (2018). *Homo ludens: mėginimas apibrėžti kultūros žaidiminį elementą.* Vilnius: Gelmės.
186. Iacoboni, M. (2008). Mesial frontal cortex and super mirror neurons. *Behavioral and Brain Sciences*, *31*(1), 30-30.
187. Imber-Black, E. and Roberts, J. (1998). *Rituals for our times: Celebrating, healing, and changing our lives and our relationships*. Lanham, MD: Jason Aronson.
188. Immordino-Yang, M. H. (2008). The smoke around mirror neurons: Goals as sociocultural and emotional organizers of perception and action in learning. *Mind, brain, and education*, *2*(2), 67-73.
189. Iswari, M., Efrina, E., & Mahdi, A. (2019, January). Developing Social Skills of Autistic Children through Role Play. In *1st Non Formal Education International Conference (NFEIC 2018)* (pp. 64-68). Atlantis Press.
190. Ivcevic, Z. and Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit, and emotion regulation ability. *Journal of research in personality*, *52*, 29–36.
191. Izard, C. E. (1990). Facial expressions and the regulation of emotions. *Journal of personality and social psychology*, *58*(3), 487-498.
192. Janet, P. (1929). *Major symptoms of hysteria*. New York: Hafner.
193. Jeffers, C. S. (2009). Within connections: Empathy, mirror neurons, and art education. *Art education*, *62*(2), 18-23.
194. John, O. O. and Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of personality*, *72*, 1301−1334.
195. John, O. P., and Gross, J. J. (2007). Individual differences in emotion regulation. *Handbook of emotion regulation*, 351-372.

196. John-Steiner, V., and Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational psychologist*, *31*(3-4), 191-206.
197. Jones, M. (2018). The necessity of play for children in health care. *Pediatric nursing*, *44*(6), 303–305.
198. Juodaitytė, A. (2000). Moderniosios vaiko ir vaikystės sampratos ir edukacinės ideologijos paieškos (prielaidos ir kryptys). *Pedagogika*, 41, 33–49.
199. Juodaitytė, A. (2002). Vaikystės kaip ugdymo vertybės sampratų genezė. *Pedagogika*, 57, 57–61.
200. Juodaitytė, A. ir Kvedaraitė, N. (2010). Mokytojų savivaldaus mokymosi kompetencijų raiška besimokančioje mokykloje. *Mokytojų ugdymas*, *15*, 80–94.
201. Karpov, Y.V., 2014. *Vygotsky for Educators*. New York: Cambridge University Press.
202. Kairė, S. (2021). Ugdymas antropoceno epochoje: nuo teoretikų iki jaunų klimato kaitos aktyvistų. *Acta paedagogica Vilensia*, *47*, 10–24.
203. Kaloyirou, C., and Lindsay, G. (2014). Understanding bullying: using role-play with 12-year-old boys in Cyprus. *European journal of special needs education*, *29*(2), 153-166.
204. Kazemi, F., and Abolghasemi, A. (2019). Effectiveness of play-based empathy training on social skills in students with autistic spectrum Disorders. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, *21*(3), 71-76.
205. Kazlauskienė, A., Masiliauskienė, E., Gaučaitė, R. ir Pocevičienė, R. (2010). Savivaldaus mokymosi mokykloje organizavimas kaip švietimo inovacija: Bolonijos proceso kontekstas. *Mokytojų ugdymas*, *15*, 95–111.
206. Kim, J. and Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of child psychology and psychiatry*, *51*(6), 706–716.
207. Kincheloe, J. L. (2004). *Multiple intelligences reconsidered*. New York: Peter Lang.
208. Knottnerus, J. (2006). Rituals, emotions, and collective events. In *annual meeting of the American sociological association*. Montreal, Quebec, Canada. Prieiga per internetą: http://www. allacademic. com/meta/p103168_index. html.
209. Knottnerus, J. D. (2010). Collective events, rituals, and emotions. In S. R. Thya, E. J. Lowler (red.), *Advances in group processes* (p. 39–61). Emerald Group Publishing Limited.
210. Kochanska, G., Coy, K. C. & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. Child development, 72(4), 1091-1111
211. Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and emotion*, *23*(1), 4-41.
212. Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental psychology*, 18, 199 –214.
213. Kovienė, S. (2021). *Tėvų pedagoginio švietimo raiška ir organizavimas ikimokyklinio ugdymo įstaigos veikloje*. Daktaro disertacija. Vilnius: Vilniaus universitetas.
214. Kozulin, A. (1998). *Psychological tools: A sociocultural approach to education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
215. Kravtsov, G. G. (2011). On the methodological strategies of classical and non-classical psychology. *Journal of Russian & East European psychology*, *48*(4), 53–60.

216. Kravtsov, G. G. ir Kravtsova, E. E. (2010). Play in LS Vygotsky's nonclassical psychology. *Journal of Russian & East European psychology*, *48*(4), 25–41.
217. Kromm, H., Färber, M. ir Holodynski, M. (2015). Felt or false smiles? Volitional regulation of emotional expression in 4-, 6-, and 8-year-old children. *Child development*, *86*(2), 579-597.
218. Kulh, J. and Fuhrmann, A. (1998). Decomposing self-regulation and self-control: The volitional components inventory. In J. Heckhausen, C. S. Dweck (red.), *Motivation and self-regulation across the life span* (p. 15-49). Cambridge: Cambridge University Press.
219. Lam M. S., and Pollard A. (2006). A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten, *Early Years, 26(2),* 123-141.
220. Laurent, A. C. and Gorman, K. (2018). Development of emotion self-regulation among young children with autism spectrum disorders: The role of parents. *Journal of autism and developmental disorders*, *48*(4), 1249–1260.
221. Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw Hill.
222. Leavitt, J. (1996). Meaning and feeling in the anthropology of emotions. *American ethnologist*, *23*(3), 514–539.
223. Lee, C. D. (2021). *A Hermeneutic phenomenology study examining teachers' perspectives on the changing face of play in kindergarten*. Daktaro disertacija. Texas: A&M University-Commerce.
224. Leont'ev, A. N. (1972). *Problemy razvitiia psikhiki*. Moscow.
225. Leontiev, A.N. (1981). *Problemy razvitiya psikhiki* [Problems of psychic development].Moscow: Izdatelstvo MGU.
226. Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y. and Bowers, E. P. (2009). *Positive youth development*. John Wiley & Sons Inc.
227. Lindqvist, G. (1995). *The aesthetics of play: a didactic study of play and culture in preschools.* Stockholm: Almqvist & Wiksell.
228. Loebach, J. and Gilliland, J. (2016). Neighbourhood play on the endangered list: examining patterns in children's local activity and mobility using GPS monitoring and qualitative GIS. *Children's geographies*, *14*(5), 573–589.
229. Ludy-Dobson, C. R., & Perry, B. D. (2010). The role of healthy relational interactions in buffering the impact of childhood trauma. *Working with children to heal interpersonal trauma: The power of play*, 26-43.
230. Lui, C. (2017). Neuroscience and learning throgh play: A review of the evidence. Lego foundation.
231. Lukoševičius, A. ir Petružienė, S. (2001). Priešmokyklinio amžiaus vaikų vystymosi ypatumai miesto ir kaimo sąlygomis. *Pedagogika*, 53, 77–81.
232. Lukoševičius, A. ir Ruzgienė, A. (2002). Priešmokyklinio ugdymo aktualumas. *Tiltai. Priedas*, *11*, 86–91.
233. Lutz, C. (1986). Emotion, thought, and estrangement: Emotion as a cultural category. *Cultural anthropology*, *1*(3), 287-309.
234. Lutz, C. ir White, G. M. (1986). The anthropology of emotions. *Annual review of anthropology*, *15*(1), 405–436.

235. Lutzker, P. (2014). Attunement and teaching. *RoSE–research on steiner education*, *5*, 65-72.
236. Macintyre Latta, M. A. (2004). Attunement to the creating process in teaching & learning. *Journal of the canadian association for the curriculum studies*, *2*(1), 211–217.
237. March, S. and Fleer, M. (2016). "Soperezhivanie": Dramatic events in fairy tales and play. *International research in early childhood education*, *7*(1), 68–84.
238. March, S. and Fleer, M. (2017). The role of imagination and anticipation in children's emotional development. In M. Fleer, F. G. Rey, N. Veresov (red.), *Perezhivanie, emotions and subjectivity* (p. 105–127). Springer, Singapore.
239. Mathieson, K. and Banerjee, R. (2010). Pre-school peer play: The beginnings of social competence. *Educational and child psychology*, *27*(1), 9–20.
240. Matluba, E. (2022). The importance of speech therapy technology in the education of children with speech disabilities. *Eurasian Journal of Learning and Academic Teaching*, *4*, 54-58.
241. Matulaitienė, J. (2021). Metamokymasis pradiniame ugdyme: mokslinės literatūros analizė. *Pedagogika*, *143*(3), 86–107.
242. McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L., Mennin, D. S. and Nolen-Hoeksema, S. (2011). Emotion dysregulation and adolescent psychopathology: A prospective study. *Behaviour research and therapy*, *49*(9), 544–554.
243. McRae, K., Ciesielski, B., & Gross, J. J. (2012). Unpacking cognitive reappraisal: goals, tactics, and outcomes. *Emotion*, *12*(2), 250.
244. Michaels, A. (2020). Performative tears: Emotions in rituals and ritualized emotions. In *Emotions in Rituals and Performances* (pp. 29-40). Routledge India.
245. Mischel, W., Shoda, Y. and Smith, R. E. (2003). *Introduction to personality: toward integration.* Hoboken, N. J.: Wiley.
246. Monkevičienė, O. (2008). Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo(si) turinio kaitos tendencijos. *Pedagogika*, *91*, 66–72.
247. Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. and Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development*, *16*(2), 361–388.
248. Neifachas, S. (2003). Priešmokyklinio ugdymo kaitos metakontekstų rekonstrukcinė analizė. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, *1*, 80–89.
249. Nergaard, K. (2020). 'I want to join the play'. Young children's wants and needs of empathy when experiencing peer rejections in ECEC. *Early years*, 1–14. https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1744531
250. Nieminen, S. H. and Sajaniemi, N. (2016). Mindful awareness in early childhood education. *South African journal of childhood education*, 6(1), 1–9.
251. Nijhof, S. L., Vinkers, C. H., van Geelen, S. M., Duijff, S. N., Achterberg, E. M., Van Der Net, J., ... and Lesscher, H. M. (2018). Healthy play, better coping: The importance of play for the development of children in health and disease. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, *95*, 421–429.

252. Nilsson, M., Ferholt, B. and Lecusay, R. (2018). 'The playing-exploring child': Reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. *Contemporary issues in early childhood*, *19*(3), 231-245.
253. Nordtømme, S. (2012). Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten. *Education inquiry*, *3*(3), 317–333.
254. Nugent, M. B. A. (2017). *Teachers' experiences with integrating play-based learning into standards-driven curriculum: A phenomenological study*. Liberty University.
255. OECD (2021). *"Mental health", in health at a glance 2021*. OECD Indicators, OECD Publishing, Paris.
256. Ostlund, B. D., Measelle, J. R., Laurent, H. K., Conradt, E., and Ablow, J. C. (2017). Shaping emotion regulation: Attunement, symptomatology, and stress recovery within mother–infant dyads. *Developmental psychobiology*, *59*(1), 15-25.
257. Palmer, S. (2018). What is toxic childhood? In R. House, D. Loewenthal (red.), *Childhood, well-being and a therapeutic ethos* (p. 37–54). Routledge.
258. Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice (4th ed.).* Thousand Oaks, CA: Sage.
259. Peariso, J. F. (2008). Multiple Intelligences or Multiply Misleading: The Critic's View of the Multiple Intelligences Theory. *Online submission*. ERIC number**:** ED500515. http://eric.ed.gov/?id=ED500515 [Google Scholar]
260. Pearson, J. (2019). The human imagination: the cognitive neuroscience of visual mental imagery. *Nature reviews neuroscience*, *20*(10), 624–634.
261. Perkins, T., Stokes, M., McGillivray, J. and Bittar, R. (2010). Mirror neuron dysfunction in autism spectrum disorders. *Journal of clinical neuroscience*, *17*(10), 1239–1243.
262. Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: W. W. Norton.
263. Piaget, J. (1976). *The grasp of consciousness: Action and concept in the young child*. Cambridge, MA: Harvard University Press (S. Wedgwood, trans.).
264. Piaget, J. (1981). *Intelligence and affectivity: Their relationship during child development*. (Trans & Ed TA Brown & CE Kaegi). Annual Reviews.
265. Pritchard Dodge, E., and Grimm, D. (2011). Kimochis childhood curriculum feelguide. *San Rafael, CA: Plushy Feely Corporation*.
266. Pursi, A. (2019). Play in adult-child interaction: Institutional multi-party interaction and pedagogical practice in a toddler classroom. *Learning, culture and social interaction*, *21*, 136–150.
267. Pursi, A. and Lipponen, L. (2018). Constituting play connection with very young children: Adults' active participation in play. *Learning, culture and social interaction*, *17*, 21–37.
268. Pursi, A., Lipponen, L. and Sajaniemi, N. K. (2018). Emotional and playful stance taking in joint play between adults and very young children. *Learning, culture and social interaction*, *18*, 28–45.
269. Radesky, J. S., and Christakis, D. A. (2016). Increased screen time: implications for early childhood development and behavior. *Pediatric Clinics*, *63*(5), 827-839.
270. Rizzolatti, G., Fogassi, L., and Gallese, V. (2001). Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action. *Nature reviews neuroscience*, *2*(9), 661-670.

271. Robinson, K., Garisch, J. A., Kingi, T., Brocklesby, M., O'Connell, A., Langlands, R. L. ... and Wilson, M. S. (2019). Reciprocal risk: The longitudinal relationship between emotion regulation and non-suicidal self-injury in adolescents. *Journal of abnormal child psychology*, *47*(2), 325–332.
272. Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. In W. Damon, D. Kuhn, & R.S. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 2, 679–729). Toronto: John Wiley & Sons.
273. Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford university press.
274. Roth, W. M. (2007). On mediation: Toward a cultural-historical understanding. *Theory & psychology*, *17*(5), 655–680.
275. Rothbart, M. K. and Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. Damon, N. Eisenberg. *Handbook of child psychology. Social, emotional, personality development* (p. xx–xx). New York: Wiley.
276. Rothbart, M. K., Ellis, L. K., and Posner, M. I. (2004). Temperament and self-regulation. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, *2*, 441-460.
277. Rubinshtein, S. L. (1946). *Osnovy obshchei psikhologii*. Moscow.
278. Rubtsov, V., & Konokotin, A. (2020). Formation of higher mental functions in children with special educational needs via social interaction. In *Evaluation and Treatment of Neuropsychologically Compromised Children* (pp. 179-195). Academic Press.
279. Rupšienė, L. (2007). Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija. *Klaipėda: KU leidykla*.
280. Rushton, S. (2011). Neuroscience, early childhood education and play: We are doing it right! *Early childhood education journal*, *39*(2), 89–94.
281. Rushton, S., Juola-Rushton, A. and Larkin, E. (2010). Neuroscience, play and early childhood education: Connections, implications and assessment. *Early childhood education journal*, *37*(5), 351–361.
282. Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological review*, *110*(1), 145–172.
283. Rust, K. L., and Thanasiu, P. L. (2019). Parent-mediated, play-based counseling interventions: Use of affective engagement to treat Autism Spectrum Disorder in young children. *Journal of Mental Health Counseling*, *41*(3), 189-202.
284. Ruth, J. A. (1995). Sad, Glad, and Mad: The Revealing Role of Emotions in Consumer Rituals. *Advances in consumer research*, *22*(1), 692.
285. Saarni, C. (1979). Children's understanding of display rules for expressive behavior. *Developmental psychology*, *15*(4), 424.
286. Saarni, C. (1983). Regulation of expressive behavior as reflecting affect socialization. *Annual convention of the American psychological association*. Anaheim, CA.
287. Saarni, C. (1985). Developmental relations between emotion management and social control. *Biennial meeting of the international society for the study of behavioral development*. France.
288. Saarni, C. (1998). Issues of cultural meaningfulness in emotional development. *Developmental psychology*, *34*(4), 647–652.

289. Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
290. Sahlberg, P., and Doyle, W. (2019). *Let the children play: How more play will save our schools and help children thrive*. Oxford University Press, USA.
291. Sartre, J. P. (1960). *Esquisse d'une théorie des émotions*. Paris
292. Schneider, R. L., Arch, J. J., Landy, L. N. andHankin, B. L. (2018). The longitudinal effect of emotion regulation strategies on anxiety levels in children and adolescents. *Journal of clinical child & adolescent psychology*, *47*(6), 978–99.
293. Schober, P. and Sabitzer, B. (2013). Mirror neurons for education. *INTED2013 Proceedings*, 40–45.
294. Schore, A. N. (2000). Attachment and the regulation of the right brain. *Attachment and human development, 2,* 23–47.
295. Seaberg, J. R. (1988). Child well-being scales: A critique. *Social work research & abstracts, 24*(3), 9–1.
296. Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. and Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, *35*(3), 293–311.
297. Shapiro, S. L., and Schwartz, G. E. (2000). The role of intention in self-regulation: Toward intentional systemic mindfulness. In *Handbook of self-regulation* (pp. 253-273). Academic Press.
298. Shonkoff, J. P. ans Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington: National Academy Press.
299. Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., McGuinn, L. ... and Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, *129*(1), 232–246.
300. Shvarts, A. and Abrahamson, D. (2020). Intercorporeal dynamic functional system: a dual eyetracking study of student-tutor collaboration. In C. M. Krause, L. D. Edwards (red.) *The body in mathematics: Theoretical and methodological lenses* (p. xx–xx). Leiden, The Netherlands: Brill.
301. Shvarts, A. and Bakker, A. (2019). The early history of the scaffolding metaphor: Bernstein, Luria, Vygotsky, and before. *Mind, culture, and activity*, *26*(1), 4–23.
302. Singer, D. (1999). Imaginative Play and Adaptive Development. In J. H. Goldstein (Ed.), *Toys, Play, and Child Development* (p. 6-26). Cambridge University Press.
303. Singer, D., Singer, J., D'Agostino, H., DeLong, R. (2008). Children's Pastimes and Play in Sixteen Nations: Free-play Declining? The American Journal of Play, 1(3), 2–7.
304. Singer, E., and Haan, D. D. (2007). *The social lives of young children: Play, conflict and moral learning in day-care groups*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
305. Slot, P. L., Mulder, H., Verhagen, J., and Leseman, P. P. (2017). Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play. *Infant and Child Development*, *26*(6), 1-21.
306. Smirnova, E. O. (2011). Psychological and educational evaluation of toys in Moscow Center of Play and Toys. *Psychological Science and Education*, *16*(2), 5-10.
307. Smirnova, E. O. and Gudareva, O. V. (2017). The state of play activity among today's preschoolers. *Journal of Russian & East European psychology*, *54*(3), 252–270.

308. Snaza, N. (2013). Bewildering education. *Journal of curriculum and pedagogy*, *10*(1), 38–54.
309. Snaza, N. (2018). The earth is not "ours" to save. In J. Jagodzinski (red.), *Interrogating the anthropocene* (p. 339–357). Palgrave Macmillan, Cham.
310. Spinoza, B. D. (2001). *Etika*. Vilnius: Pradai.
311. Stonkuvienė, G. (2021). *Vaikų mokymosi mokytis gebėjimo raiška ikimokykliniame ugdyme: pedagogų ir vaikų patirtys*. Daktaro disertacija. Vilnius: Vilniaus universitetas.
312. Subramaniam, A., and Mulcahy, K. (2021). Rhythm, rooting, range, and repetition: elements of play that promote regulation and engagement. In *Emerging Programs for Autism Spectrum Disorder* (pp. 391-409). Academic Press.
313. Sujetaitė-Volungevičienė, G. (2021). Disertacinio darbo užrašai. Vilnius: Žaidimo tyrimų laboratorija, VDU ŠA.
314. Sujetaitė-Volungevičienė, G. ir Brėdikytė, M. (2018). Kultūrinės praktikos kaip emocinės savireguliacijos formavimosi erdvė. *Scientific research in education [electronic resource], 2.* Klaipėda: Klaipėdos universitetas.
315. Sullivan, M. W. and Minar, N. J. (2020). Developmental perspectives on "How Emotions Are Made". *Human development*, *64*(2), 47–51.
316. Sutton-Smith, B. (2009). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
317. Suvorov, A. V. (2003). Experimental philosophy (EV Ilyenkov and AI Meshcheriakov). *Journal of Russian & East European psychology*, *41*(6), 67–91.
318. Sylva, K., Sammons, P., Melhuish, E., Siraj, I. and Taggart, B. (2020). Developing 21st century skills in early childhood: the contribution of process quality to self-regulation and pro-social behaviour. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *23*(3), 465–484.
319. Tateo, L. (2015). Just an illusion? Imagination as higher mental function. *Journal of Psychology & Psychotherapy*, *5*(6), 1-6.
320. Thompson, R. A. (1990). Emotion and self-regulation. In R. A. Thompson (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1988: Socioemotional development* (pp. 367–467). University of Nebraska Press.
321. Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational psychology review*, *3*(4), 269-307.
322. Thompson, R. A., and Lagattuta, K. H. (2006). Feeling and Understanding: Early Emotional Development. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 317–337). Blackwell Publishing.
323. Toomela, A. (2007). Culture of science: Strange history of the methodological thinking in psychology. *Integrative psychological and behavioral science*, *41*(1), 6-20.
324. Toomela, A. (2010). Quantitative methods in psychology: Inevitable and useless. *Frontiers in psychology*, *1*(29), 1-14.
325. Torrado, J. C., Gomez, J. and Montoro, G. (2017). Emotional self-regulation of individuals with autism spectrum disorders: Smartwatches for monitoring and interaction. *Sensors*, *17*(6), 1359–1388.
326. Trevarthen, C. B. (1990). *Brain circuits and functions of the mind: Essays in honor of Roger W. Sperry*. Cambridge University Press.

327. Turner, J. (2002). *Face-to-face: Towards a sociological theory of interpersonal behavior*. Stanford: Stanford University Press.
328. Twenge, J. M., Gentile, B., DeWall, C. N., Ma, D., Lacefield, K., and Schurtz, D. R. (2010). Birth cohort increases in psychopathology among young Americans, 1938–2007: A cross-temporal meta-analysis of the MMPI. *Clinical psychology review*, *30*(2), 145-154.
329. Uzgiris, I. C. (1990). How does intentional action develop? *Psychological inquiry*, *1*(3), 269–271.
330. Vaivada, S. (2012). Savivaldžiai besimokančiojo charakteristikos mokymosi visą gyvenimą kontekste. *Profesinės studijos: teorija ir praktika*, *10*, 116–121.
331. Valsiner, J. (2009). Integrating psychology within the globalizing world: A requiem to the post-modernist experiment with Wissenschaft. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, *43*(1), 1-21.
332. Van Gennep, A. (1960). *The rites of passage* (M.B. Vizedom & G. L. Caffee, trans.). Chicago: University of Chicago Press
333. Van Oers, B. (2012). Culture in play. In J. Valsiner (red.) *The Oxford handbook of culture and psychology* (p. 936–956). New York: Oxford University Press.
334. Vázquez-Zentella, V., García, T. V. P. and Arceo, F. D. B. (2017). Role-play as a pedagogical tool for intercultural education. In R. Cortina (red.), *Indigenous education policy, equity, and intercultural understanding in Latin America* (p. 53–71). Palgrave Macmillan, New York.
335. Veraksa, N. E., Veresov, N. N., Veraksa, A. N. and Sukhikh, V. L. (2020). Modern problems of children's play: cultural-historical context. *Cultural-historical psychology*, *16*(3), 60–70.
336. Veresov, N. (2017). The concept of perezhivanie in cultural-historical theory: Content and contexts. In M. Fleer, F. G. Rey, N. Veresov (red.), *Perezhivanie, emotions and subjectivity* (p. 47–70). Springer, Singapore.
337. Veresov, N. (2019). Subjectivity and perezhivanie: Empirical and methodological challenges and opportunities. *Subjectivity within cultural-historical Approach*, 61-83.
338. Veresov, N. N. (2014). Experimental-Genetic Method and Psychology of Consciousness: In Search of the Lost (Part One). *Cultural-Historical Psychology*, *10*(4), 121-130.
339. Vishkin, A. (2021). Variation and consistency in the links between religion and emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, *40*, 6-9.
340. Vishkin, A., Bigman, Y., and Tamir, M. (2014). Religion, emotion regulation, and well-being. In *Religion and spirituality across cultures* (pp. 247-269). Springer, Dordrecht.
341. Visser, K. and Van Aalst, I. (2022). Neighbourhood factors in children's outdoor play: A systematic literature review. *Tijdschrift voor economische en sociale geografie*, *113*(1), 80–95.
342. Vocate, D. R. (2013). *The theory of AR Luria: Functions of spoken language in the development of higher mental processes*. Psychology Press.
343. Vohs, K. D. and Baumeister, R. F. (2004). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. New York: Guilford Press.
344. Voronova, M. N., Korneev, A. A., and Akhutina, T. V. (2015). Longitudinal study of the development of higher mental functions in primary school children. *Journal of Russian & East European Psychology*, *52*(3), 16-35.

345. Vuorisalo, M., Raittila, R. And Rutanen, N. (2018). Kindergarten space and autonomy in construction: Explorations during team ethnography in a Finnish kindergarten. *Journal of pedagogy*, *9*(1), 45-64.
346. Vygotsky, L. S. (1933). Play and its role on the mental development of the child. *Psychology and Marxism internet archive.* Prieiga per internetą:
347. Vygotsky, L. S. (1971). *The psychology of art*. Cambridge, Mass: M.I.T. Press.
348. Vygotsky, L. S. (1977). Play and its role in the mental development of the child. M. Cole (red.), *Soviet developmental psychology* (p.76–99). White Plains, NY: M.E. Sharpe.
349. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The psychology of higher mental functions.* Cambridge: Harvard University Press.
350. Vygotsky, L. S. (1983). From the notebooks of LS. *Soviet psychology*, *21*(3), 3-17.
351. Vygotsky, L. S. (1987). Problems of general psychology. In N. Minick, R. W. Rieber, A. S. Carton (red.), *The collected works of L. S. Vygotsky, vol. 1*. New York: Plenum Press.
352. Vygotsky, L. S. (1991). Genesis of the higher mental functions. *Learning to think*, *2*, 32-41.
353. Vygotsky, L. S. (1994). The problem of the environment. In R. van der Veer, J. Valsiner (red.), *The Vygotsky reader* (p. 338–354). Oxford, UK & Cambridge, USA: Blackwell Publishers.
354. Vygotsky, L. S. (1997). The Collected Works (Ed. R. W. Rieber), Vol. 3. New York: Plenum Press.
355. Vygotsky, L. S. (1999). Scientific legacy. In R. W. Rieber (Ed.), The collected works of L.S. Vygotsky (Vol. 6, M.H. Hall, Trans.). New York: Plenum Press.
356. Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European psychology*, *42*(1), 4–84.
357. Vygotsky, L.S. (1984). *Sobranie sotchinenyi* t. 4 [Collected Works, Vol. 4]. Moscow: Pedagogika.
358. Wallace, R. and Hesterman, S. (2021). The Nexus of play-based learning and early childhood education: A Western Australian account. *Education and society*, *39*(1), 5–24.
359. Wallon, H. (1972). The psychological development of the child. *International Journal of Mental Health*, *1*(4), 29-39.
360. Whitebread, D. and Basilio, M. (2012) The emergence and early development of self-regulation in young children. *Profesorado*, *16*(1), 15–33. Prieiga per internetą: http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART2en.pdf
361. Whitebread, D., Coltman, P., Pino Pasternak, D., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q. and Demetriou, D. (2009) The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and learning*, *4*(1), 63–85.
362. Williams, N. A., Brik, A. B., Petkus, J. M. and Clark, H. (2019). Importance of play for young children facing illness and hospitalization: rationale, opportunities, and a case study illustration. *Early child development and care*, 191(1), 58-67,
363. Winnicott, D. W. (2009). *Winnicott on the child*. Da Capo Lifelong Books.
364. Woltering, S. and Lewis, M. D. (2009). Developmental pathways of emotion regulation in childhood: A neuropsychological perspective. *Mind, brain, and education*, *3*(3), 160–169.

365. Worthman, C. M. (1999). Emotions: You can feel the difference. In A. Hinton (red.), *Biocultural approaches to the emotions* (p. 41–74). Cambridge: Cambridge University Press.
366. Wundt, W. (1912). *Introduction to psychology.* New York: The MacMilan Company. Retrieved form: Prieiga per internetą: https://archive.org/details/introductiontops1912wund/page/n3
367. Wyeth, P. (2006). Ethnography in the kindergarten: examining children's play experiences. In *Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems* (p. 1225–1228).
368. Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Baum, R., ... ir 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), 1–17.
369. Young, P. (1966). *Motivation and emotion*. New York.
370. Zagacki, K. S., Edwards, R. ir Honeycutt, J. M. (1992). The role of mental imagery and emotion in imagined interaction. *Communication quarterly*, *40*(1), 56–68.
371. Zaporozhets, A. V. (2002). Toward the question of the genesis, function, and structure of emotional processes in the child. *Journal of Russian & East European psychology*, *40*(3), 45–66.
372. Zelazo, P. D. and Cunningham, W. A. (2007). Executive function: Mechanisms underlying emotion regulation. In James J. Gross (Ed.), Handbook of emotion regulation (pp. 135−158). New York, NY, US: Guilford Press.
373. Zelizer, V. A. (1985). *Pricing the priceless child: The changing social value of children*. New York: Basic Books.
374. Zinchenko, V.P. (2000). *Mysl I slovo Gustava Shpeta* [Thought and Word of Gustav Shpet]. Moscow: URAO.
375. Zittoun, T. (2006). Difficult secularity: Talmud as symbolic resource. *Outlines. Critical practice studies*, *8*(2), 59–75.
376. Zittoun, T., Duveen, G., Gillespie, A., Ivinson, G., and Psaltis, C. (2003). The use of symbolic resources in developmental transitions. *Culture & Psychology*, *9*(4), 415-448.
377. Zuckerman, G. (2007). Child–adult interaction that creates a zone of proximal development. *Journal of Russian and East European psychology*, *45*(3), 31–58.
378. Αριστοτέλης (1990). *Rinktiniai raštai*. Vilnius: Mintis.
379. Πλάτων (1981). *Valstybė*. Vilnius: Mintis
380. Выготский, Л. С. (2003). Психология развития ребёнка [Psychology of child development]. Москва: ЭКСМО.
381. Гальперин, П. Я. (1998). *Психология как объективная наука* [Psychology as objective science]. Москва: Воронеж.
382. Давыдов, В. В. (1996). Теория развивающего обучения [Theory of development-generating teaching]. Москва: Педагогика.
383. Запорожец, А. В. (1986). *Избранные психологические труды*, том 1 [Collected Psychological Works, Vol. 1]. Москва: Педагогика.
384. Зинченко, В. П. (1996). От классической к органической психологии [From classical to organic psychology]. К 100-летию Л. С. Выготского. Вопросы психологии, 5, 6.

385. Леонтьев, А. Н. (1981). *Проблемы развития психики* [Problems of psychological development]. Москва: Издательство МГУ.
386. Леонтьев, А. Н. (1983). *Избранные психологические произведения* [Selected psychological works]. Москва: Педагогика.
387. Михайленко, Н., Короткова, Н. (2002). Игра с правилами в дошкольном возрасте [Games with Rules at Preschool Age]. Москва: Академический Проект.
388. Эльконин, Д. Б. (1978). *Психология игры* [Psychology of play]. Москва: Педагогика.
389. Эльконин, Д. Б. (1994). *Введение в психологию развития* [Introduction to Developmental Psychology]. Москва: Тривола.

Giedrė SUJETAITĖ-VOLUNGEVIČIENĖ

VAIKŲ ANKSTYVOSIOS EMOCINĖS REGULIACIJOS FORMAVIMASIS ŽAIDYBINĖJE VEIKLOJE

Mokslo daktaro disertacija

Redakcija autorės

Spausdino – Vytauto Didžiojo universitetas
K. Donelaičio g. 58, LT-44248 Kaunas
Užsakymo Nr. 22-106. Tiražas 15 egz. 2022 07 12.
Nemokamai