

**P. Hakkarainen, M. Brėdikytė,  
A. Brandišauskienė, G. Sujetaitė-Volungevičienė**

**IKIMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKO RAIDA:  
ŽAIDIMAS IR SAVIREGULIACIJA**

Monografija

Kaunas, 2015

UDK 159.922.7

Ik-17

Leidiny s apsarstyas Lietuvos edukologijos universiteto Ugdymo mokslų fakulteto tarybos posėdyje 2015 m. rugsėjo mėn. 29 d. (protokolo Nr. UM7-1) ir rekomenduotas spausdinti.

Recenzavo:

prof. habil. dr. Audronė Juodaitytė (Šiaulių universitetas)

prof. dr. Elena Smirnova (Maskvos valstybinis psichologinis ir pedagoginis universitetas, Rusija)

prof. habil. dr. Ewa Filipiak (Bydgoščės Kazimiero Didžiojo universitetas, Lenkija)

ISBN 978-609-454-186-5 spausdintas)

ISBN 978-609-454-398-2 (internetinis)

<https://doi.org/10.7220/9786094543982>

© P. Hakkarainen, 2015

© M. Brėdikytė, 2015

© A. Brandišauskienė, 2015

© G. Sujetaitė-Volungevičienė, 2015

© Lietuvos edukologijos universitetas, 2015

# TURINYS

|   |    |
|---|----|
| PADĖKA.....   | 6  |
| ĮVADAS.....   | 7  |
| 1. KULTŪRINĖ-ISTORINĖ VAIKO RAIDOS TEORIJA .....  | 15 |
| 1.1. Raidos samprata kultūrinėje-istorinėje psichologijoje ir pagrindinės sąvokos ..... | 15 |
| 1.1.1. Savaiminė <i>versus</i> kultūrinė raida.....                                     | 16 |
| 1.1.2. Raidos šaltiniai, tikslai, mechanizmas, priemonės ir eiga.....                   | 18 |
| 1.1.3. Raidos subjektas(ai) .....   | 30 |
| 1.1.4. Artimiausios raidos zona .....   | 32 |
| 1.1.5. Saviraidos procesas.....   | 35 |
| 1.1.6. Kultūrinė raida ir kūrybiškumas .....  | 37 |
| 1.1.7. Naratyvinė žmogaus mąstymo forma .....   | 49 |
| 2. KULTŪRINĖ VAIKO RAIDA.....   | 58 |
| 2.1. Psichologinio amžiaus samprata.....  | 58 |
| 2.2. Sąveikos su suaugusiuoju vaidmuo ikimokyklinio amžiaus vaiko raidoje.....          | 60 |
| 2.3. Raidos krizių struktūra žaidimo metais.....  | 63 |
| 2.4. Trejų metų krizė kaip savireguliacijos prielaida.....                              | 66 |
| 2.5. 6–7 metų vaiko raidos krizė .....  | 67 |
| 3. VAIKO RAIDOS ERDVĖS: ŽAIDIMAS .....  | 72 |
| 3.1. Ankstyvosios vaiko raidos erdvės: žaidimas, žaidybinė veikla .....                 | 72 |
| 3.1.1. Žaidimo kilmė .....  | 72 |
| 3.1.2. Socialinė raida ir žaidimas .....  | 73 |
| 3.1.3. Žaidimas kaip žmogaus veikla .....   | 74 |
| 3.1.4. Žaidimo raidos stadijos .....  | 75 |
| 3.2. Kultūrinės-istorinės psichologijos požiūris į žaidimo raidą.....                   | 77 |
| 3.2.1. Kalbos ir mąstymo raida žaidime.....   | 80 |
| 3.2.2. Išplėtotų žaidybinių formų svarba .....  | 84 |
| 3.2.3. Žaidimas ir mokymasis: ko vaikai mokosi žaisdami?.....                           | 85 |
| 4. SAVIREGULIACIJA TYRIMUOSE IR PRAKTIKOJE .....  | 91 |
| 4.1. Vykdomosios funkcijos kaip savireguliacijos rodiklis .....                         | 91 |
| 4.2. Motyvacija ir emocijų reguliavimas.....  | 93 |

|      |  |     |
|------|--|-----|
| 4.3. | Savireguliacijos orientacija į tikslą.....   | 95  |
| 4.4. | Aplinka kaip ankstyvojo amžiaus vaiko reguliavimo veiksnys .....                                       | 97  |
| 4.5. | Kalba kaip savireguliacijos mediatorius: nuo asmeninės link vidinės kalbos.....                        | 100 |
| 4.6. | Vaiko sąveikos su suaugusiu pobūdžio kaita kaip savireguliacijos sąlyga .....                          | 103 |
| 5.   | ŽAIDIMAS KAIP SAVIREGULIACIJOS FORMAVIMOSI ERDVĖ.....  | 105 |
| 5.1. | Menamo žaidimo gebėjimai ir vykdomųjų funkcijų formavimasis .....                                      | 105 |
| 5.2. | Žaidimo taisyklių vaidmuo savireguliacijos formavimuisi .....  | 106 |
| 5.3. | Žaidybinio dialogo svarba .....  | 108 |
| 5.4. | Žaidėjo vaidmens ir veiksmų koordinavimo sąsajos.....  | 109 |
| 5.5. | Žaidimų su taisyklėmis reikšmė.....  | 110 |
| 6.   | KULTŪRINĖ-ISTORINĖ (VAIKO) RAIDOS PROCESŲ TYRIMO METODOLOGIJA.....                                     | 113 |
| 6.1. | Naujų tyrimo metodų paieška: eksperimentinis genetinis metodas .....                                   | 113 |
| 6.2. | Psichikos raidos procesų analizės vieneto problema.....  | 115 |
| 6.3. | Kultūrinės-istorinės metodologijos iššūkiai .....  | 116 |
| 6.4. | Savireguliacijos gebėjimų formavimosi analizės vienetas .....  | 116 |
| 7.   | ŽAIDIMO INTERVENCIJA, SIEKIANTI SAVARANKIŠKO ŽAIDIMO IR SAVIREGULIACIJOS.....                          | 118 |
| 7.1. | Menamą vaikų žaidimą skatinantys faktoriai.....  | 118 |
| 7.2. | Žaidimo intervencija .....   | 120 |
| 7.3. | Naratyvinio žaidimo programa.....  | 124 |
| 7.4. | Istorijos pristatymas kaip naratyvo kūrimas .....  | 125 |
| 7.5. | Programos veiklų planavimas .....  | 127 |
| 7.6. | Suaugusiojo vaidmenys .....  | 129 |
| 8.   | BENDRA IKIMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ MENAMO ŽAIDIMO IR SAVIREGULIACIJOS GEBĖJIMŲ EMPIRINĖ APŽVALGA ..... | 133 |
| 8.1. | Tyrimo metodika .....  | 133 |
| 8.2. | Reali ikimokyklinio amžiaus vaiko žaidimo situacija ikimokyklinio ugdymo institucijose.....            | 138 |
| 8.3. | Ikimokyklinio amžiaus vaikų menamo žaidimo dinamika.....   | 143 |
| 8.4. | Vaikų savireguliacijos žaidimo metu dinamika .....   | 149 |
| 8.5. | Vaiko menamo žaidimo lygio ir savireguliacijos sąsajos .....   | 154 |

|  |     |
|--|-----|
| 9. ŽAIDIMO INTERVENCIJOS PLANAVIMAS IR EIGA.....                         | 159 |
| 9.1. Intervencijos etapų schema .....                                    | 159 |
| 9.2. Intervencijos eiga .....  | 160 |
| 9.3. Papildomi pastebėjimai apie žaidimo planavimą.....                  | 176 |
| 10. ŽAIDIMO INTERVENCIJOS REZULTATAI .....                               | 179 |
| 10.1. Tyrimo metodika .....  | 179 |
| 10.2. Tyrimo rezultatai.....   | 180 |
| 11. NUO SOCIALINIŲ SANTYKIŲ LINK INDIVIDUALIŲ<br>PSIČIKOS FUNKCIJŲ ..... | 187 |
| 11.1. Tyrimų apibendrinimas ir diskusija .....                           | 187 |
| 11.2. Tolimesnių tyrimų gairės .....                                     | 193 |
| LITERATŪROS SĄRAŠAS .....  | 194 |
| SUMMARY .....  | 207 |
| PRIEDAI .....  | 219 |

## PADĖKA

Esame parašę ne vieną knygą apie vaikų raidą ir žaidimą, tačiau ši knyga, parašyta lietuvių kalba, yra pirmoji. Džiaugiamės tuo ir viliamės, kad knyga bus naudinga daugeliui skaitytojų. Šioje knygoje pristatome Lietuvoje atliktų pirmųjų tyrimų rezultatus. Tiesa, rezultatai dar gana kuklūs, nes tyrimai vyko tik trejus metus, bet tai tik pradžia.

Šios knygos nebūtų be daugelio žmonių palaikymo ir pagalbos. Norime padėkoti visiems, kurie palaikė ir padėjo. Pirmiausia mūsų mažiesiems žaidėjams, kurie drauge su savo tėveliais aktyviai dalyvavo laboratorijos veikloje. Dėkojame, kad leidote mums stebėti mažųjų žaidėjų raidą ir augimą, kad nuolat mūsų klausinėjote, dalijotės savo pastebėjimais ir patirtimi. Džiaugiamės, kad tiek daug ikimokyklinių įstaigų<sup>1</sup> pedagogų dalyvavo mūsų rengtuose seminaruose ir entuziastingai padėjo mums rinkti duomenis savo grupėse. Ypač padėką reiškiamo tų darželių pedagogams, kurie įsileido mus į savo grupes, leido stebėti, filmuoti vaikų žaidimą ir vykdyti žaidimo intervencijas. Taip pat dėkojame LEU vaikystės pedagogikos katedros studentams, kurie padėjo mums žaisti su vaikais.

Nuoširdžiai dėkojame kultūrinės-istorinės psichologijos kūrėjams už jų sistemingą požiūrį į žmogaus sąmonės, ypač mažų vaikų raidą. Dėkojame visiems kolegoms, vaikų raidos ir žaidimo tyrinėtojams, gyviems ir jau išėjusiems Anapilin, kurių darbai, kritinės pastabos, įsimintini pokalbiai nuolat suteikia naujų minčių.

Ypatingą dėkingumą jaučiame jau iškeliavusiam, bet niekada mūsų nepalikusiam profesoriui Vladimirui Petrovičiui Zinčenko, kurio gilūs poetiniai, filosofiniai, psichologiniai tekstai ir visa persmelkiantis humoras yra nuolatinis įkvėpimo bei pasitikėjimo savo jėgomis šaltinis, suteikiantis mums sparnus. Neveltui jo besišypsiančios akys „stebi“ iš už daugelio šios knygos eilučių. Ko verta garsi jo frazė, formuluojanti psichologijos mokslo tikslą: „*Nepamirškime, kad psichologija yra mokslas apie žmogaus sielą, o tiksliau – kaip žmogaus siela skleidžiasi per jo sąmonę...*“.

*Autoriai*

---

1 Projekte dalyvavusių darželių sąrašas pateikiamas prieduose.

## ĮVADAS

Mintys apie knygą gimė tuomet, kai norėjome pasidalyti atradimais apie vieną didžiausių vaikystės stebuklų – žaidimą. Jau daug metų tyrinėjame šį fenomeną, tačiau žaidimas nenustoja mūsų stebinti savo gilumu ir (ne)paprastumu: jis – vaiko raidos paskatinimas ir tuo pat metu – didžiausias jo pasiekimas. Tad mokslo monografiją planavome turėdami kelis tikslus. Pirmiausia, norėjome pristatyti žaidimo tyrimų laboratorijoje, esančioje Lietuvos edukologijos universitete, trejus metus vykusio projekto „Savireguliacijos įgūdžių vystymas žaidybinėje veikloje“ rezultatus. Antra, pirmą kartą trumpai, bet pakankamai išsamiai aptarti kultūrinės-istorinės psichologijos pagrindu plėtojamą žaidimo teoriją lietuvių kalba. Taip pat siekėme, remdamiesi šia teorija, suformuluoti ir pristatyti savireguliacijos formavimosi žaidybinėje veikloje pagrindinius principus ir aprašyti bendros (vaiko ir suaugusiojo) žaidybinės veiklos, padedančios vaikui vystyti savireguliacijos elgesį žaidimo metu, praktinio pritaikymo žingsnius.

Kodėl monografijoje gilinamės į savireguliacijos ugdymą per žaidybinę veiklą, atsakyti labai paprasta. Daugelis tyrimų, atliktų visame pasaulyje (Elkind, 1982, 2007; Singer, Singer, D'Agostino, DeLong, 2008; Frost, 2010), atskleidė, kad vaizduote paremtas vaikų žaidimas nyksta, vaizduotė menksta, savireguliacijos gebėjimai prastėja. Pastebėta ir kita tendencija – aiški dichotomija tarp žaidimo ir akademinio mokymosi (Miller ir Almon, 2009; Nicolopoulou, 2010).

Tyrimų apžvalga rodo, kad šiuo metu savireguliacijos ir vykdomų funkcijų fenomenai yra viso pasaulio mokslininkų susidomėjimo objektas, patenkantis į vykdomų tyrimų sąrašo pirmąjį dešimtuką.

Lietuvoje ankstyvojo ir pradinio amžiaus vaikų savireguliacijos bei vykdomų funkcijų tyrimams taip pat skiriamas didelis dėmesys. Itin išsamiai nagrinėjama ankstyvoji savireguliacijos raida ir jos veiksniai per pirmuosius keletą vaiko gyvenimo metų (Jusienė, 2015; Breidokienė, 2014), analizuojamos savireguliacijos fenomenų ankstyvojoje vaikystėje problemos (Breidokienė, Jusienė, 2012), aptariama vykdomosios funkcijos raida (Girdzijauskienė, Rakickienė, 2012), ieškoma pradinio mokyklinio am-

žiaus vaikų vykdomųjų funkcijų ir akademinų pasiekimų arba mokyklinės sėkmės sąsajų (Rakickienė, Girdzijauskienė, 2014; Rakickienė, 2015) ir t. t. Visgi, atrandant, kad keturmečių vaikų savireguliacijos gebėjimai gali būti siejami su jų kalbos, savižinos raida arba kasdieniu elgesiu (Jusienė, 2014), kyla klausimas, kokios yra žaidimo, t. y. pagrindinės vaiko veiklos, ir savireguliacijos elgesio sąsajos?

Taigi, pasirinkti tyrimų kryptį nebuvo sudėtinga, juo labiau, kad mūsų ligi šiol vykdyti tyrimai (Brėdikytė, 2011; Hakkarainen, Brėdikytė, 2013) parodė, kad žaidybinė veikla yra „atsakinga“ už savireguliacijos gebėjimų formavimąsi. Kuo geriau vaikas žaidžia, tuo geresnė jo savireguliacija, kartu mažėja ir elgesio problemos. Galima ir priešinga situacija: vaikai, turintys elgesio problemų, negeba ilgesnį laiką žaisti drauge su kitais vaikais.

Nepaisant to, kad knyga parašyta deklaruojant L. S. Vygotsky teorinę koncepciją, norėtumėme atkreipti dėmesį į tai, kad ši koncepcija mums labai svarbi sistemiškumu ir žmogaus sąmonės raidos samprata, tačiau tai nereiškia, kad mes savo tyrinėjimuose apsiribojame tik šios mokyklos atstovų idėjomis ir darbais. Kalbėdami apie žaidimo teoriją, norime pažymėti, kad Vygotsky (1933; 1966; 2003) suformuluota, o po to D. B. Elkono (1978; 1999; 2005) išplėtotą žaidimo raidos teorija yra bene vienintelė, kurios tikslas – pažvelgti į vaiko žaidimą per jo psichikos raidos prizmę, ir būtent šis aspektas mums atrodo ypač perspektyvus tyrinėjant vaikų žaidimą.

Galima teigti, kad šiuo metu reikšmingiausi ir įdomiausi ankstyvosios vaikystės tyrimai atliekami Vaiko raidos centre (*Center on the Developing Child*), Harvardo universitete, JAV (*Harvard University*); Mokymosi ir smegenų mokslų institute (*Institute for Learning and Brain Sciences*), Sietlo Vašingtono universitete, JAV; Mehrit centre (*The MEHRIT Centre*), Jorko universitete Toronte, Kanadoje (*York University*); Pažintinės neurologinės raidos laboratorijoje (*Developmental Cognitive Neuroscience Lab of Adele Diamond*), Britų Kolumbijos universitete Vankuveryje, Kanadoje (*The University of British Columbia*). Šiuose centruose sutelktos multidisciplininės komandos vykdo skirtingus projektus, kuriuose itin svarbi vieta tenka neuromokslams. Mokslinių grupių pateikiami rezultatai yra reikšmingi daugeliui mokslų ir



visuomeninio gyvenimo sritims. Mums ypač įdomūs šie tyrimai, nes, jais remdamiesi, mes galime patikrinti teorinius vaiko raidos modelius ir mūsų keliamų hipotezių teisingumą bei tikslingumą. Šių dienų neuromokslai šalia biologinių ir genetinių veiksnių pripažįsta psichologinius, socialinius ir kitus veiksnius bei pagrįstai kalba apie *ankstyvųjų socialinių santykių svarbą* ankstyvajai raidai, ypač akcentuojant vykdomųjų funkcijų vystymąsi. Kita vertus, tyrimų duomenys rodo, kad profesionali ir tikslinga intervencija sensitivityvaisiais laikotarpiais gali paskatinti šių funkcijų vystymąsi. Tokie teiginiai labai artimi kultūrinės-istorinės psichologijos sampratai apie socialinę aukštesniųjų psichikos funkcijų prigimtį. Nagrinėjant savireguliacijos reiškinį, neuromokslai kalba apie elgesio savireguliaciją, kontroliavimą, kai suaugusiųjų formuluojami tikslai vaikui reguliuoja jo elgesį. O kultūrinė-istorinė psichologija pabrėžia savarankišką aukštesniųjų psichikos funkcijų reguliavimą. Šie skirtumai akivaizdūs, nes pasirinktas kitas savireguliacijos vystymosi ir analizės kriterijus. Pirmu atveju savireguliacija suprantama kaip tam tikrų elgesio apraiškų ir atskirų psichikos funkcijų reguliavimas, antru atveju savireguliacija yra laisvos sąmoningos ir motyvuotos asmenybės veikimas, siekiant asmeninių tikslų. Toks savireguliacijos pasireiškimas pradeda formuotis tik po trečiųjų metų krizės ir pirmiausia pasireiškia vaikų vaizduote paremto (menamo) žaidimo metu.

Tyrinėjant žaidimą, mums labai svarbus bendradarbiavimas su įvairių šalių mokslininkais, su kuriais nuolat dalijamės teorinėmis išvalgomis bei tyrimų rezultatais. Šio projekto metu intensyviai bendradarbiauome su T. Bruce ir S. Robson iš Roemtono universiteto Londone (*University of Roehampton*), Žaislų ir žaidimo tyrimų centro (*Toys and Play Research Centre*) prie Maskvos valstybinio pedagogikos ir psichologijos universiteto (*Moscow State University of Psychology and Education*) tyrėjais E. Smirnova, E. Šeina ir I. Ryabkova bei Maskvos Lomonosovo universiteto Neuropsichologijos laboratorijos vadove T. Akchutina, kurios mus konsultavo bei vedė seminarus specialistams ir tyrėjams.

Pradėję tyrimus Lietuvoje, Žaidimo tyrimų laboratorijoje, rėmėmės ilgalaikių tyrimų, atliktų Suomijoje, Oulu universitete (Kajaani filiale), patirtimi ir svarbiausiais rezultatais, kurie mums tapo atspirties taškais.

Pagrindiniai teoriniai teiginiai apie kultūrinę vaiko raidą ir žaidimo svarbą:

1. Kultūrinė žmogaus raida savo esme yra *kolektyvinis procesas*. Kultūra – tai žmonių tarpusavio sąveikos ir bendradarbiavimo rezultatas (Vygotsky, 1994; Donald, 2001). Svarbu, kad, organizuojant ugdymo bei mokymo aplinką, kuriant *ugdymo metodus* bei *programas*, būtų atsižvelgiama į šį pagrindinį principą.
2. Kultūrinė žmogaus raida yra dinamiškas, gyvas procesas, tai ne statiško, baigtinio kultūrinio modelio „perteikimas“ jaunesniajai kartai, o nuolatinis kultūrinio modelio rekonstravimas ir perkūrimas „čia ir dabar“. Kultūrinės formos „išsividujinamos“ per gyvą patirtį, jos turi būti „išgyvenamos“ prasmingoje veikloje.
3. Išplėtotą žaidybinę veiklą kuria tinkamą aplinką kultūrinei ikimokyklinio amžiaus vaiko raidai (Vygotsky, 1994; Hakkarainen, 2008). Ypač skatina kūrybinės vaizduotės vystymąsi, simbolinių ir naratyvinių mąstymą.
4. Tinkama suaugusiojo pagalba, vystant bendrą vaikų žaidimą, turi būti organizuojama nepažeidžiant psichologinės žaidimo esmės. Todėl, anot Kravcovos (2007), tiek pedagogams, tiek žaidimo tyrėjams labai svarbu patiems įgyti žaidybinės patirties.
5. Bendrų žaidimų pasaulių (angl. *playworld*, Lindqvist, 1995) kūrimas turėtų būti ikimokyklinių ugdymo programų pagrindas. Kitos veiklos turėtų turtinti ir plėtoti vaikų kuriamus žaidimų pasaulius.

Mums buvo svarbūs ir pagrindiniai ankstesniųjų mūsų tyrimų rezultatai bei išvados, kuriomis vadovavomės:

1. Pedagogo dalyvavimas žaidime su vaikais yra didelis iššūkis suaugusiajam, tačiau, jei jam pavyksta, toks žaidimas sukuria artimiausios raidos zoną tiek vaikui, tiek pačiam suaugusiajam. Tai reiškia, kad tiek vienas (vaikas), tiek kitas (suaugusysis) nuolat auga ir tobulėja: viena vertus, didėja suaugusiojo profesionalumas, kita vertus, vaiko gebėjimai.
2. Bendra vaikų ir suaugusiųjų žaidybinė veikla stimuliuoja tiek vaikų, tiek suaugusiųjų raidos procesus. Bendra žaidybinė veikla kuria veiklos sistemą, kuri savo sudėtingumu pranoksta atskirų dalyvių

galimybės. Ši bendra veikla skatina dalyvius plėsti savo ribas, augti, tobulinti savo gebėjimus ir pranokti save. Galima kalbėti apie savi-raidos procesus ir asmenybės augimą.

3. Siekiant paskatinti vaikų žaidimą, svarbu, kad suaugusieji žaistų su vaikais, taikydami apgalvotas žaidimo skatinimo strategijas.

Mokslo monografiją sudaro 11 skyrių. Pirmame skyriuje „Kultūrinė-istorinė vaiko raidos teorija“ pateikiama raidos samprata kultūrinėje-istorinėje psichologijoje ir pagrindinės sąvokos, išryškinama priešprieša tarp savaiminės ir kultūrinės raidos, aptariami kultūrinės raidos šaltiniai, tikslai, mechanizmas, priemonės ir eiga. Raidos subjektas(ai), artimiausios raidos zona (ARZ), saviraida taip pat labai svarbūs kultūrinės-istorinės vaiko raidos fenomenai, kuriems skiriamas didelis dėmesys. Galiausiai, kultūrinė raida ir kūrybiškumas, naratyvinė žmogaus mąstymo forma, mūsų manymu, bus taip pat aktualūs skaitytojams. Juos išsamiai aptariame, ypač akcentuodami vaikų vaizduotės svarbą, nes mažųjų kūrybinė vaizduotė yra bendra vaiko sąmonės savybė, integruojanti ikimokyklinio amžiaus vaiko psichikos raidą.

Antras skyrius skiriamas kultūrinei vaiko raidai. Jame aptariama psichologinio amžiaus sąvoka bei fundamentinė ikimokyklinio amžiaus vaiko sąveikos su suaugusiuoju reikšmė. Dėmesys skiriamas ir itin svarbiems vaiko raidos reiškiniams – raidos krizėms. Jų struktūra žaidimo metais analizuojama per tris stadijas – ikikritinę, kritinę ir pokritinę, aptariant trejų metų krizę, išryškinama krizės sukurta savižina: „Aš pats“. Būtent tai yra labai svarbu ir vaiko savireguliacijos raidai, nes savęs suvokimas sudaro prielaidas savo elgesio reguliavimui. Skyrius baigiamas 6–7 metų raidos krizės analize, jame išryškintos gimstančios „protingos“ emocijos, kurios keičia vaiko gyvenimą ir pradžių įgauna asmeniškai veiksmi.

Aktualios žaidimo idėjos pateikiamos trečiame skyriuje „Vaiko raidos erdvės: žaidimas“. Jame aptariama žaidimo kilmė, žaidimo raidos stadijos, analizuojamas kultūrinės-istorinės psichologijos požiūris į žaidimo raidą. Šioje knygos dalyje siekiame išryškinti menamo žaidimo reikšmę, nes jis žymi kokybiškai naują vaiko sąmonės raidos etapą, susijusį su vaizduotės atsiradimu. Būtent tokios žaidybinės veiklos metu kalba tampa mąstymo įrankiu, padedančiu pereiti nuo epizodinės atminties prie menamų situa-

cijų kūrimo. Taigi, menamas žaidimas yra ta „tarpinė“ stadija, kuri sudaro prielaidas abstrakčiai minčiai, kartu ir naujam mąstymo (abstrahavimo) lygmeniui.

Norime atkreipti dėmesį į tai, kad savo teoriniuose apmąstymuose labiausiai remiamės paties Vygotsky darbais, Elkonin žaidimo teorija, Zaporozec amplifikacijos idėja ir kt. Visgi minėtų autorių idėjas interpretuojame gana laisvai, toliau plėtodami savo matymą ir savo sampratą, todėl siūlytume kolegoms, ypač jauniems studentams ir tyrėjams, nesivadovauti vien mūsų pateikiamomis kultūrinės-istorinės teorijos interpretacijomis ir patiems skaityti pirminius šaltinius, norint perprasti šios teorijos teiginius.

Ketvirtą monografijos skyrių skiriame savireguliacijos fenomeno tyrimų ir praktikos apžvalgai. Pats konceptas yra painus ir turi įvairių interpretacijų, mes savireguliaciją suprantame kaip laisvos, sąmoningos ir motyvuotos asmenybės veikimą siekiant asmeninių tikslų. Todėl ir šioje knygos dalyje savireguliacijos tyrimus arba ugdymo praktiką analizuojame, remdamiesi šia perspektyva. Mus domina motyvacijos ir emocijų reguliavimo sąsajos, savireguliacijos orientacija į tikslą. Remdamiesi kultūrine-istorine vaiko raidos teorija savo darbuose, išvelgiame aplinkos, sąveikos su suaugusiuoju ir kalbos vaidmenį, todėl šie fenomenai analizuojami kaip vaiko savireguliacijos veiksniai bei tarpininkai.

Penktas skyrius „Žaidimas kaip savireguliacijos formavimosi erdvė“ yra teorinis, tačiau esame tikri, kad jis bus labai aktualus tiek mokslininkams, tiek praktikams. Jame nagrinėjame menamo žaidimo gebėjimų ir vykdomųjų funkcijų formavimosi ryšį ir ypatingą dėmesį skiriame žaidimo taisyklėms. Nors įvairiuose žaidimuose jos gali turėti skirtingas funkcijas ir formas, būtent menamo žaidimo taisyklės yra siejamos su asmeniniu vaiko žaidimo situacijos (taip pat ir prasmės) supratimu. Šių taisyklių laikymasis žaidybiniame veikloje ir tampa savireguliacijos sąlyga.

Tyrėjus turėtų sudominti šeštas monografijos skyrius „Kultūrinės-istorinės (vaiko) raidos procesų tyrimo metodologijos“ skyrius. Jame aptariame šios teorijos metodologinius iššūkius, pateikiame savireguliacijos gebėjimų formavimosi analizės kriterijus ir analizuojame, kaip reikėtų organizuoti tyrimus, laikantis Vygotsky rekomendacijų. Iš tiesų susidūrė-

me su dideliu iššūkiu – išskirti analizės vienetą, kurio konstrukciniu elementu būtų savireguliacija ir kuriuo remdamiesi galėtume analizuoti šio fenomeno (savireguliacijos) formavimąsi.

Septintas monografijos skyrius „Žaidimo intervencija, siekianti savarankiško žaidimo ir savireguliacijos“ mums ypatingas. Jame pateikiame savo atradimus – kuo remdamiesi sukūrėme naratyvinio žaidimo programą, pagal kurią vėliau dirbome.

Trys monografijos skyriai: aštuntas, devintas ir dešimtas skiriami tiriamojo darbo analizei. Pirmame iš jų „Bendra ikimokyklinio amžiaus vaikų menamo žaidimo ir savireguliacijos gebėjimų empirinė apžvalga“ (aštuntas skyrius) tyrimo rezultatai pristatomi remiantis tokia schema: 1) aptariama reali vaiko žaidimo situacija ikimokyklinio ugdymo institucijose; 2) pristatoma vaikų menamo žaidimo dinamika; 3) analizuojama vaikų savireguliacijos apraiškų dinamika; 4) aptariamos jų tarpusavio sąsajos. Naratyvinio žaidimo skatinimo programą, kurią modifikavę pritaikėme žaidimo tyrimų laboratorijoje bei ikimokyklinio ugdymo įstaigų grupėse, pristatome devintame skyriuje „Žaidimo intervencijos planavimas ir eiga“. Čia pateikiame intervencijos, vykdytos trijose ikimokyklinio ugdymo grupėse, etapų schemą, eigą bei aptariame svarbiausius jos aspektus. Vaikų menamo žaidimo ir savireguliacijos gebėjimų pokyčius aprašome monografijos dalyje „Žaidimo intervencijos rezultatai“. Nors suprantame ir pripažįstame, kad šie du fenomenai (menamas žaidimas ir savireguliacija) yra daugiaplaniai reiškiniai, nepasiduodantys ir nesutelpantys į skaičius, visgi bandėme statistiškai išvelgti vaiko žaidimo ir savireguliacijos ryšį ir džiaugiamės gautais rezultatais.

Manome, kad pradėtus tyrimus reikia tęsti, reikalinga gilesnė, išsami kokybinė vaiko menamo žaidimo analizė. Tolesnių tyrimų gaires, kitų mokslininkų bei mūsų atliktų tyrimų rezultatų apibendrinimą pateikiame vienuoliktame monografijos skyriuje „Nuo socialinių santykių link individualių psichikos funkcijų“. Tikimės, kad ši diskusija paskatins mus visus – ir teoretikus, ir praktikus nors trumpam stabtelti ir susimąstyti apie nuostabų vaikystės fenomeną – žaidimą.

Kaip minėjome, mes nesiekiamo išsamiai pristatyti kultūrinę-istorinę psichologiją arba žaidimo teoriją apžvalga, tik bandome atskleisti žaidi-

mo reikšmę ir išvelgti dviejų itin svarbių vaikystės fenomenų – žaidimo ir savireguliacijos tarpusavio priklausomybę. Suprasdami, kad žaidimas negali tapti daugelio mokslininkų pagrindiniu domėjimosi objektu, viliamės, kad pateikiamos idėjos padės geriau suprasti vaiko raidą, žaidimą, o gal paskatins įvairių krypčių naujus tyrimus.

*Autoriai*

# 1. KULTŪRINĖ-ISTORINĖ VAIKO RAIDOS TEORIJA

## 1.1. Raidos samprata kultūrinėje–istorinėje psichologijoje ir pagrindinės sąvokos

Kultūrinė-istorinė psichologija, pasak D. Elkonin (1989/1999), pradėjo naują psichologijos mokslo raidos etapą – „neklasikinės“ psichologijos erą. Klasikinės psichologijos atstovai remiasi gamtos mokslų paradigma tyrinėdami vaiko psichikos raidą. Nepaisant koncepcijų įvairovės, klasikinė psichologija vaiko raidą supranta kaip perėjimą nuo individualios prie socialinės raidos. Tuo tarpu Vygotsky pasiūlė visiškai priešingą požiūrį, teigdamas, kad individualių psichikos funkcijų prigimtis yra socialinė, o jų ištakos yra socialinės sąveikos. Aiškindamas vaiko raidą, jis kalba ne apie socializaciją, bet apie „individualizaciją“ ir kitus savo paties sukurtus terminus, tokius kaip „įauginimas“, „įsividujinimas“. Būtent toks individualių psichinių procesų prigimties aiškinimas išskiria kultūrinę–istorinę psichologiją kaip neklasikinę psichologiją.

*„Pirminės žmogaus sąmonės afektinės–semantinės struktūros egzistuoja objektyviai kiekvieno individo išorėje, jos egzistuoja žmonių visuomenėje meno arba kitų materialių žmogaus kūrinų pavidalu. Tai yra šios [psichikos formos] ankstesnės nei individualūs arba subjektyvūs, afektyviai prasmingi dariniai. Jų objektyvaus egzistavimo išorėje pripažinimas tapo lemiamu žingsniu psichologijos moksle“ (Elkonin, 1989, 477 p.).*

Naujos psichologijos poreikis ir pagrindiniai principai aprašyti Vygotsky darbe „Psichologijos krizės“ (1982a, 1987), kuriame jis analizuoja psichologijos mokslo raidą ir atskleidžia dinaminės paradigmos kaitos poreikį. Visą gyvenimą Vygotsky plėtojo naujos psichologijos principus. Šią naują psichologiją jis pavadino aukštųjų psichologija (rus. *вершинная психология*), nes ji domėjosi aukščiausiais asmenybės raidos pasieki-

mais – „aukštumomis“. Jo nuomone, psichologijos mokslui turi rūpėti sudėtingiausi, kritiškiausi raidos taškai, nauji psichikos dariniai, nes įdomiausia yra tai, kas susiformuoja vėliausiai (1982b). Taigi, kultūrinė-istorinė psichologija koncentruojasi į raidos šaltinius, veiksmus, mechanizmus, į įvairiausias sudėtingas raidos situacijas – kliūtis ir būdus jų išvengti, o ypač raidos galimybių ribas, potencialą.

Bene didžiausia visų žmogaus raidos teorijų problema – paaiškinti raidos turinį ir jos mechanizmą. Kultūrinė-istorinė teorija raidos turinį aiškina pasitelkusi Vygotsky suformuluotą kultūrinės vaiko raidos sampratą. Kalbant apie kultūrinės raidos turinį, svarbūs šie aspektai: 1. Kaip vaikas įsisavina sudėtingesnius kultūrinius įrankius (psichologinius instrumentus) ir kultūrinio veikimo su jais būdus? 2. Kaip pirminės (biologinės) funkcijos transformuojasi į aukštesniąsias psichikos funkcijas? Galiausiai su kultūrinės raidos mechanizmu susijusi problema – kaip vyksta pats raidos pokytis, perėjimas iš vieno lygmens į kitą?

### **1.1.1. Savaiminė versus kultūrinė raida**

Kalbant apie vaiko raidą, svarbu pabrėžti, kad Vygotsky (1983, 1997a) suformulavo ir aprašė pagrindinius vaiko psichologinės raidos dėsningumus. Labai radikaliai savo laikmečiui išskyrė dvi raidos linijas: natūralią (savaiminę) ir kultūrinę. Paprastai šios dvi raidos linijos yra taip glaudžiai persipynusios, kad jas labai sudėtinga atskirti. Klasikinė psichologija neišryškina šių skirtumų ir kalba apie kultūrinių faktorių įtaką vaiko raidai.

Vygotsky (1997a) nuomone, vaiko kultūrinės raidos istorija yra analogiška gyvam biologinės evoliucijos procesui. Mokslininkas akcentavo konfliktą tarp biologinių ir kultūrinių vaiko elgesio formų, kaip jo kultūrinės raidos varomąją jėgą. „Pati kultūrinės raidos esmė yra išplėtotų kultūrinių elgesio formų konfrontacija su primityviomis formomis, kurios būdingos vaiko elgesiui“ (99 p.). Remiantis konflikto samprata, daroma prielaida, kad kultūrinė raida nėra nuoseklus ir tolygus vidinių (įgimtų) potencialų išsiskleidimo procesas, bet greičiau kova tarp natūralių (biologinių) ir nenatūralių (kultūrinių, dirbtinių) elgesio formų. Kultūrinė vai-



ko raida nėra tiesiogiai nulemta įgimtų biologinių struktūrų ir greičiau yra netikėtumas nei natūralus savaiminis procesas.

Vygotsky (1997a) buvo linkęs kultūrinę raidą apibrėžti kaip revoliucinį procesą, kuriam būdingas sudėtingas, radikalių, esminių pokyčių pobūdis. Raidos transformacijoms tiksliau nusakyti jis pasiūlė terminą „metamorfozės“, nes skirtingais raidos etapais kinta raidos proceso mechanizmas ir varomosios jėgos. Iki gimimo raida daugiausia remiasi biologine, genetinė raidos programa, o po gimimo – konkrečios, tam tikram istoriniam laikotarpiui ir konkrečiai kultūrai būdingos socialinės sąveikos formos lemia raidos tikslus ir galutinį rezultatą.

Vygotsky atkreipia dėmesį į skirtumą tarp augimo ir brendimo, kuriuos jis siejo su vidinio genetinio potencialo atsiskleidimu, ir kultūrinės raidos kaip aukštesniųjų psichikos funkcijų formavimosi proceso.

*Mes galvojame, kad vaiko raida yra sudėtingas dialektinis skirtingų funkcijų vystymosi procesas, kuris charakterizuojamas periodiškumu, netolygumu, metamorfozėmis arba kokybinėmis transformacijomis vienu formų į kitas, persipinančiomis su išoriniais ir vidiniais faktoriais, taip pat adaptaciniais procesais, įveikiant kliūtis, su kuriomis susiduria vaikas (Vygotsky, 1978, 73 p.).*

Akivaizdu, kad, Vygotsky nuomone, ne kiekvienas pokytis gali būti vertinamas kaip raida. Tik kokybiniai visos psichikos pokyčiai, reorganizuojantys, pertvarkantys visos sistemos funkcionavimą, gali būti laikomi reikšmingais vaiko psichikos raidai. Apibendrinus galima teigti, kad Vygotsky susikoncentravo į ryšius tarp skirtingų psichikos procesų ir jų kaitos mechanizmus. „Jo pagrindinis domėjimasis buvo sąveikos tarp socialinių, psichologinių ir kultūrinių reiškinių, jų ištakos, virsmo taškai, sintezės ir transformacijos“ (Moran, John-Steiner, 2003, 65 p.).

Nepaisant to, kad Vygotsky rašė daugiau nei prieš 80 metų, jo idėjos ir šiandien yra aktualios. Neveltui M. Cole (1996) pavadino kultūrinę-istorinę psichologiją ateities mokslu, o B. D. Elkonin ir V. P. Zinčenko (2002) pabrėžia, kad Vygotsky kultūrinės raidos samprata nėra pasenusi, bet ir

šiandien nėra iki galo suprasta. Pats Vygotsky vaiko raidą apibrėžė dramos ir teatro terminais, o būtent kaip *dramą, kuri skleidžiasi aplinkui realių ir idealių formų sąveiką, jų tarpusavio perėjimus (vienų į kitas) ir transformacijas*. Šios dramos kūrėjas ir veikėjas yra besivystantis vaikas, o dramos scena yra jo gyvenimas. Dramos terminas neturėtų stebinti, nes Vygotsky jį dažnai vartojo savo tekstuose apibūdindamas kultūrinės raidos procesą. Jis kalba apie asmenybės raidą ir vidinius prieštaravimus, kurie, anot jo, neįmanomi organinėse sistemose, tačiau asmenybės raidos dinamika yra drama.

### **1.1.2. Raidos šaltiniai, tikslai, mechanizmas, priemonės ir eiga**

Vaiko raida išsiskynusi daugiasluoksniėje kultūrinėje aplinkoje – šeimos kultūroje, papročiuose ir tradicijose bei platesnėje kultūroje – bendražmogiškoje kultūroje, tradicinėje nacionalinėje ir globalaus pasaulio kultūroje. Žmogaus elgesio formos nepateikiamos materialios kultūros objektuose ir nėra užkoduotos jo kūno morfologijoje. Vaikas turi pats atrasti ir perprasti kultūrinių formų bei objektų prasmes bei reikšmes. Kultūrinės raidos turinys yra aktyvus ieškojimas ir kultūrinių formų socialinių reikšmių atvėrimas bei aktyvus perėmimas paverčiant jas savastimi ir taip tampant visaverčiu žmogiškosios bendruomenės nariu. Taigi, aktyvus kultūrinių elgesio formų ir patirčių kūrimas yra *gyvas neišsenkantis vaiko psichologinės raidos šaltinis*. Įsiliedamas į kultūrinį pasaulį, vaikas formuoja ne tik operacinius, instrumentinius įgūdžius, bet ir gebėjimą kurti, konstruoti ir veikti drauge su kitais, tokiais kaip jis. Kultūra nėra tik išorinė aplinka, prie kurios vaikas turi adaptuotis, vaikas turi „įsividujinti“ kultūrą ir „jaugti“ į ją, tapti neatskiriama kultūros dalimi (Kudriavcev, 1997).

Atėjusio iš kitos teorinės tradicijos M. Donald (1991, 2001) teorinės idėjos apie žmogaus sąmonės evoliuciją labai artimos Vygotsky. Pasak mokslininko, mūsų kognityviniai mąstymo instrumentai akivaizdžiai yra priklausomi nuo kultūrinių formų, visi simboliniai įrankiai yra suformuoti mūsų kultūros. Žmogaus psichika skiriasi nuo bet kokios kitos

šioje planetoje ne dėl savo biologinės struktūros, kuri kokybiškai nėra labai skirtinga, bet dėl savo gebėjimo generuoti ir asimiliuoti kultūrinės formas. Žmogaus psichika yra hibridinis biologijos ir kultūros produktas. Ji negalėjo atsirasti pati iš savęs, ji tapo tokia dėl savo dalyvavimo *kolektyviniame kultūros generavimo procese*, kuris yra žmogaus sąmonės evoliucijos raktas.

### ***Aplinka***

Vaiko sąveiką su aplinka Vygotsky (1996a; 1994) apibrėžia kaip vaiko raidos šaltinį, ypač pažymėdamas aplinkos svarbą, formuojantis aukštesniosioms psichikos funkcijoms. Kultūrinės-istorinės psichologijos požiūriu aplinka lemia vaiko asmenybės, jo sąmonės ir santykio su pasaulio raidą. Aplinka suprantama ne kaip fizinė vieta, bet kaip socialinių sąveikų vyksmo erdvė, kurioje formuojasi vaikas. Mokslininkas kalba apie „specifiškai žmogiškąsias charakteristikas“, aukštesnias psichikos funkcijas ir veiklos formas, aptardamas vaiko asmenybės ir sąmonės raidą. Jis pabrėžia, kad tik sąveika su turtinga socialine aplinka yra visų šių savybių šaltinis. „Ideali arba galutinė [elgesio] forma turi egzistuoti aplinkoje ir ji turi sąveikauti su rudimentine vaiko [elgesio] forma, taip kuriama nauja vaiko veiklos forma, kuri vėliau taps vaiko vidiniu turtu, jo nuosavybe ir jo asmenybės [aukštesniąja psichikos] funkcija“ (1994, 353 p.).

Vygotsky (1994) nuomone, jei tam tikros idealios formos nėra vaiko aplinkoje ir jo raida vyksta neturėdama galimybės sąveikauti su baigtine forma, tai ta elgesio forma nebus pakankamai išplėtotą. Iš tiesų tai labai rimtas teiginys, kuris turėtų kelti daug klausimų pedagogams. Vygotsky kelia labai aukštus reikalavimus ugdomajai aplinkai ir pedagoginiam darbui, klausdamas: „Kaip kolektyvas kuria vaiko aukštesnias psichikos funkcijas?“ (1997a, 107 p.). Savo klausimu Vygotsky primena, kad aukštesniosios psichikos funkcijos formuojasi grupėje socialinių santykių tarp vaikų (ir suaugusiųjų) pavidalu ir tik vėliau jos tampa individualiomis vaikų psichikos funkcijomis. Galėtume klausti, kieno atsakomybė, kad šios idealios elgesio formos formuotųsi ugdymo aplinkose.

## *Idealios ir realios formos sąveika*

Vygotsky (1994) atkreipia dėmesį į vieną ypatingą vaiko raidos aspektą, kuris būdingas tik vaikystėje vykstančiam raidos procesui: „Ši raida vyksta esant ypatingoms santykio su aplinka sąlygoms, kai ideali ir galutinė raidos forma (ta forma, kuri turi atsirasti tik raidos proceso pabaigoje) ne tik jau egzistuoja aplinkoje, bet nuo pat pradžių kontaktuoja su vaiku ir sąveikauja bei daro didelę įtaką pirminei formai, nuo pat pirmųjų vaiko raidos žingsnių“ (348 p.). Pavyzdžiu galėtų būti situacija, susijusi su kalba. Ką tik gimęs kūdikis tikrai nežino ir nesupranta kalbos. Jis savo išgyvenimus reiškia įvairiais garsais arba jų intonacijomis, veido mimika, kūno judesiais ir pan. Tai yra jo „kalba“, reali elgesio forma, pasak Vygotsky. O suaugusieji kreipiasi į kūdikį normalia bendrine kalba – žodžiais ir sakiniais, kurią Vygotsky vadina idealia kalbos forma. Taigi, nuo pat gimimo realios kūdikio elgesio formos sąveikauja su idealiomis, kultūrinėmis elgesio formomis. Būtent tokio pobūdžio sąveikos yra kūdikio nuolatinės raidos šaltinis.

Idealios formos gali būti suprantamos kaip žmonijos kultūra, kurią kūdikis randa, atėjęs į šį pasaulį. Kultūra ir kultūrinės elgesio formos yra tarsi kvietimas vaikui atsiliepti, veikti ir įsitraukti į dialogą. Jei vaikas priima kvietimą, įvyksta kūrybinis raidos aktas, kurio esmė ta, jog subjektas (vaikas) priima ir pamažu „išsividujina“ idealią elgesio formą kartu ją išplėtodamas. Taip ideali forma tampa realia vaiko elgesio forma.

Analizuodamas aplinkos vaidmenį vaiko raidai, Vygotsky (1994) pabrėžia, kad aplinka turėtų būti suprantama ne kaip statiška, bet kaip dinamiškai kintama. Vaikui augant, jo reakcijos kinta, plėtojasi jo santykis su aplinka ir tos pačios aplinkos emocinis išgyvenimas. Vaiko aplinkos emocinis išgyvenimas, neradus tikslaus atitiktens, įvardijamas neverčiamu rusišku žodžiu „perezhivanie“ (rus. *переживание*)<sup>2</sup> yra vis kitoks skirtingais jo raidos tarpsniais. Įvairiais amžiaus tarpsniais tą patį įvykį vaiko sąmonė atspindi vis kitai, įvykis suvokiamas skirtingai ir tai turi kitokią poveikį vaiko raidai. Šis aspektas ypač svarbus ugdymo praktikai, nes jis pabrėžia, kad kintamas vaiko santykis su aplinka skirtingai veiks jo

2 Toliau mes ir vartosime žodį *perezhivanie*.

raidą. L. Božovič (1996) akcentavo, kad būtent sąvoka „perezhivanie“ yra tas mazgas, kuriame sumegztos visos išorinių ir vidinių aplinkybių įtakos.

***Socialinė raidos situacija ir nauji psichikos dariniai (pagrindinė veikla, kritiniai raidos laikotarpiai)***

Viename paskutinių savo darbų Vygotsky (1984a, 1998, 2003) suformulavo *socialinės raidos situacijos* sąvoką, kuri ilgainiui tapo esmine amžiaus raidos tarpsnio charakteristika, apibrėžiančia skirtingus vaiko raidos tarpsnius. Anot Vygotsky (1998, 198 p.), kiekvieno psichologinio amžiaus pradžioje klostosi visiškai naujas bei unikalus, tik šiam amžiaus tarpsniui būdingas vaiko santykis su jo socialine aplinka. Socialinė raidos situacija yra pradinis visų dinaminių pokyčių, įvyksiančių duotuoju raidos laikotarpiu, momentas, kuris nulemia tolesnės psichinės raidos procesą ir rezultatus.

Kiekvienu nauju raidos tarpsniu formuojasi *nauji psichikos dariniai* (rus. *новообразования*), dėl kurių vyksta vaiko sąmonės struktūros pertvarka, po kurios vaikas pastebimai keičiasi, tampa kitoks nei buvo raidos tarpsnio pradžioje. Tuomet kinta ir vaiko santykis su socialine aplinka, formuojasi nauja socialinė raidos situacija, kuri tampa pradiniu perėjimo į kitą, aukštesnę raidos lygmenį, tašku. Anot Vygotsky (1984, 1998, 2003), prasminių sąmonės struktūrų pertvarka ir naujų psichikos darinių susiformavimas ir sudaro kritinių raidos tarpsnių (raidos krizių) turinį.

A. N. Leontjev (1983), toliau plėtojęs socialinės raidos situacijos sampratą, teigia, kad socialinė raidos situacija nulemia: vaiko vietą socialinių santykių sistemoje ir tuos lūkesčius bei reikalavimus, kuriuos vaikui kelia visuomenė; vaiko supratimo apie savo socialinę poziciją ir savo santykius su aplinkiniais žmonėmis savitumus. Vaiko supratimas apibūdinamas „priėmimo“, „nepriėmimo“ terminais.

Kiekvieną raidos tarpsnį socialinė raidos situacija kelia raidos subjektui [vaikui] specifines užduotis, kurias išsprendęs vaikas pereina į naują psichinės raidos tarpsnį. Nuolatinė netolygi, šokinėjanti (rus. *скачкообразная*) socialinės raidos situacijos kaita yra esminis amžiaus raidos krizių komponentas.

Remdamasis socialinės raidos situacijos samprata, Vygotsky (1998, 196 p.) pasiūlė vaiko raidos periodizaciją:

- *Naujagimystės krizė.*
- *Kūdikystė (nuo 2 mėn. iki 1 metų).*
- *Vienerių metų krizė.*
- *Ankstyvoji vaikystė (1–3 metai).*
- *Trejų metų krizė.*
- *Ikimokyklinis amžius (3–7 metai).*
- *Septynerių metų krizė.*
- *Mokyklinis amžius (8–12 metų).*
- *Trylikos metų krizė.*
- *Paauglystė (14–18 metų).*
- *Septyniolikos metų krizė.*

Toliau Vygotsky periodizacijos idėjas plėtojo D. B. Elkonin (1989), pasiūlydamas tris pagrindinius kiekvieną raidos tarpsnį apibūdinančius komponentus: *socialinė raidos situacija, pagrindinė veikla* (rus. *ведущая деятельность*) ir kiekvienam amžiaus tarpsniu besiformuojantys, tik tam tarpsniui būdingi, specifiniai *nauji psichikos dariniai* (rus. *возрастные, психические новообразования*).

Šioje knygoje neturėsime galimybės aptarti visų vaiko raidos tarpsnių, nes plačiau kalbėsime apie mums labiausiai rūpimą raidos tarpsnį, kurio metu plėtojasi žaidybinė veikla ir intensyviai formuojasi vaiko savireguliacijos įgūdžiai, tai tarpsnis tarp vienerių ir septynerių metų raidos krizių. Po pirmųjų metų krizės prasideda ankstyvoji vaikystė, kurios pagrindinė veikla – daiktinė veikla (rus. *предметная деятельность*); ikimokyklinio amžiaus tarpsnio pagrindinė veikla – siužetinis-vaidmeninis žaidimas (rus. *сюжетно-ролевая игра*), o nuo septynerių metų krizės prasideda mokyklinis amžius, kurio pagrindinė veikla yra mokomoji veikla (rus. *учебная деятельность*), kuri tęsiasi iki 13 metų krizės.

### ***Raidos mechanizmas: pagrindinis genetinis aukštesniųjų psichikos funkcijų raidos dėsnis***

Vaiko raida vyksta jam nuolat adaptuojantis (prisitaikant) prie aplinkos. Vygotsky (1983) teigimu, vaiko raida vyksta nuo kolektyvinių prie

individualių elgesio formų. Jis pasiūlė raidos mechanizmą, kurį pavadino *pagrindiniu genetiniu aukštesniųjų psichikos funkcijų raidos dėsniu* (rus. *общий генетический закон развития высших психических функций*; angl. *general genetic law of development of higher mental functions*) paaiškindamas, kad bet kuri aukštesnioji psichikos funkcija, atsirandanti žmogaus istorinės raidos procese, pasireiškia dukart: pirmiausia kaip socialinio psichologinio prisitaikymo funkcija; kaip sąveikos tarp žmonių ir bendradarbiavimo forma, kaip tarppsiologinė kategorija; po to – kaip individualaus prisitaikymo forma, kaip asmenybės psichologijos, psichikos funkcija, kaip intrapsichologinė kategorija.

Aukštesniosios psichikos funkcijos (rus. *высшие психические функции*, angl. *higher mental functions*) – tai kultūriniai, bet neįgimti psichikos procesai, kurie nulemti ne genetikos, bet visuomenės ir jos kultūrinės raidos.

Esminės aukštesniašias psichikos funkcijas apibūdinančios savybės:

1. Socialinės savo kilme jos nėra įgimtos, šie procesai formuojasi kūdikui gimus ir tiesiogiai veikiami kultūros (šeimos, mokyklos). Pagrindinis mechanizmas – interiorizacija, įvidinimas, įvidujinimas to, kas išorėje.
2. Tarpininkaujančios pagal struktūrą: vidinis jų įgyvendinimo instrumentas yra kultūriniai ženklai. Pirmiausia kalba, apskritai – supratimas, kas kultūroje priimtina ir suprantama.
3. Valdomos pagal kontroliavimo būdą – žmogus sąmoningai gali jas valdyti.

Aukštesniosioms psichikos funkcijoms neabejotinai priklauso *atmintis, mąstymas, kalba* ir *suvokimas*. Nėra bendro sutarimo dėl to, ar joms priklauso dėmesys, valia, motyvacija, vidiniai jausmai ir socialinės emocijos. Problema ta, kad aukštesniosios psichikos funkcijos apibūdinamos kaip valdomos funkcijos, o dėl galimybės valdyti antrajame sąraše esančias funkcijas abejojama. Brandi asmenybė jas neabejotinai gali valdyti, nebrandi – ne. Beje, diskusiją reikėtų pakreipti asmenybės brandos linkme, nes funkcijų valdymas arba nevaldymas yra vienas iš asmenybės brandos rodiklių. Kalbant apie žmogaus psichikos potencialą, kas visuomet buvo ir yra kultūrinės-istorinės psichologijos tyrinėjimų sritis, ne-

aišku, kokių psichikos funkcijų žmogus tikrai negalėtų valdyti jokiais aplinkybėmis.

Svarbiausia aukštesniųjų psichikos funkcijų charakteristika yra tai, kad jos yra valdomos ne tiesiogiai, bet per skirtingus tarpininkus, vadinamuosius „psichologinius įrankius“, t. y. ženklų sistemas, kurios yra žmonijos kultūrinės raidos produktai. Pagrindinis toks „psichologinis įrankis“ yra kalba. Todėl būtent *kalba yra universaliausias aukštesniųjų psichikos funkcijų formavimosi ir funkcionavimo procesų tarpininkas*.

Kultūrinėje-istorinėje psichologijoje terminas „socialinis“ suprantamas plačiąja prasme, t. y. kultūroje viskas yra socialinės prigimties. Kultūra yra ir socialinio gyvenimo, ir socialinės žmogaus veiklos rezultatas, todėl, kalbėdami apie kultūrinę raidą, mes neišvengiamai turime kalbėti apie socialinę raidos plotmę. Galima teigti, kad socialiniai santykiai nulemia vaiko kultūrinės raidos galutinį rezultatą.

*Bendra kultūrinės raidos seka gali būti apibrėžiama taip:*

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.*

Tik nuosekliai perėjęs visą šią seką vaikas palaipsniui įvaldo kultūrinio elgesio formas ir jas ima naudoti savo [raidos] uždaviniams spręsti.

### ***Raidos tikslai ir varomosios jėgos***

Kultūrinės-istorinės psichologijos požiūriu kultūrinės žmogaus raidos tikslas – savo paties elgesio įvaldymas. Laisvai naudodamas psichologinius įrankius, žmogus tampa savo elgesio ir savo psichikos šeimininku. Kai individas palaipsniui įsisavina kultūrinės elgesio formas, pačios formos kartu su kultūriniais įrankiais ima veikti jo psichiką ir keisti sąmonės struktūrą. „Žmogus [...] panaudodamas dirbtinius stimulus, veikdamas išoriškai, ženklais pažymėdamas savo elgesį, sukuria naujus ryšius smegenyse“ (1997b, 55 p.).



## ***Psichologiniai įrankiai***

Psichologinio instrumento samprata yra esminė, padedanti suprasti kultūrinę raidą – tai viena kertinių kultūrinės raidos sąvokų. Mokslininkas akcentavo ženklų bei ženklų sistemų, kaip tarpininkaujančių priemonių, idėją, kuri rėmėsi Markso sampratos apie darbo įrankius, kaip žmogaus darbinės veiklos tarpininkus, mintimis bei Edouard Claparede „vidinės technikos“ ir Richard Thurnwald „modus operandi“ pasiūlytais terminais. Jis akcentavo šią idėją psichologiniuose darbuose, analizuodamas, kaip „psichologiniai instrumentai ir jų visuminės sistemos“ tarpininkauja žmogaus socialiniams procesams ir mąstymui. Abiem atvejais šiuos instrumentus žmogus vartoja ne tik išorinio pasaulio keitimui, bet „vartoja savo ir kitų psichikos ir elgesio valdymui“.

*„Psichologinių įrankių ir jų visuminių sistemų pavyzdžiai yra kalba, įvairios skaičiavimo sistemos, mneminės technikos, algebrinė skaičiavimo sistema, meno kūriniai, rašymas, schemas, diagramos, žemėlapiai, mechaniniai piešiniai, visų sričių sutartiniai ženklai ir taip toliau“ (Vygotsky, 1982a, 103 p.)*

Psichikos instrumentai, būdami istorinės raidos rezultatais, nėra organiškai arba individualūs, jų prigimtis yra socialinė. Instrumentai yra dirbtinės priemonės, nukreiptos į elgesio procesų valdymą ir kontrolę. „Būdami įtraukti į elgesio procesą psichologiniai instrumentai keičia psichinių procesų eigą ir struktūrą“ ir kartu su natūraliomis elgesio formomis kuria dirbtines, instrumentines elgesio funkcijas ir formas. Galima teigti, kad psichikos instrumentai yra pagrindinės priemonės, kurios lemia kultūrinę žmogaus raidą. Jie suteikia naują kryptį natūraliems procesams. Naujo psichikos instrumento įsisavinimas (įsividujinimas) visuomet pakylėja natūralią psichikos funkciją, praplečia tos funkcijos veikimą, performuoja jos struktūrą ir veikimo mechanizmą. Natūralūs psichikos procesai niekur neišnyksta, o sudaro derinius su instrumentiniu aktu ir yra funkcionaliai priklausomi nuo naujos instrumentinės struktūros (Vygotsky, 1982a).

Bodrova ir kt. (2007) vartoja terminą „mąstymo instrumentai“ (angl. *tools of the mind*) ir „kultūriniai instrumentai“ (angl. *cultural tools*) vieto-

je psichologinių instrumentų (angl. *psychological tools*). Kozulin (1998) vartoja originalią Vygotsky pasiūlytą „psichikos instrumentų“ (angl. *psychological tools*) sąvoką. Egan ir Gajdamaschko (1997) ir Egan (1998; 1999) vartoja terminus „kognityviniai instrumentai“ (angl. *cognitive tools*), „intelektiniai instrumentai“ (angl. *intellectual tools*) ir kartais „kultūriniai instrumentai“ (angl. *cultural tools*), nors paraidžiui nesivadovauja Vygotsky samprata, tačiau aiškina šias sąvokas labai panašiai.

*Apibendrintai išvardinsime svarbiausius Vygotsky suformuluotus psichinės vaiko raidos dėsningumus:*

1. Vaiko raida sudėtingai organizuota laike: turi savitą ritmą, kuris nesutampa su realiu laiko ritmu, kuris kinta priklausomai nuo amžiaus tarpsnio. Taigi, vieneri kūdikystės metai nėra lygūs vieneriems paauglystės metams.
2. Metamorfozės dėsnis vaiko raidoje: raida yra kokybinių pokyčių grandinė. Vaikas nėra tiesiog mažas suaugusysis, kuris mažiau žino arba mažiau moka, jis nuo suaugusiojo skiriasi savo psichinės sistemos struktūra.
3. Netolygumo dėsnis (rus. *закон неравномерности*) vaiko raidoje: kiekviena vaiko psichikos sritis turi optimalų savo raidos laiką. Su šiuo dėsniu susijusi Vygotsky hipotezė apie sisteminę, į prasmę orientuotą sąmonės struktūrą.
4. Aukštesniųjų psichikos funkcijų raidos dėsnis. Aukštesniosios psichikos funkcijos pirmiausia pasireiškia kaip kolektyvinis elgesys, bendradarbiavimo su kitais žmonėmis forma ir tik vėliau jos tampa vidinėmis individualiomis paties vaiko funkcijomis. Skiriamieji aukštesniųjų psichikos funkcijų bruožai: tarpininkavimas (rus. *опосредованность*), sąmoningumas, valdymas, sistemingumas; jos formuojasi augant; jos atsiranda įvairius specialius (psichologinius) instrumentus, priemones, susiformavusias visuomenės istorinės raidos procese; išorinių psichikos funkcijų raida susijusi su mokymu plačiaja šio žodžio prasme, ji negali vykti niekaip kitaip, kaip tik sąveikaudama su atitinkamais (elgsenos) pavyzdžiais, todėl ši raida vyksta stadijomis.

## ***Kultūrinio tarpininkavimo aktas***

*Tarpininkavimo akte slypi raidos paslaptis, paslaptis realios formos transformavimosi į idealią (Elkonin, Zinčenko, 2002)*

Tarpininkavimo akto esmė – betarpiškos reakcijos paneigimas. Visi psichologiniai ryšiai, siejantys mus su realybe ir kitais žmonėmis, nėra tiesioginiai. Mums jaučiant, mąstant, veikiant, komunikuojant, psichikos instrumentai vadovauja mūsų psichikai. Tarpininkavimo procesas yra pagrindinė (būtina) žmogaus psichikos sąlyga. Bakhurst (2007) aprašė kultūrinio tarpininkavimo reikšmę žmogaus mąstymui, išskirdamas penkis aspektus: (1) kultūrinis tarpininkavimas yra išskirtinai žmogaus psichikos gebėjimas; (2) jis sukuria savimonės galimybę; (3) yra kūrybinio mąstymo sąlyga; (4) yra subjektyvumo plėtojimo sąlyga; (5) kuria žmogaus psichikos ir pasaulio vienovę.

Tarpininkavimo metu objektas, priemonės, ženklai tampa natūralaus elgesio, kuris transformuojamas į idealias kultūrinio elgesio formas, dalimi. Plačiąja prasme jos tampa instrumentiniais veiksmais ir veikla. Būtent tokio tipo įtraukimas vyksta bendros, subjekto su kitu, t. y. mediatoriumi (tarpininku), veiklos metu. Vieningas tarpininkavimo procesas yra daugiau nei asimiliacija arba naujos elgesio formos įgijimas. Tai yra bendra kūryba. Tokio kūrybinio akto metu gimsta nauja unikali, individuali bei ideali subjekto elgesio forma (labai artima Piaget aprašytam akomodacijos procesui).

Svarbu akcentuoti tai, kad subjektas–vaikas neperima užbaigtos idealios elgesio formos iš suaugusiojo–tarpininko ir suaugusysis savo ruožtu negali primesti vaikui savo elgesio formų. Nauja ideali vaiko elgesio forma yra kuriama, generuojama tarpininkavimo akto metu. Terminas „kuriam, generuojama“ geriau atskleidžia sudėtingą kultūrinio tarpininkavimo procesą ir labiau tinkamas nei „internalizacija“ arba „interiorizacija“, kuri dažnai vartojama literatūroje. John-Steiner ir Mahn (1996) taip pat akcentuoja šį tarpininkavimo proceso aspektą, kalbėdami apie jį labiau kaip apie „transformuojantį nei perduodantį“. Kahlil Gibran (1996) puikiai perteikia mokytojo kaip tarpininko veikimo prasmę savo „Pranaše“:

„Mokytojas, šventyklos šėšėlyje vaikščiojantis tarp savo pasėkėjų, skleidžia ne savo išmintį, o greičiau savo tikėjimą ir atsidavimą. Jei jis iš tiesų išmintingas, jis nekvies jūsų įžengti į savo išminties namus, greičiau jis ves jus prie jūsų pačių proto slenksčio“ (34 p.).

Tokio pobūdžio bendra kūryba vyksta kūdikiui kuriant pirmuosius ženklus, pvz., skirtingas verksmo intonacijas, kūno judesius, siekiant išreikšti savo poreikius. Kūdikis tarsi kuria savotišką „kodą“, simbolizuojantį jo emocines būsenas, kurias atpažįsta suaugusysis. B. D. Elkonin, V. P. Zinchenko (2002) atkreipia dėmesį į tai, kad tokia bendra kūryba prasideda nuo paties sunkiausio – nuo bendros „kalbos“ kūrimo, kuri tampa komunikavimo priemone. Vaiko indėlis į šį tarpininkaujantį, bendros kūrybos procesą iš tiesų yra labai svarus ir reikšmingas (kūdikis pats savarankiškai kuria bendrą „kalbą“). Ši kūdikio veikla yra jo investicija į savo paties raidą, elgesį bei savivoką. Tokio pobūdžio tarpininkavimo procesas tampa *vaiko saviraidos pradžia*. Nuo šio momento kūdikis spontaniškai ima vadovauti suaugusiojo elgesiui. Būtent šiame procese, anot Zinčenko (1996) ir Kudriavcev (1997), glūdi žmogaus kūrybos pradžia, o žmogaus raida įgyja kūrybinę kryptį.

Vis tik suaugusiam ugdytojui pakankamai sudėtinga priimti kūrybišką vaiko raidos pobūdį. Filosofas E. Iljenkov (1977) daugiau kaip prieš 30 metų rašė, kad pagrindinė švietimo problema yra tai, kad mokykla pateikia vaikams baigtines žinias teisingų atsakymų pavidalu. Daugumas vaikų nėra pasirengę asimiliuoti tokias žinias ir, jų nesuprasdami, turi tiesiog įsiminti. Jie plėtoja savo atminties galimybes, bet ne savo protą, kritinį mąstymą, gebėjimą įvertinti visus tuos svarbius įgūdžius, kurie yra esminiai siekiant sukurti kažką nauja, taip pat ir žinias.

Turėtume nuolat savęs klausti, kokių žinių iš tiesų siekiame? E. Eisner (1999) pažymi, kad tikras žinojimas nėra objektas, bet gyvas procesas, kuris vyksta žmogaus mintyse, ir jis neturi būti pakeistas gausybe įsimintos informacijos. K. Egan (1999), reflektuodamas šių dienų švietimo situaciją, teigia, kad dabartinis mokymas remiasi žiniomis, kurios yra tvarkingai sudėliotus į literatūrinių esė tekstus. Juose beveik nėra vietos žinioms, įgy-

toms per asmeninę patirtį. Pagrindinis mokymo „darbas“ yra patikimas aukštos kokybės knygų tekstams. Tipinių vadovėlių struktūra remia įsitikinimą, kad kokybiški vadovėliai arba enciklopedijos yra „idealūs“ žinių perteikimo būdų pavyzdžiai. Deja, knygose yra ne žinios, juose yra tik simboliniai kodai, nes žinojimas egzistuoja tik žmogaus mintyse „gyvų“ žinių pavidalu.

*Kalbant apie skirtumą tarp inertiškų simbolinių kodų knygoje ir gyvų žinių, reikėtų atkreipti dėmesį į labai svarbų, dažnai pamirštamą dalyką apie mokymą. Mokymo tikslas nėra sudėti simbolinius kodus iš knygų į moksleivių galvas... Mokymo tikslas – rekonstruoti inertiškus simbolinius kodus į gyvas žinias. Gyvos žinios yra svarbiausia, o instrumentas, kuris užtikrina kodų transformaciją į gyvas žinias, yra vaizduotė (Egan, 1999, 51 p.).*

Greičiausiai, todėl, kalbėdami apie mokytojus mes sakome, kad kai kurie mokytojai yra geresni, nes jie turi mokymo „dovaną“. Mokydami vaikus jie remiasi savo vaizduote ir stimuliuoja mokinių vaizduotę, kuri būtina, kad padėtų mokiniams kurti gyvas žinias.

B. D. Elkonin (1994) rašė apie „vaikystės krizę“, kurią jis sieja su pedagoginio tarpininkavimo ir visos švietimo sistemos krize. Jo nuomone, pradinis švietimo tikslas buvo kultūros „perdavimas“ arba, kitais žodžiais, tarpininkavimas tarp kultūros kūrimo ir jos naudojimo. O šiuo metu mokymo įstaigos apsiriboja užduotimi tiesiog perteikti informaciją apie kultūros reiškinius, neatskleisdamos šių reiškinių prasmės nei reikšmės žmogui ir visuomenei.

Tradicinėse kultūrose mokytojo vaidmuo buvo labai svarbus. Mokytojas buvo suprantamas kaip kultūrinio paveldo saugotojas ir perteikėjas (tarpininkas, mediatorius) būsimoms kartoms. B. D. Elkonin (1994) aprašo tokio tarpininkavimo proceso psichologinį mechanizmą. Anot jo, suaugęs žmogus gali inicijuoti sėkmingą tarpininkavimo procesą tik tuo atveju, jei jo iškelta idėja taps vaikų susidomėjimo ir tyrinėjimo objektu. Būtina to sąlyga – tarpininkui (šiuo atveju mokytojui) pačiam turi būti labai svarbi idėja, kurią jis pateikia mokiniams. Taigi, anot B. D. Elkonin

(1994), tarpininkavimo procesas yra paieška būdų, kaip patraukti vaikų dėmesį, sužadinti susidomėjimą svarbiomis idėjomis ir temomis, kaip inicijuoti tų idėjų tyrinėjimo procesą.

Tokio pobūdžio tarpininkavimas reikalauja iš mokytojo–tarpininko išreikšti savo požiūrį ir santykį į pateikiamas idėjas. Tarpininkas turi būti pats labai susidomėjęs ir pasirengęs atskleisti šį savo santykį. Toks požiūris į mokymą yra priešingas paplitusiai idėjai, kad mokytojas turi būti neutralus ir objektyvus. Tačiau neįmanoma įtraukti žmonių į procesą, pačiam neįsitraukus. Besimokantieji įtraukiami į mokymosi procesą pirmiausia per mokytojo emocijas ir tik po to per idėjas, kurias jis pateikia. Kalbant apie vaikus, reikia pabrėžti, kad, tuo atveju, kai mokytojas yra abejingas idėjoms arba žinioms, kurių jis moko, vaikai taip pat lieka abejingi ir nemotyvuoti.

### **1.1.3. Raidos subjektas(ai)**

Pasak Kudriavcev (1997), vaikystė yra raidos tarpsnis, kai plėtojamas žmogaus potencialas, formuojamos tolesnės raidos galimybės. Esant tinkamam pedagoginiam vadovavimui ir paramai, formuojasi vaiko kūrybiniai ir kultūriniai potencialai.

Vaikas gimsta pasaulyje, kuriame jis apsuptas sąveikaujančių su juo žmonių. Vaiko raida prasideda kaip atsakas į socialines (mamos, tėčio, kitų šeimos narių) sąveikas, kaip dialogas ir kultūros kūrimas. Remiantis daugeliu autorių (pvz., Fogel, 1993; Lobok, 1997; Hobson, 2004; Greenspan & Shanker, 2004; Fogel, King & Shanker, 2007) vaikai yra kultūrinės sistemos dalyviai. Jų kultūrinis gyvenimas prasideda nuo paprasčiausių veiksmų, kuriant pirmines kultūrinės formas (žvilgsnis, šypsena, judesiai, garsai). Atlikdamas visus šiuos veiksmus, vaikas pradeda saviraidos procesą: kurdamas kultūrą, kartu jis kuria save.

Lobok (1997) teigia, kad vaiko kultūrinė raida prasideda ne nuo kultūrinių normų internalizavimo, bet nuo elementarių veiksmų kuriant „pirmąpradę“ kultūrą. Jo nuomone, kiekvienas vaikas, prieš pradėdamas interpretuoti suaugusiųjų kultūrinius ženklus, pirmiausia ima kurti savo subjektyvią realybę – „mitologiją“. Ji yra pagrindas, interpretuojant kul-

tūrinių objektų ir formų reikšmes. Toks požiūris taip pat pabrėžia vaiko saviraidos procesą.

Fogel (1993) remia idėją, kad kūdikiai nuo pat gimimo (net anksčiau) yra kultūrinės sistemos dalyviai. Jis remiasi trimis pagrindinėmis sąvokomis: komunikacija, aš ir kultūra, teigdamas, kad jos nėra atskiri dariniai, bet kiekvienas yra besivystančio individo matmuo ir kiekvienas iš jų vystosi santykyje su kitu (kiekvienas dėmuo apibrėžia kitą ir kuria kitą). „Kūdikiai išmoksta komunikuoti, apibrėždami save. Jie kuria savo kultūrą, komunikuodami su labiau kultūriškai pažengusiais individais. Apibrėždami save, jie apibrėžia kitus. Raida vyksta esant nuolatiniam dinamiškam diskursui su kitais žmonėmis“ (16 p.).

Vietoje seno „socializacijos“ termino, kuris tradiciškai siejamas su adaptacija ir internalizacija, Corsaro (1997) pasiūlė naują „interpretacinės reprodukcijos“ (angl. *interpretive reproduction*) terminą. Terminas „interpretacinė“ apima vaiko dalyvavimo visuomenėje inovatyvumo ir kūrybiškumo aspektą. *Reproduktyvumo* terminas grindžiamas tuo, kad vaikai ne tik internalizuoja visuomenines ir kultūrinės formas, bet aktyviai dalyvauja kultūros kūrime ir jos kaitoje. Terminas taip pat implikuoja, kad vaikai savo dalyvavimu visuomenėje yra apriboti egzistuojančios socialinės struktūros ir reprodukcijos“ (18 p.). Remiantis šiuo požiūriu, vaikai ne imituoja arba internalizuoja aplink juos esantį pasaulį, bet siekia suvokti suaugusiųjų pasaulio prasmę ir jame aktyviai dalyvauti. Tai darydami jie kolektyviai kuria savo bendraamžių pasaulius (angl. *peer worlds*) ir kultūras.

Manome, kad galutinis žmogaus raidos tikslas yra realizuoti kiekvieno individo kūrybinį potencialą. Mūsų požiūris remiasi kultūrinės-istorinės psichologijos teiginiu, kad *saviraida yra žmogaus raidos kertinis akmuo ir vienintelis būdas realizuoti žmogaus sąmonės potencialą*. Savo užrašuose Vygotsky (Zavershneva, 2010, 26 p.) daro išvadą, kad „sąmonė yra dialogas su savimi“ ir šis vidinis dialogas prasideda kūrybinio tarpininkavimo metu.

Kultūrinės-istorinės psichologijos požiūriu tikras raidos vienetas yra integrali visuma, apimanti vaiką, suaugusįjį ir simbolinį kultūros instrumentą (Kozulin, 1998). Norisi pratęsti Kozulin mintį priduriant, kad

vieta, kurioje vyksta žmogaus raidos procesai – tai erdvė tarp aktualios ir potencialios raidos zonos, o raidos mechanizmas – tarpininkavimo procesas.

Kudriavcev (1997) pastebi, jog, kalbant apie kultūrinę raidą, raidos subjektas nėra individualus vaikas, bet integrali sistema – suaugusiojo ir vaiko sąveika. Pradiniame etape toks psichologinis raidos vienetas yra kūdikio ir motinos diada. Būtent ši sistema yra kultūrinės raidos polisubjektas. Vėliau, vaikui vaduojantis iš tiesioginės priklausomybės nuo suaugusiojo, pats principas išlieka, tik motinos arba kito šeimos nario vietą užima labiau apibendrintas suaugęs žmogus kaip kultūrinių elgesio formų modelis, tarpininkas.

#### **1.1.4. Artimiausios raidos zona**

„Artimiausios raidos zonos“ (ARZ) sąvoka (rus. *зона ближайшего развития*, angl. *zone of proximal development*) yra turbūt geriausiai žinoma ir plačiausiai vartojama. Jeigu galima tikėti Vygotsky darbų tyrinėtojų tvirtinimais, pačią idėją apie skirtingus vaikų gebėjimų lygmenis jis „pasiskolino“ iš amerikiečių tyrėjos Dorothea McCarthy, bet suformulavo terminą „artimiausios raidos zona“ ir suteikė jam teorinį pagrindimą. Įdomu tai, jog šį terminą jis pavartojo kalbėdamas apie du skirtingus kontekstus: vaiko mokymąsi mokykloje ir vaiko žaidimą. Nors Vygotsky abu artimiausios raidos zonos apibrėžimus chronologiškai pateikė vienu metu, šią sąvoką jis apibrėžė taikydamas labai skirtingus kriterijus ir taip sukėlė daug sumaišties. Dažniausiai vartojamas artimiausios raidos zonos apibrėžimas yra Vygotsky suformuluotas kalbant apie vaiko mokymąsi mokykloje:

*Artimiausios raidos zona yra atstumas tarp aktualaus vaiko raidos lygmens (kuris nustatomas atsižvelgiant į sudėtingumą užduočių, kurias vaikas gali išspręsti savarankiškai) ir potencialaus raidos lygmens (kurį vaikas gali pasiekti spręsdamas užduotis vadovaujamas suaugusiojo ir bendradarbiaudamas su bendraamžiais) (Vygotsky, 2003, 379 p.).*



Akivaizdu, kad Vygotsky čia kalba apie mokyklinio amžiaus vaikų mokymosi situaciją. Šis kontekstas galimai pateikia kiek supaprastintą sąvokos interpretaciją ir paslepia jos tikrąjį potencialą. Pokyčiai, vykstantys sprendžiant mokomąsias užduotis, raidos požiūriu yra siauras kontekstas ir siūlo supaprastintą raidos vieneto sampratą.

Kitas kontekstas, kuriame mokslininkas taip pat vartojo ARZ sąvoką, yra žaidimas. Vygotsky (2003) taip apibūdina ARZ žaidime:

*Žaidimas sukuria artimiausios vaiko raidos zoną. Žaidime vaiko elgesys visada pranoksta jo amžiaus vidurkį, žaidime vaikas pranoksta savo paties elgesį įprastose kasdienėse situacijose; žaidime vaikas 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 (220 p.).*

Šis apibūdinimas turi daug metaforų ir stinga terminų, kurie būdingi ARZ apibūdinimui mokyklinio mokymosi kontekste. Ar Vygotsky plėtojo dvi atskiras sąvokas, ar jis norėjo sukurti visa apimančią ARZ sampratą, tinkančią skirtingiems kontekstams (pvz., žaidimui, mokymuisi ir darbui)? Valsiner (2000) palaiko mintį, kad Vygotsky siekė sukurti vieningą sampratą, be to, pats Vygotsky (2003) mėgino tai daryti savo paskaitoje apie žaidimą, lygindamas abu kontekstus:

*Žaidimo įtaka vaiko raidai gali būti lyginama su mokymo įtaka. Poreikių ir sąmonės pokyčiai žaidime yra bendresnio pobūdžio. Žaidimas yra raidos šaltinis ir sukuria artimiausios raidos zoną. Veiksmas menamame lauke, menamoje situacijoje, valingų ketinimų kūrimas, gyvenimo planų kūrimas, valios motyvai – visa tai formuojasi žaidime ir pakelia žaidimą į aukščiausią raidos lygmenį, iškelia jį ant pačios bangos keteros ir padaro jį ikimokyklinio amžiaus vaiko „devintąją bangą“, kuri išskyla visa vandens gelmę, bet ganėtinai ramia (220 p.).*

Didžiausias iššūkis, plėtojant visa apimančią ARZ sampratą, glūdi paskutiniame citatos sakinyje, kuriame pažymima, kaip ARZ susijusi su vaizduotės, ketinimų, gyvenimo planų, motyvacijos ir valios raida. Tradiciškai šie raidos aspektai nėra aptariami analizuojant mokymąsi.

Kalbėdamas apie ARZ sąvoką mokyklos kontekste, Vygotsky (2003) analizuoja raidą psichologinių funkcijų lygmenyje. Jis kalba apie funkcijas, kurios dar nesubrendo, bet yra brendimo procese, funkcijos, kurios subręš rytoj. Jis vadina jas raidos „*pumpurų*“ arba „*žiedų*“ terminais.

Toliau Vygotsky paaiškina, kad aktualus raidos lygmuo apibūdina vakar dienos raidos pasiekimus, o artimiausios raidos zona nukreipta į ateitį ir nusako rytdienos mąstymo raidos perspektyvą.

Aprašydamas ARZ žaidimo kontekstą, mokslininkas pakeičia raidos analizės vienetus: aukštesniąsias psichikos funkcijas keičia psichologinių funkcijų sistemomis. Vietoje aukštesniųjų psichinių funkcijų sąvokų jis vartoja asmenybės ir psichologinio amžiaus sąvoką. Naujo raidos analizės vieneto atsiradimas greičiau gali būti susijęs su vaiko raidos periodizacija, kur krizės laikotarpiai pažymi individo psichikos kokybinius pokyčius. Kiekvienas krizės laikotarpis taip pat pažymi psichinės raidos mechanizmo pokytį.

Kalbant apie ARZ ir suaugusiojo vaidmenį bei vietą kyla dar daugiau neaiškumų. Mokymosi ir užduoties sprendimo kontekste, kai suaugusysis (mokytojas) padeda vaikui spręsti sudėtingas užduotis, situacija aiškesnė. Akivaizdu, kad suaugęs žmogus žino, kaip spręsti užduotį, ir gali vaiką nukreipti reikalinga linkme. Suaugusiojo pagalba mokomosios užduoties sprendimo situacijoje vyksta sistemoje: vaikas – problema – suaugęs žmogus ir paprastai kalbama apie individualaus vaiko mokymąsi.

Žaidimo situacijoje sistemos vaizdas yra visai kitoks. Aiškios užduoties (problemos) žaidime nėra. Poreikis žaisti kyla iš žaidybinių vaidmenų, veikiančių menamoje situacijoje, ir menamų įvykių kūrimo. Žaidime dalyvauja ne vienas vaikas ir suaugęs žmogus, bet keletas vaikų. Šioje sistemoje skirtingų žaidėjų ARZ tarpusavyje yra persipynusios ir jos gali būti skirtingos. Tai labai matoma skirtingus žaidybinius gebėjimus turinčių vaikų žaidimo epizoduose. Čia turime kalbėti apie atskirų vaikų skirtingas ARZ toje pačioje sistemoje. Taigi, žaidybinėje situacijoje suaugusiojo

vaidmuo yra visiškai kitoks. Pirmiausia, jis turi atrasti tinkamiausią būdą, kad padėtų vaikams konstruoti bendrą žaidimą, o vėliau, žaidimo metu, kiekvienam vaikui suteiktą reikiamą pagalbą.

Dalyvavimas žaidybinėje veikloje visiems dalyviams, įskaitant suaugusiąjį, visuomet yra „nežinoma“ situacija. Suaugęs žmogus turi imtis priemonių, kad išsiaiškintų vaikų lūkesčius ir ketinimus ir, nepaisant, koks patyręs bebūtų pedagogas, „užduotis konstruoti susitikimą su vaiku visada yra nauja užduotis“ (Zuckerman, 2007, 51 p.).

Dažnai ši nauja užduotis labai stimuliuoja, ypač kai žaidžiantys vaikai turi skirtingus žaidimo įgūdžius ir lūkesčius. Bendrame žaidime įvykiai kuriami per derybas ir dialogą. Viena vertus, suaugusieji turi padėti vaikams išsilaikyti žaidimo rėmuose (nepatyrę vaikai nuolat iš jų „iškrinta“), kita vertus, suaugusieji turi nuolat „gaudyti“ vaikų mintis ir pasiūlymus ir juos panaudoti žaidimo kūrimui. Suaugusiesiems nuolat tenka palaikyti viso žaidimo struktūrą. Tai reiškia, kad jie turi padėti atskiriems vaikams dalyvauti veikloje, taip pat prisiimti aktyvų vaidmenį ir pastūmėti bendrą žaidimą vienu žingsniu į priekį, jei šis ima strigti ir darosi monotoniškas ir neįdomus.

Visi apibūdinti žingsniai yra reikalingi tam, kad būtų išlaikyta „gyva“ žaidybinė veikla, kuri ir kuria dalyvaujančių vaikų artimiausios raidos zonas. Svarbiausi sėkmingos žaidybinės veiklos rodikliai yra tai, kad dalyviai nepalieka žaidimo, yra motyvuoti ir kažkuriame etape vienas arba pora vaikų imasi iniciatyvos ir pradeda patys plėtoti bendrą žaidimą.

### **1.1.5. Saviraidos procesas**

Asmenybės pokyčiai įmanomi tik vykstant saviraidos procesui. Saviraida didele dalimi yra nulemta tų socialinių sąveikų, kurias vaikas patiria savo gyvenime.

G. Zuckerman (2007) aprašo pedagogines sąlygas, palankias vaiko saviraidai:

*„Nepaisant to, kiek patyręs būtų suaugusysis ir kaip dažnai jis būtų sprendęs panašias užduotis, kiekvieną kartą, kuriant*

*susitikimą su vaiku, naujoje žaidimo, mokomosios veiklos teritorijoje arba tiesiog emocinį asmeninį komunikatyvinį ryšį, visuomet tai yra nauja užduotis. Nauja dėl to, kad jis pirmą kartą ieško būdo, padėsiančio jam priderinti savo veiksmus būtent prie šio vaiko veiksmų taip, kad būtų sukurta kažkas naujo toje vietoje, kur judviejų veiksmai susitiks (ir, jei įmanoma, kad niekas nebūtų sunaikinta)“ (51 p.).*

Suaugęs žmogus negali numatyti visos vaiko raidos perspektyvos. Vis dėlto, ar plati bus ta perspektyva, priklausys nuo to, kokią bendradarbiavimo strategiją suaugusysis pasirinks. Skirtingų tipų sąveikos tarp vaiko ir suaugusiojo nubrėžia skirtingus kultūrinės raidos kelius ir lemia skirtingus raidos rezultatus.

Kudriavcev (1999) išskiria tris pagrindinius vaiko–suaugusiojo sąveikos tipus ugdymo aplinkoje: (1) reprodukcinis tipas, kai vaikas kopijuoja suaugusio pateikiamą modelį; (2) kvazieuristinis tipas, kuris yra interaktyvus, įtraukiantis vaiką į veiklas ir problemų sprendimą, bet išsaugantis autoritetinę suaugusiojo poziciją; (3) ugdantysis tipas, besiremiantis tikru, nuoširdžiu vaiko ir suaugusiojo bendradarbiavimu ir gali būti vadinamas tikrai produktyviu. Tik šis trečiasis sąveikos tipas paskatina ir palaiko abiejų dalyvių kūrybinės raidos ir saviraidos procesus.

Ugdančiojo tipo sąveika – tai kūrybiškas procesas, praplečiantis kiekvieno dalyvio sąmonę. Toks bendradarbiavimas visada prasideda netikrumo ir atvirumo situacija. Tarpininkaujantis suaugusysis (mediatorius) tuo pat metu mintyse turi turėti tris skirtingas vaiko raidos zonas. Pirmą – tai artimiausios raidos zona, kurioje vaikas formuoja naują veikimo ir kultūrinės veiklos būdą. Antra – tolesnės raidos zona arba kitaip vadinama saviraidos zona, kai naują veikimo būdą vaikas pavartoja savo paties tikslams pasiekti. Trečia – potencialios raidos zona, kuri suaugusiajam niekada nežinoma ir turi būti suprantama kaip begalinė. Būtent erdvė tarp tolesnės ir potencialios raidos zonų yra ta vieta, kur vyksta kūrybiniai raidos procesai ir kurioje vaikas veikia saviraidos režimu. Tai yra erdvė, kurioje reziduoja kūrybinės asmenybės. Visas šis procesas gali būti

nusakomas tokiais žodžiais „Imkime ir darykime drauge!“ ir po to pa-  
drąsinant: „Eik ir daryk pats! Aš tau padėsiu, bet tu gali padaryti geriau!“

Suaugusiojo pagalba neturi būti baigtinė, bet greičiau kaip orientacinė  
bazė paties vaiko veikimui. Vaiko raida vyksta kaip kultūrinio tarpinin-  
kavimo procesas, prasidedantis kaip bendradarbiavimas, toliau pereinan-  
tis į saviraidą, kūrybinių raidos procesų link. Iš tikrųjų, vaiko saviraidos  
procesai kuria artimiausios raidos zoną suaugusiajam (ugdytojui). Kita  
vertus, vaiko kūrybiniai raidos žingsniai yra pedagoginio darbo rodikliai,  
kurie ir rodo, ar pedagogas dirba vaiko artimiausios raidos zonoje.

### **1.1.6. Kultūrinė raida ir kūrybiškumas**

*„Jei kūrybiškumas suprantamas tikrąja psichologine prasme,  
kaip kažko naujo sukūrimas, tuomet tai reiškia, kad vienokio  
ar kitokio lygio kūryba yra kiekvieno žmogaus likimas; reiškia  
ir tai, jog kūryba yra įprasta ir nuolatinė vaikystės palydovė“  
(Vygotsky, 2004, 33 p.).*

Priešingai plačiai paplitusiai nuomonei, kad kūrybiškumas yra tik ga-  
bių ir talentingų žmonių savybė, Vygotsky pasiūlė kitokią perspektyvą. Jo  
teigimu, „kiekviena žmogaus veikla, kuri pagimdo kažką nauja, vadinama  
kūrybiškumu, nepaisant to, kas yra sukuriama: fizinis objektas, protinis  
ar emocinis konstruktas, esantis tik jį sukūrusio asmens viduje ir tik jam  
vienam žinomas“ (ten pat, 7 p.). Šis apibrėžimas atskleidžia, kad Vygotsky  
nebuvo labai svarbus kūrybinės veiklos produktas, jam labiau rūpėjo psi-  
chologinis kūrybinio proceso aspektas.

### **Vaikų ir suaugusiųjų kūryba**

*„Viena svarbiausių vaiko raidos ir pedagoginės psichologijos  
sričių yra vaiko kūrybiškumo problema, kūrybiškumo plėtotė ir  
jo reikšmė bendrai vaiko raidai ir jos brandai. Vaikų kūrybinį  
procesą galime identifikuoti labai ankstyvame amžiuje, ypač jų  
žaidime... žaidžiantys vaikai pateikia mums pačios autentiš-  
kiausias ir tikriausias kūrybos pavyzdžius... Vaiko žaidimas ne*

*prastas savo patirties atkartojimas, bet kūrybiškas savo patirtų išpūdžių perdurbimas. Jis juos derina ir vartoja konstruodamas naują realybę, tokią, kuri paklūsta jo paties poreikiams ir troškimams“ (Vygotsky, 2004, 11 p.).*

Vaikas asimiliuoja kultūrą labai kūrybiškai. Jis užpildo semantines kultūros erdves, realizuodamas (dažnai nesąmoningai) jose slypinčias dar neatskleistas galimybes.

Šioje vietoje reikia apibrėžti skirtumą tarp suaugusiojo ir vaiko kūrybiškumo. Suaugusiojo kūrybinės veiklos produktai arba rezultatai paprastai apibūdinami kaip novatoriški, originalūs, aktualūs ir naudingi platesnei visuomenei. Vaikai, su retomis išimtimis, nesukuria ir neatranda kažko naujo ir originalaus visuomenei arba pasauliui. Jų pagrindinis darbas – visos žmonijos sukurto kultūrinio paveldo „atvėrimas“ sau. Kad tai atliktų, vaikas turi panaudoti visus turimus resursus, pasinerti į šį darbą visu savo kūnu ir siela. Tai, ką vaikas daro, yra greičiau jį supančios kultūros „perkūrimas“ ir „atradimas“ iš naujo nei kažko visai naujo sukūrimas.

Kalbant apie suaugusiųjų ir vaikų kūrybą, svarbu atskirti kūrybą kaip „atradimą kitiems“ (angl. *discovery for others*) ir kūrybą kaip „atradimą sau“ (angl. *discovery for oneself*). Pirmu, suaugusiųjų kūrybos atveju, atliekami nauji mokslo, technologiniai išradimai, sukuriama meno produktai reikšmingi pasauliui. Antru atveju – kūrybinės veiklos produktai yra subjektyvūs. Žvelgiant iš psichologinės raidos perspektyvos, būtent šis subjektyvumo aspektas yra svarbiausias. Kūryba, kaip „atradimas sau“, nesukuria naujo produkto, bet paskatina pokyčius ir vysto patį kūrėją, šiuo atveju – vaiką. Iš tikrųjų kūryba, kaip „atradimas sau“ didžiąja dalimi yra „savęs atradimas“ arba „savęs kūrimas“, pačiam „kūrėjui“ to net nesuvokiant.

Nuo pat gimimo kultūrinė vaiko raida yra nesibaigianti „atradimų sau“ grandinė. Vis naujų kultūrinių objektų įvaldymas mažam vaikui tampa atradimu, nes tai nėra iš anksto numatyto šablono atkartojimas, vaikui kiekvieną kartą – tai perkūrimas (angl. *re-creation*) iš naujo. Būtent dėl šio proceso vyksta nuolatinė kūrybinių visuomenės galių reprodukcija, atkūrimas. Taigi, kūryba, kaip „atradimas sau“, yra tik pirmas būtinas žingsnis,

kaip socialinė ir psichologinė sąlyga kitam žingsniui, kuris jau gali būti ir „atradimas kitiems“. Vygotsky matė kultūrinę kūrybiškumą žymimą „didžiąja K“ (angl. „big C“, pagal Csíkszentmihályi, 1990; Gardner, 1993) ir individualų kūrybiškumą žymimą „mažąja k“ (angl. „small c“) kaip dialektiškai susijusius.

Mokantis naudoti skirtingus kultūrinius objektus (pvz., šaukštą, plaktuką, pieštuką, žirkles ir t. t.), vaikas ne tik įvaldo specializuotas funkcijas, bet bendrąja prasme kaip žmogus mokosi veikti su žmogiškais daiktais. Procesas iš vaiko reikalauja kūrybinio aktyvumo: aktyvios orientacijos ir paieškos, vidinių ir išorinių kliūčių įveikimo, problemų sprendimo ir apima naujų funkcinių psichikos sistemų generavimą. Kaip pastebi Moran ir John-Steiner (2003), „kūrybiškumas transformuoja kūrėją per asmeninę patirtį, įgyjamą proceso metu“ (72 p.).

Nepaisant labai ankstyvo amžiaus, vaiko mąstymo vienetas nėra pavieniai faktai – kiekvienas faktas vaikui yra labai asmeniškasis, perleistas per vaiko pasaulėvaizdžio „tinklą“. Lobok (1997) mažo vaiko pasaulio suvokimą vadina mitologiniu, mitiniu suvokimu (angl. *mythological perception*). Skirtingais raidos tarpsniais pasaulio paveikslas, kurį vaikas formuoja, darosi vis sudėtingesnis ir šiek tiek kitoks: pirmiausia vienos dimensijos, vėliau dviejų ir t. t. Vis dėlto, viena dalis yra visada pastovi – vaikas pasaulio paveikslą kuria, remdamasis estetikos dėsniais. Kaip rodo tyrimai, estetikos pojūtis, jautrumas grožiui pasireiškia ankstyvoje vaikystėje. Kai kurie mokslininkai jį laiko įgimtu vidiniu gebėjimu; bet kuriuo atveju galime sakyti, kad mažas vaikas, kurdamas savo pasaulio paveikslą, įsitraukia į meninę kūrybą (angl. *artistic creation*).

Analizuodamas vaiko mąstymo fenomeną Vygotsky (1982b; 1987) išskyrė tris skirtingus mažo vaiko mąstymo etapus: *sinkretinį mąstymą*, *mąstymą kompleksais* ir *mąstymą sąvokomis*. Sinkretinį mąstymą jis apibūdino kaip nediferencijuotą, sulydytą vaizdinį, kurį vaikas formuoja, sumesdamas draugėn pačius įvairiausius elementus, nesusijusius vidiniais tarpusavio ryšiais. Šios tendencijos esmė ta, kad objektyvių ryšių stygių vaikas pakeičia pertekliniais subjektyviais ryšiais. Savo įspūdžių ir minčių sąsajas vaikas vertina kaip realius ryšius tarp daiktų. Tokia savybė visada išsiskyrė vadinamųjų mokslo ir kultūros genijų mąstymas.

Analizuodamas vaiko mąstymo struktūras iki mąstymo sąvokomis, Vygotsky (1982b, 1987) apibrėžė jį kaip mąstymą kompleksais (rus. *мышление в комплексах*) ir išskyrė penkias pagrindines šio mąstymo formas:

1. Asociatyvus kompleksas (rus. *ассоциативный комплекс*; angl. *associative complex*).
2. Kompleksas–kolekcija (rus. *комплекс–коллекция*; angl. *complex-collection*).
3. Kompleksas–grandinė (rus. *цепной комплекс*; angl. *chain complex*).
4. Difuzinis kompleksas (rus. *диффузный комплекс*; angl. *diffuse complex*).
5. Pseudo sąvokos (rus. *псевдопонятия*; angl. *pseudconcept*).

Visų penkių mąstymo formų apibūdinimai yra labai panašūs į tai, kaip kultūros istorikai apibrėžia mitologinį mąstymą, be to, yra gana tikslus kūrybinio mąstymo apibrėžimas.

Apibendrinus norėtusi pabrėžti, kad vaiko įsitraukimo į įvairias kūrybines veiklas, pirmiausia žaidimą, intensyvumas, stabilumas ir azartas rodo, kad jau vaikystėje išryškėja bendražmogiškas kūrybinės veiklos poreikis. Šio poreikio patenkinimas užtikrina gyvybiškai svarbių žmogaus psichinių galių raidą. *Vaizduotė* yra viena jų. Ugdomojo mokymo sistemos (rus. *система развивающего обучения*; ang. *system of developmental education*) ideologiniai ir teoriniai kūrėjai (Iljenkov, 1977; Elkonin, 1989; Davydov, 2004) teigė, kad produktyvi, gyvenimą kurianti *vaizduotė* yra *universal* žmogaus sąmonės savybė.

### ***Kūrybinė vaizduotė ir raida***

*„Vaizduotė yra svarbiau nei žinios. Žinios yra ribotos, o vaizduotė apima visą pasaulį, stimuliuoja progresą ir gimdo evoliuciją“ (Albertas Einšteinas, 1931, 97 p.).*

Tikriausiai nedaug žmonių sutiktų su šia mintimi, jei nežinotų, kad ji priklauso Einšteinui. Įprastai vaizduotė siejama su kūrybine arba menine veikla. Vaizduotė neatrodo labai svarbi „normaliems“ žmonėms kasdien



nio gyvenimo situacijose. T. Hughes (1988) pasiūlė kitokį vaizduotės apibūdinimą, kuris turėtų keisti požiūrį į vaizduotės reikalingumą. Jo nuomone, „žodis „vaizduotė“ dažniausiai žymi... gebėjimą kurti vaizdinį savo galvose ir išlaikyti jį, kol apie jį galvojame“ (Hughes, 1988, 35 p.).

Pritarimas šiai nuomonei reikštų, kad vaizduotė yra svarbi kiekvienam. Vygotsky (2004) teigė, jog vaizduotė yra lemiamas veiksnys visai mąstymo raidai, be to, yra sąvokų formavimo ir abstraktaus mąstymo pagrindas. Jis tvirtino, kad vaizduotė yra visos kūrybinės veiklos pamatas ir svarbus visų kultūrinio gyvenimo aspektų komponentas. Absoliučiai viskas, kas egzistuoja aplink mus ir sukurta žmogaus proto ir rankų, yra žmogaus vaizduotės produktas.

Psichologijoje išskiriami du vaizduotės tipai: *reprodukcinė* (angl. *reproductive*), kuri remiasi atmintimi ir formuoja žinomus, matytus ir prisimenamus vaizdus; *produktyvi* (kūrybinė) (angl. *productive*), pastaroji kuria neegzistuojančių arba nematytų objektų arba reiškinių vaizdus, tokius, kurių pats žmogus nėra matęs arba stebėjęs. Reprodukciniai vaizdai retai pasireiškia savo „grynąja forma“, didžioji mūsų kuriamų vaizdinių dalis yra produktyvios vaizduotės veikimo rezultatas. Tai reiškia, kad vaizduotė vaidina svarbų vaidmenį mąstymo procese. Žmogaus smegenys ne tik kaupia ankstesnes patirtis, bet nuolat derina ir perkuria elementus, taip sukurdamos naujus ryšius, o šie formuoja naujas elgesio formas. Šis aktyvus produktyvios vaizduotės darbas lemia žmogaus orientaciją į ateitį, į ateities kūrimą. Jei žvelgiame į pasaulį kaip į nuolat besivystantį, tuomet kūrybinės vaizduotės vaidmuo tampa dar aiškesnis, nes būtent ji užtikrina naujų idėjų generavimą. Šiuolaikinis mokymas vengia įtraukti vaikus į produktyvų naujų žinių kūrimo procesą, nes dažnai operuoja baigtinėmis teorinėmis žiniomis ir pamiršta, kaip šios žinios buvo kuriamos.

### ***Kūrybinės vaizduotės veikimo mechanizmas***

Kūrybinės vaizduotės produktai turi ilgą istoriją, o jų raida vyksta ratu, spirale. Elementai paimami iš realybės, kūrėjo mintyse jie transformuojami į vaizduotės produktus, kuriems vėliau suteikiama materialinė forma ir jie gražinami į tą pačią tikrovę kaip nauja, aktyvi jėga, turinti potencialą vėl tą realybę paveikti ir įkvėpti naujiems kūriniais.

Kiekvienas kūrybinis veiksmas yra tik trumpas epizodas, aukščiausias kūrybinio vyksmo taškas (pvz., materialaus produkto arba meno kūrinio sukūrimas), parengtas ilgo pasiruošimo ir kūrybinės idėjos subrandinimo etapo. Proceso pradžioje visada vyksta išorinės ir vidinės patirties akumuliacija, po to – įspūdžių disociacija ir asociacija, gauta per suvokimą. Po to atskiri vaizdiniai yra sujungiami į sistemą – sudėtingą paveikslą, kuris galiausiai įkūnijamas išoriniuose vaizdiniuose arba objektuose.

Vaizduotė yra priklausoma nuo toliau išvardytų psichologinių veiksmų: patirties; poreikių ir interesų (siekių), kurie kyla iš pagrindinio poreikio prisitaikyti prie aplinkos; kombinatorinių (angl. *combinatorial*) gebėjimų ir praktikos; individualių techninių gebėjimų; tradicijų ir aplinkos.

### ***Vaiko vaizduotės raida***

Vaizduotė susijusi su atminties raida, kuri yra centrinis ikimokyklinio amžiaus vaiko psichinės raidos procesas. Sustiprėjusi atmintis drauge su imitacija sukuria pagrindą vaizduotei pasireikšti, kuri pirmiausia pastebima žaidybinėje veikloje su suaugusiu žmogumi, o vėliau ir su bendraamžiais. Tikrasis vaizduotės „sužydėjimas“ įvyksta vaikų vaidmeninių žaidimų metu. Vygotsky (1984a; 1998) ikimokyklinio amžiaus vaiko žaidimą apibūdino kaip vaizduotę veiksmė, o paauglių vaizduotę – kaip žaidimą be veiksmo (mintyse). Vaikui augant ir bręstant, jo aktyvi ir matoma vaizduotė, pasireiškianti žaidime, palaipsniui tampa vidiniu instrumentu. Ankstyvajame amžiuje pagrindinis vaizduotės variklis yra natūralus vaiko smalsumas.

Vaiko vaizduotę šiuo laikotarpiu galima būtų apibūdinti kaip gebėjimą mintyse sukurti objektų, žmonių, situacijų ir kitus vaizdinius ir apie juos galvoti. Kitaip tariant, vaizduotė yra vaizdinių kūrimas.

Gebėjimas sukurti mintyse vaizdinį yra lemiamas. Šiuo laikotarpiu vaiko mąstymo raida plėtojasi nuo vizualinio–operacinio (rus. *наглядно-действенное*) mąstymo būdo link vizualinio–vaizdinio (rus. *наглядно-образное*), o vėliau, jau mokykliniame amžiuje, prie abstraktaus–loginio ir galiausiai – prie teorinio mąstymo. Viso kūrybinio ciklo veiklos (žaidimo, vizualinių menų, judesio, muziko, pasakojimų ir kt.) padeda šiam procesui tuo atveju, jei visa veikla nėra organizuota kaip specializuotų

ankstyvųjų profesionalių įgūdžių mokymas. Nereikia vaikuose matyti ateities dailininkų, šokėjų arba muzikantų. Pirmiausia jie turi būti kūrybingos asmenybės, gebančios kurti ateities pasaulį. Meninė kūryba ankstyvajame amžiuje plėtoja bendrą vaikų kūrybinį potencialą. Jis apima ir specialiuosius gebėjimus, bet svarbiausia – padeda formuoti bendruosius gebėjimus, tarp kurių svarbiausias yra vaizduotė (Palujanov, 2000).

Tyrinėdamas vaiko raidą, Bruner (1966) taip pat pastebėjo vaiko mąstymo savitumus ir pavadino juos, reprezentacijos būdais. Jis pasiūlė tris reprezentacijų (vaizdavimo) būdus: aktyvi reprezentacija (angl. *enactive representation*), paremta veiksmis; vaizdinė reprezentacija (angl. *iconic representation*), paremta vaizdu; simbolinė reprezentacija (angl. *symbolic representation*), paremta kalba. Šie reprezentavimo būdai yra integruoti, jų seka gana laisva, jie gali pereiti vieni į kitus.

Norėdamas perprasti objekto arba reiškinio prasmę, vaikas turi jį išivaizduoti – paversti jį vaizdiniu ir apžiūrėti iš skirtingų perspektyvų, anot Davydov (1996), „pavartyti“ jį mintyse, patyrinėti. Tokia vaizduotės veikla suteikia galimybę vaikui žvelgti į pasaulį iš neįprastos, kartais net paradoksalios perspektyvos. K. Čiukovsky (1968) šį fenomeną apibūdino kaip „inversijas“ ir vadino mąstymo žaidimais. Šių žaidimų tikslas, anot Čiukovsky, yra patikrinti naujai įgytas žinias apie daiktus ir pasaulį.

*„Mes žinome, kad vaikas – ir tai yra pagrindinė mintis, būna sužavėtas atvirkštinio daiktų sugretinimo tik tada, kai teisingas sugretinimas tampa visiškai akivaizdus, ir ne anksčiau. Pavyzdžiui, kai jis per savo patirtį supranta tiesą, kad nusideginus skauda, tik tada jis pasiruošęs patirti malonumą, klausydamas linksmos anglų liaudies dainos apie tai, kaip vienas juokingas žmogus nusidegino su šalta koše“ (1968, 101 p.).*

Išivaizduoti, paversti savo patirtį į vaizdinį, gestą, veiksmą, žaidimą, piešinį, žodį – visa tai reiškia komunikuoti, išreikšti savo požiūrį. Dar daugiau, tai reiškia kvietimą dialogui ir diskusijai su kitais žmonėmis. Suaugusieji kūrybiškomis dažnai laiko bet kokias paskiras vaizdinių kom-

binacijas, bet kokias netikėtas asociacijas ir analogijas, kurias vaikas gali sugalvoti. Vis dėlto kūrybinė vaizduotė visada atskleidžia tikrai svarbius, tikrai esminius objektų arba reiškinių aspektus.

Egan (1999) pabrėžė: „Vaiko mąstymas nėra tik embrioninė ir paprasčiausia suaugusiojo mąstymo forma. Vaiko mąstymas pasižymi savitomis charakteristikomis ir kai kurios jų yra aiškiai pranašesnės už tipinį suaugusiojo mąstymą“ (29 p.). Jis turi omenyje vaizduotę.

### ***Vaizduotė ir abstraktus mąstymas vaikystėje***

Svarbu suprasti, kaip skirtingai suaugusieji ir vaikai formuoja savo žinias ir pasaulio supratimą. Suaugusiųjų žinios kuriamos remiantis jiems prieinama informacija – vyrauja intelektiniai procesai. Vaikų žinios kuriamos stiprių emocinių išgyvenimų pagrindu – vyrauja patirtiniai procesai. Galima teigti, kad vaiko žinios yra sukurtos, įsivaizduotos. Maži vaikai dar labai mažai žino apie tikrovę, todėl jie turi ją įsivaizduoti. Vaikai įsivaizduoja gyvenimą tokį, kokio jie norėtų, kad jis būtų, bet ne tokį, koks jis iš tiesų yra.

Pagrindiniai klausimai, į kuriuos vaikai mėgina atsakyti, „Kas yra pasaulis?“, „Kas yra gerai ir kas yra blogai?“, „Kokia yra žmogaus gyvenimo ir veiklos prasmė?“

Tėvai ir mokytojai turi daugybę pavyzdžių, kaip vaikai atsako į šiuos klausimus.

*(4 metų berniukas)*

- *Mamyte, dabar aš žinau, kodėl Dievas sukūrė Kalėdų Senelį!*
- *Kodėl?*
- *Nes jis pats negalėjo atnešti kalėdinių dovanų kiekvienam vaikui, jam reikia Kalėdų Senelio!*

*(Mokytoja)*

*Aš esu trijų vaikų mama ir galiu stebėti jų kasdienį kūrybiškumą. Prieš kelias dienas mano penkiametė dukra paaiškino man savo teoriją apie tai, kur dingsta Saulė. Kelias dienas iš eilės švietė Saulė, o ši diena buvo apsi-*

*niaukusi. Ji man pasakė, kad po kelių saulėtų dienų Saulė buvo pervargusi, todėl ji paprašė savo gero draugo pono Šešėlio, kad šis už ją padirbtų. Ponas Šešėlis sutiko ir ją pakeitė. Todėl ši diena debesuota.*

Nėra reikalo skubėti keisti vaikų mąstymą į racionalesnį ir realistiškesnį. Egan (1997; 1999) teigia, kad racionalus ar abstraktus mąstymo formos pamažu išauga iš vaizduotės ir, idealiu atveju, vystosi drauge su ja. Jo nuomone, vaizduotė yra abstraktus mąstymo pagrindas, todėl svarbu plėtoti vaikų vaizduotę. Vaiko pasaulio vaizdinio unikalumas glūdi sinkretizme, apie kurį rašė Piaget (1972), Koffka (1924), Werner (1940) ir daugelis kitų psichologų. Vis dėlto daugelis jų tai vertino kaip vaiko mąstymo silpnumą. Kiti mokslininkai (Iljenkov, 1984; Kudriavtsev, 2001) sinkretizme įžiūri privalumą. Pasak jų, gebėjimas „matyti visumą prieš pamatant atskiras dalis“ yra labai svarbus. Pasaulį matyti integruotu būdu yra mažų vaikų, taip pat talentingų menininkų mąstymo išskirtinė savybė.

Pasak T. Ribot (2002), kūrybinės vaizduotės raida vaikystėje vyksta dviem etapais, kuriuos jungia kritinis taškas: nepriklausomas laikotarpis (dar kitaip vadinamas vaizduotės sužydėjimu); kritinis taškas; ir galutinio formavimosi laikotarpis.

Pirmas nepriklausomos vaizduotės raidos laikotarpis prasideda maždaug apie trečiuosius gyvenimo metus. Ilgą laiką vaizduotei stinga racionalumo elementų. Racionalus mąstymas ima ryškėti vėliau, apie 4–5 vaiko gyvenimo metus, jis pamažu plėtojasi ir ima daryti įtaką vaizduotei. Taigi, vaizduotės ir intelekto raidos linijos susikerta tik apie 12–14 gyvenimo metus<sup>3</sup>. Maždaug nuo to laiko tolesnė vaizduotės raida gali būti dviejų krypčių: daugelio žmonių vaizduotė ima nykti, kitų vaizduotė ir intelektas vystosi lygiagrečiai. Vaizduotė tampa susieta su loginiu mąstymu ir vystosi drauge. Šis raidos kelias charakterizuoja kūrybiškas asmenybes (Ribot, 2002).

Atlikta vaizduotės raidos analizė ir jos sąsajos su racionaliū, tuo metu vadintu realistine mąstymu, buvo aptartos vienoje iš paskutinių Vygotsky (1982b; 1987; 2003) paskaitų 1932 m. Savo paskaitoje jis analizavo sudė-

---

3 Amžius nėra tikslus, žymi perėjimą į paauglystę.

tingus vaizduotės ir realistinio mąstymo tarpusavio ryšius. Labai kritikavo Freud, Piaget ir daugelio savo amžininkų psichologų vaizduotės sampratą. Tuo metu vyravo labai aiškus atskyrimas tarp vaizduotės, dažnai vadinamos fantazija (taip pat tuo metu vadintos autistiniu mąstymu), ir realistinio mąstymo (arba loginio mąstymo). Abi šios mąstymo formos buvo suprantamos kaip radikaliai skirtingos dėl jų pirminių ištakų ir tikslų. Autistinis mąstymas (fantazija, vaizduotė) buvo kildinamas iš pasąmonės, jo tikslas buvo malonumo patyrimas. Todėl šis mąstymas buvo suprantamas kaip asmeninis ir neverbalinis. O realus pasaulis – tai realistinio mąstymo šaltinis. Taigi, jis buvo suprantamas kaip sąmoningas ir jo tikslas buvo realaus pasaulio pažinimas. Jis buvo socialinis ir verbalinis.

Vygotsky pasiūlė visiškai kitą požiūrį, atskleisdamas, kad abi mąstymo formos yra persipynusios ir neatsiejamos mąstymo proceso dalys. Išanalizavęs vyraujančius požiūrius, Vygotsky (2003) pateikė pagrindinius savo argumentus:

1. Pirmiausia jis išanalizavo vaizduotės ir kalbos sąsajas. Kritikavo Freud ir Piaget, kurie teigė, kad ankstyvosios vaiko fantazijos yra nesąmoninga, neverbalinė, nesociali veikla, sąlygojama ne realybės pažinimo, bet vaiko malonumo siekio ir yra nekomunikuojama veiklos forma. Remdamasis atliktų tyrimų rezultatais, Vygotsky teigė, kad priešingai – *vaizduotė yra priklausoma nuo kalbos raidos*. Kalba išlaisvina vaiką nuo betarpiškų įspūdžių ir suteikia jam galimybę laisvai judėti savo įspūdžių sferoje apibūdinant juos žodžiais.
2. Antras aspektas yra tai, kad vaiko vaizduotė yra *stipriai valdoma*. Nuo pat pradžių iki pabaigos ji nukreipta į tikslą, kurio siekia individas.
3. Trečias aspektas susijęs su emocine vaizduotės patirtimi. Vaizduotės kuriami vaizdiniai sukelia tikrus jausmus ir emocijas. Vaizduotės veikla yra turtinga *giliomis ir realiomis emocinėmis patirtimis*.
4. Lygindamas vaizduotės ir loginio mąstymo procesus, Vygotsky padarė išvadą, kad vaizduotė negali būti suprantama kaip funkcija. Ji yra sudėtinga psichinės veiklos forma, kuri pranoksta tokių procesų, kuriuos vadiname funkcijomis, ribas. Anot mokslininko, ją reikėtų vadinti *psichologine sistema*, turinčią sudėtingą funkcinę struktūrą (651 p.).

5. Pabaigoje Vygotsky išskyrė svarbius momentus, apibūdinančius vaizduotės ir mąstymo sąsajas:
  - a. Abiejų mąstymo formų vystymasis susijęs. Tyrimai atskleidžia, kad abu procesai *vystosi kaip vienovė*, nes iš esmės jie nėra laisvi vienas nuo kito. Be to, stebint vaizduotės formas, kurios yra susijusios su kūrybiškumu, matome, kad riba tarp realistinio mąstymo ir vaizduotės išnyksta. Vaizduotė tampa būtina integralia realistinio mąstymo dalimi.
  - b. Nepaisant šios vienovės, egzistuoja tam tikra priešingybė. Esminė vaizduotės savybė yra tai, kad tam tikru momentu sąmonė *atsiskiria nuo realybės* ir pasineria į gana autonomišką veiklą, atsietą nuo bet kokio tiesioginio realybės suvokimo. Tokio atsiskyrimo tikslas paaiškinamas tuo, kad gilesnis įsiskverbimas į realybę reikalauja laisvės nuo konkrečių tos realybės elementų. Šio proceso rezultatas yra visybiškas ir gilesnis realybės pažinimas.
  - c. Laisvos minties ir laisvo veikimo galimybės, užgimstančios žmogaus sąmonėje, ypač susijusios su vaizduote, su unikalia psichologine sąmonės nuostata, kuriančią veidas į veidą (*vis-à-vis*) santykį su realybe, kuris tampa įmanomu tik vaizduotės veikimo dėka (651–652 p.).

Vygotsky analizė rodo, kad vaizduotė yra integrali mąstymo proceso dalis ir turi būti ugdomojo darbo centre taip pat kaip mąstymo procesas, ypač ankstyvojoje vaikystėje.

Kudriavcev ir Nesterova (2006) teigia, kad vaizduotės plėtojimas ikimokykliniame amžiuje yra vienintelė psichologiniu požiūriu tinkama pasirengimo mokyklai strategija. Jie vadina vaizduotę „tiltu“, jungiančiu ikimokyklinį ir pradinį ugdymą. Savo teiginius jie grindžia šešiamečių vaikų kūrybinės vaizduotės ir loginio mąstymo tyrimais. Analizuodami vaizduotės ir loginio mąstymo tarpusavio priklausomybę, mokslininkai apibendrino savo tyrimo rezultatus: (1) kuo daugiau išplėtota ikimokyklinio amžiaus vaiko vaizduotė, tuo lengviau jis įsitraukė į mokomąsias situacijas ir prasmingą bendradarbiavimą su suaugusiuoju; ir (2) mažai išplėtota vaizduotė lėmė, kad, nepaisant aukštų akademinųjų rodiklių, to-

kių kaip skaitymas, rašymas ir matematika, vaikui buvo sunkiau įsitraukti į mokomąją veiklą ir konstruktyvų dialogą su suaugusiuoju. Apibendrinę tyrimų rezultatus, tyrėjai teigia, kad:

*„Kūrybinė vaizduotė nėra atskiras psichinis procesas (šalia suvokimo, atminties, mąstymo ir dėmesio), bet yra bendra vaiko (ir žmogaus) sąmonės ypatybė, universalus žmogaus visų sąmonės pasireiškimų pagrindas. Taigi, vaizduotė ir visų su ja susijusių kūrybinių gebėjimų sistemos raida yra ikimokyklinio amžiaus vaiko psichikos struktūrą integruojamoji grandis“ (Kudriavtsev, 2001, 14 p.).*

Huizinga (1949) vaiko vaizduotę apibūdino kaip galimybę kurti „antrinį, poetinį pasaulį šalia gamtinio“ (23 p.). Panašiai kūrybos prasmę aiškino Lotman: „Nuo pirmųjų žaislų iki teatro scenos žmogus kuria antrinį pasaulį, kuriame žaisdamas jis dubliuoja savo pasaulį, siekdamas emociškai, etiškai ir intelektualiai jį permąstyti“ (1998, 649 p.).

Egan (1997) taip pat pažymi, kad mažų vaikų pasaulio suvokimo ir išraiškos priemonės yra poetinės:

*„Šis poetinis pasaulis: emocionalus, įsivaizduojamas, metaforiškas yra mūsų, kaip rūšies ir kaip individų, kultūrinio gyvenimo pagrindas. Loginės matematinės mąstymo formos, racionalumas neišstumia šio poetinio pasaulio, bet greičiau iš jo išauga ir plėtojasi drauge su juo; jos [loginio mąstymo formos] yra jo [poetinio pasaulio] rezultatas“ (1997, 69 p.).*

Apibendrinus teorines mokslininkų įžvalgas, norėtusi atkreipti dėmesį į šiandienos vaiko vaizduotės formavimosi sąlygas. Šių dienų vaikai gyvena labai vizualizuotame, triukšmingame ir nuolat judančiame pasaulyje, kuris palieka labai mažai erdvės ramiai koncentracijai ir mąstymui. Vaikai turi nedaug galimybių kurti vaizdinius mintyse, juos verbalizuoti ir komunikuoti kitiems. Dažnai jie kalba ne išsakydami savo mintis, bet atkartodami svetimas. Labai ankstyvas, perteklinis vaikiškos (ir ne tik) TV pro-



dukcijos žiūrėjimas, kompiuteriniai žaidimai ir kita panašaus pobūdžio veikla nepalieka laiko ir galimybių vaikams plėtoti savo pačių vaizduotę ir savarankiškai generuoti idėjas.

Klausymasis ir savo pasakojimų kūrimas, pavartoiant visas įmanomas raiškos priemones, plėtoja vaizduotę. Pasakojimo kūrimo procesas integralus ne tik visų įgūdžių, kuriuos turi vaikas, lygmenyje, bet reikalauja jo žinojimo ir kognityvinių gebėjimų, be to, yra įvilktas į estetinę formą. Kiekvienas vaiko sukurtas pasakojimas iš esmės yra naratyvas apie jo paties santykį su pasauliu, apie jo pasaulio supratimą.

### 1.1.7. Naratyvinė žmogaus mąstymo forma

*„Naratyvas yra esminė žmogaus strategija įsisąmoninti laiko tėkmę, vyksmą ir pokyčius; ši strategija yra ryški „mokslinių“ aiškinimų priešybė, ir jos statusas tikrai nėra žemesnis“ (Herman, 2009, 2 p.).*

Daugelis tyrėjų (Kreiwirth, 2005; Hyvarinen, 2006; Herman, 2009) atkreipia dėmesį į tai, kad per pastaruosius dešimtmečius daugumoje mokslo sričių įvyko „posūkis link naratyvo“. Bruner (1986) pasiūlyta „naratyvinio mąstymo būdo“ (angl. *narrative mode*) sąvoka įkvepia daugelio sričių tyrėjus, pradedant nuo raidos iki klinikinių psichologų, sociologus, edukologus, socialinės gerovės tyrinėtojus, vadybos, politinės minties ir politinės analizės tyrinėtojus, sveikatos, teisės, teologijos ir kognityvinių mokslų atstovus. Naratyvinio mąstymo būdo sąvoka yra priešpastatoma „moksliniam loginiam“ arba kitaip vadinamam „paradigminiam mąstymo būdui“ (angl. *paradigmatic mode*). Nors aukščiau minėtų mokslų sritys skiriasi, pastaruoju metu atliekami tyrimai labai dažnai remiasi būtent naratyvine perspektyva.

Bruner (1986) pasiūlė du mąstymo būdus: naratyvinį ir paradigminį. Naratyviniam mąstymui yra svarbu įvykių nuoseklumas, orientacija į veiksmą, detales, įvykiai organizuojami pasakojimo formatu, labai svarbus „dramatizmo užčiuopimas“. Pasak mokslininko, „mes dažniausiai organizuoja-

me savo patirtis ir mūsų įvykių atsiminimus naratyvo formatu – istorijas, pasiteisinimus, mitus, priežastis kažką daryti arba nedaryti“ (1991, 4 p.).

Atvirksčiai, paradigmatisis mąstymas nubraukia detales ir specifiskumus, siekdamas sistemiško, kategorizuojančio pažinimo. Mąstymas yra struktūruotas, paremtas loginėmis išvadomis.

Fisher (1984) išskyrė naratyvinę paradigmą komunikacinėje teorijoje teigdamas, kad būdas, kuriuo žmonės paaiškina ir pateisina savo elgesį, labiau susijęs su įtikinamos istorijos papasakojimu nei su akivaizdžių įrodymų ir loginių argumentų pateikimu. Fisher (1984) pasisako prieš tradicinę *racionalaus pasaulio* paradigmą kaip pernelyg siaurą ir ribojančią bei siūlo naują *naratyvinio racionalumo* paradigmą. Jis teigia, kad:

- Žmonės iš esmės yra pasakotojai.
- Nors žmonės sugalvoja „pagrįstus“ pasiteisinimus savo sprendimams, šios priežastys paprastai apima istoriją, kultūrą, suvokiamus kitų žmonių statusus, charakterio bruožus (kurie labai dažnai ir subjektyvūs, ir nevisiškai suprastai).
- Naratyvinis racionalumas remiasi istorijų tikėtinumu, vientisumu ir tikslumu, kurie nulemia priimtus sprendimus.
- Pasaulis yra pasakojimų virtinė, iš kurių kiekvienas individas pasirenka tas istorijas, kurios atitinka jo vertybes ir įsitikinimus.

Bruner (1986) nuomone, naratyvas yra universali žmogaus kalbos ir minties raiškos forma, ji formuojasi priklausomai nuo kultūrinės raidos modelių. Naratyvinė mąstymo forma išplėtotą mitinės kultūros laikotarpiu. Pasak Donald (1991) ir Egan (1997), mitinės kultūros esmė yra „konceptualių žmonijos visatos modelių konstravimas“.

*„Mitas yra prototipinis, fundamentalus, integruojamasis mąstymo instrumentas, siekiantis integruoti įvykių įvairovę, priežastis ir laiką. Savo esme tai yra mąstymo modeliavimo priemonė, kurios pirminis reprezentavimo lygmuo yra tematinis“ (Donald, 1991, 215 p.).*

K. Nelson (1998, 346 p.) apibūdino naratyvą kaip universalų atminties ir žinių organizavimo būdą, „mąstymo generavimo mechanizmą“.

Mums svarbiausia, kokia yra naratyvinio mąstymo formos svarba vaiko raidai. Bruner (1986) pasiūlė gana aiškius kriterijus, kurie apibrėžia, kas yra naratyvas. Šis apibrėžimas yra bendro pobūdžio ir daugiau tinka suaugusiųjų kuriamiems naratyvams ir pasakojimams. Daugumos mažų vaikų naratyvai neatitinka šių kriterijų pirmiausia todėl, kad jų kalba dar neišplėtota ir vaikų naratyvai dažnai yra ne verbaliniai, bet išreiškiami žaidžiant, per kūno judesius, piešiant ir kt.

S. Engel (1999) suformulavo naratyvo apibrėžimą, atsižvelgdama į mažų vaikų raidos specifiką: „Naratyvas – tai reikšmingų patirčių arba įvykių išdėliojamas laike. Tai gali būti tikras arba sugalvotas įvykis. Tačiau skirtingai nuo sąmoningai papasakotos istorijos, naratyvas gali būti įsipykęs pokalbyje ar tarpusavio sąveikoje ir nesuvokiamas kalbėtojo kaip sąmoningas istorijos pasakojimas“ (19 p.). Ir visai nebūtinai jis (naratyvas) turi būti išreikštas žodžiu.

Mums ir vaiko žaidimas, ir piešimas, ir skirtingos reprezentacinės kūno išraiškos yra vaiko naratyvas, jo pasakojimas apie savo patirtis. Ilgainiui tokie neverbaliniai vaikų naratyvai išplėtojami į žodinį pasakojimą. Svarbiausia, kad tai būtų vaiko asmeninio požiūrio į įvykius, jo paties supratimo, jam svarbios temos išraiška, kad tai būtų jo *autentiškas naratyvinis balsas, kaip jo mąstymo išraiška*.

Įprasta galvoti, kad žmogaus mintys, jo mąstymas būtinai yra išreikštas žodžiais. Lygiai taip pat galvodami apie naratyvą arba pasakojimą, tikimės, kad jis bus papasakotas arba užrašytas.

*Kultūrinės-istorinės raidos požiūriu naratyvą galima apibrėžti kaip psichologinį instrumentą, kuris integruoja žmogaus mintį ir žinojimą į teminį vienetą – minties vienetą. Mūsų nuomone, naratyvas yra bazinis mąstymo vienetas, mažiausia žmogaus mąstymo ląstelė.*

### ***Naratyvinio mąstymo raida vaikystėje***

Naratyvas gali būti kuriamas labai įvairiomis neverbalinėmis formomis: šokio ir pantomimos judesiais, vaizduojamojo meno kūriniais, muzika, begarsiu kinu ir t. t. Taigi, naratyvo egzistavimas būtent neverbalinėse formose rodo, kad naratyvas gali plėtotis ir nepriklausomai nuo kalbos.

Šiandien vaikai ne tik girdi sekamus iš knygų skaitomus pasakojimus, stebi pasakojimus ekrane, bet ir kuria savo pasakojimus žaisdami.

Pasak Donald (1991), per žmonijos evoliuciją (panašiai ir vaiko raidoje) mimezė, kaip simbolinė forma, yra pirmesnė nei kalba, todėl galima teigti, kad neverbalinė naratyvo forma yra ankstesnė. Galime manyti, kad pradžioje naratyvo forma ėmė formuotis nepriklausomai nuo kalbos. Pasak Vygotsky (1997), ankstyvojoje vaikystėje mąstymo ir kalbos raida nesutampa, o vystosi atskirai. Šiuo tarpsniu vystosi būtent kitos, t. y. neverbalinės naratyvo formos.

Pirmieji ankstyvosios vaikystės naratyvai – tai įprasti kasdienės priežiūros veiksmai. Šiems naratyvams vadovauja suaugusieji, tačiau vaikas yra aktyvus jų dalyvis. Kasdieniai įvykiai reprezentuoja kultūrinius mažo vaiko gyvenimo organizavimo veiksmus, kartu jie pateikia pagrindinę įvykių organizavimo struktūrą: pradžią (dažnai užslėptą), konfliktą (kas iš tikrųjų vyksta) ir sprendimą (arba pabaigą).

Nenuostabu, kad pirmieji vaikų naratyvai dažniausiai susiję su stipriaus pačių vaikų emociniais išgyvenimais. Vaikai tuoj pat fiziškai „iššaidžia“ šiuos įvykius per kūno gestus, judesius ir garsines išraiškas. Labai dažnai suaugusieji palydi vaikų pasakojimus žodžiais. Išskirtinis šių pirmųjų naratyvų bruožas – jų išraiškos forma, šie pasakojimai yra „kuriami“ kūno judesiais, galime juos vadinti kūno pasakojimais (angl. *bodily narrative*). Labai svarbu tai, kad juose išreikštas vaiko požiūris į savo patirtį – tai pagrindinis skirtumas tarp paprastos ankstyvosios imitacijos, kurią vaikai taip pat vartoja. Donald (1991, 170 p.) labai aiškiai pabrėžia šiuos skirtumus:

*„Mimetinis gebėjimas arba mimezė glūdi gebėjime atlikti sąmoningus paties inicijuotus reprezentacinius veiksmus, kurie yra intencionalūs, bet ne lingvistiniai (...). Mimezė prideda reprezentacinį aspektą imitacijai. Tai yra įvykio arba santykio pakartojimo ir parodymo procesas“.*

Atmintis ir sąmoningi, paties inicijuoti reprezentaciniai kūno judesiai dalyvauja naratyvo kūrimo procese. Būtent dėl tokių veiksmų vaiko raidoje gimsta žaidimas – pirmoji nepriklausoma simbolinė vaiko veikla.

Vaiko mintis reiškiamą kūno judesiais, vaiko veiksmis. Žaidybinė veikla tampa ta erdve, kur naratyvinė mintis yra plėtojama, kur ji patiria pačias radikaliausias transformacijas.

Žaidybinės veiklos pradžioje pagrindinė priemonė naratyvams kurti yra vaiko veiksmas. Būtent todėl 2–4 metų vaikus galime vadinti „miniatūrine mimų bendruomene“, kuri nuolat „išžaidžia“ kasdienių įvykių naratyvus. Ir kalba šiuose bendrose naratyvų kūrimo veiklose yra skirta tik pažymėti (įvardyti) tiems naratyvams, bet ne jiems komunikuoti (tiesiogiai vaikai nepasakoja naratyvo).

Vaikams plėtojant vis sudėtingesnes žaidimo formas, verbalinė kalba palaipsniui tampa pagrindine naratyvinės minties kūrimo priemone. Tai gi, apibendrinus galima teigti, kad žaidybinė veikla yra ta erdvė, kurioje vyksta perėjimas iš mimetinės mąstymo raidos stadijos į *mitinę (arba naratyvinę)*. *Viso žaidybinio amžiaus tarpsniu formuojasi bazinė naratyvinio mąstymo struktūra ir bazinis komunikacijos modelis. Raidos požiūriu – tai vienas svarbiausių žaidimo tikslų.*

### ***Naratyviniai vaikų gebėjimai, naratyvinė kompetencija***

K. Nelson (1998), tyrinėdama mažų vaikų kalbos vystymąsi, pasiūlė šešis gebėjimus, kurie būtini naratyvinės kompetencijos raidai. Ji apžvelgė šių gebėjimų raidą nuo gimimo iki mokyklos ir teigia, kad „vaiko gebėjimas suprasti ir atpasakoti vieną kartą išgirsto pasakojimo įvykius yra vėlyvas raidos pasiekimas“ (218 p.). Nors jau ikimokyklinio amžiaus paibaigoje vaikų naratyvai tampa vis sudėtingesni ir labiau išbaigti, tačiau 6–7 metų vaikai dar nėra geri istorijų pasakotojai (žiūrėti 1 lentelę, 54 p.).

Šie skirtingi gebėjimai atsiskleidžia vaikų naratyvuose, taip pat juos galima pastebėti, kaip vaikai supranta kitų papasakotas istorijas. Nelson atkreipia dėmesį į tai, kad „išplėstinis diskursas“, ar tai būtų naratyvinis, ar paradigmatis diskursas savo forma, reikalauja kognityvinių ir lingvistinių gebėjimų, kad per kalbą būtų suformuotas ir išlaikytas mintyse sudėtingos realybės vaizdinys. Naratyvinis diskursas negalimas be išplėtos kalbos įgūdžių. Vis tik nereikia galvoti, kad pradžioje reikia pasiekti sudėtingos kalbos lygį ir tik tada ateina laikas naratyvinei kompetencijai. Naratyvi-

1 lentelė. Šešių naratyvinės kompetencijos gebėjimų raida (pagal Nelson, 1998).

|    | <b>Šeši naratyvinės kompetencijos gebėjimai</b>   | <b>Šešių naratyvinės kompetencijos gebėjimų pasiekimo lygmuo ikimokykliniame amžiuje</b>   |
|----|---|--|
| 1. | Gebėjimas verbaliai projektuoti įvykius laike, atskleidžiant laiko ir priežastinius ryšius tarp įvykių.               | Gebėjimas verbaliai projektuoti įvykius laike, atskleidžiant laiko ir priežastinius ryšius tarp įvykių (2–3 m.).   |
| 2. | Gebėjimas formuluoti išplėstinį diskursą, naudojant darnų lingvistinį aparatą; gebėjimas suprasti išplėtotą diskursą. | Gebėjimas formuluoti išplėstinį diskursą, naudojant darnų lingvistinį aparatą (3–4 m.), mažiau išvystytas gebėjimas naudoti lingvistinį aparatą išplėstinėje diskusijoje, interpretuojant epizodinius kitų žmonių pasisakymus. |
| 3. | Gebėjimas skirti kanoninį įvykį nuo nekanoninio ir rūšiuoti įvykius pagal svarbą, tikimybę ir neapibrėžtumą.          | Ikimokyklinio amžiaus vaikai turi tvirtą nuovoką apie kanoninę įprastų įvykių prigimtį, o nekanoninius įvykius jie suvokia kaip neapibrėžtus ir atsiktiktinius.  |
| 4. | Gebėjimas perimti skirtingas veikėjų ir laiko bei erdvinių padėčių perspektyvas.                                      | Gebėjimas perimti skirtingas veikėjų ir laiko bei erdvinių padėčių perspektyvas ankstyvajame amžiuje yra nepastovus.   |
| 5. | Gebėjimas išspręsti netikėtus įvykių eigos nukrypimus žmogui ir kultūrai įprastais būdais.                            | Maži vaikai (naratyvuose) neatskiria rutininės (kanoninės) veiklos sutrikdymų; jie nekuria į problemą orientuotų istorijų ir nepateikia sprendimų, kaip galima būtų atkurti sutrikdytą kanoninį įvykį.                         |
| 6. | Gebėjimas atpažinti ir reformuluoti „amžinas“, kultūriškai reikšmingas temas.   | Nėra įrodymų, kad maži vaikai atpažįsta „amžinas“ kultūrinės temas, kuriomis remiasi liaudies ir stebuklinės pasakos.  |

nė mąstymo forma plėtojama visomis kitomis neverbalinėmis formomis, labai anksti prieš tai, kai ji tampa lingvistine. Donald (1991) teigia, kad „žmonės sukūrė savo simbolius [kalbą], nes jiems jos reikėjo išreikšti tuos

mentolinius modelius, kuriuos jie kūrė“ (225 p.). Mes dažnai pamirštame, kad naratyvinė kompetencija nepriklauso tik kalbos sričiai, naratyvinė kompetencija atspindi mąstymo formas. Už turtingos kalbos raiškos visada glūdi sudėtingi mąstymo procesai, kurie prasideda ankstyvajame amžiuje.

### ***Autentiško naratyvinio balso plėtojimas kaip vaiko asmenybės formavimosi prielaida***

*„Pasakodami istorijas, vaikai plėtoja savo, asmeninį balsą, kuris yra būdas išreikšti unikalias patirtis ir požiūrį į pasaulį“  
(Engel, 1999, 2 p.).*

Istorijų klausymasis ir pasakojimas yra kultūrinė veikla. Palaipsniui, dalyvaudami šioje veikloje, vaikai tarsi „įauga“ į kultūrą (angl. *enculturation*). S. Engel (1999) savo knygoje „Vaikų pasakojamos istorijos“ susitelkia į vaiko asmeninio pasakotojo balso (angl. *personal narrative voice of a child*) plėtojamą ir į šio proceso reikšmę besiformuojančiai asmenybei. Ji teigia, kad „įdomiausi raidos pokyčiai yra susiję su palaipsniui ryškėjančiu vaiko asmeniniu naratyviniu balsu“ (1999, ix). Engel tiki, jog kurdami savo pasakojimus, vaikai tuo pačiu formuoja save.

Šis naratyvinis balsas padeda vaikui kurti asmeninę istoriją. Apie kevirtuosius gyvenimo metus pradeda ryškėti ilgalaikė autobiografinės atminties sistema, paremta pasakojimu. Pasak Nelson (1998), naratyvo modelis ir [jo] įtaka ankstyvojoje vaikystėje padeda transformuoti epizodinės atminties sistemą į ilgalaikę autobiografinę atmintį, orientuotą į reikšmingus vaiko gyvenimo įvykius, ir sukurti asmeninę istoriją (angl. *self-history*). Istorijos, kurias pasakojame, yra gyvybiškai reikšmingos, nes formuoja tai, ką jaučiame, galvojame ir žinome apie savo gyvenimą. Engel (1999, 14 p.) įsitikinusi, kad „didžiąją dalimi esame tokie, kokios yra mūsų istorijos, o mūsų prisiminimai apie asmeninę patirtį kuria mūsų istoriją ir savęs suvokimo pojūtį“.

Vaikai pasakoja istorijas ne tik tam, kad atkartotų savo patirtį, bet ir tam, kad tą patirtį pateiktų kitaip, o būtent taip, kaip jie norėtų, kad būtų.

Vaikai pasakoja istorijas ne tik tam, kad suprastų pasaulį, bet ir tam, kad jį tyrinėtų ir kurtų savitą pasaulį. Pasaulio perkūrimo veiksmas, įsivaizduojama pasaulio kontrolė yra gyvybiškai svarbus žmogaus patirties aspektas, tai vienas svarbiausių vaizduote paremto žaidimo elementų. Žaisdami vaikai supina tikrovės rūpesčius, tikrą patirtį ir fantaziją, kad perteiktų jiems svarbius dalykus.

*„Vaikai ne tik pasakoja istorijas apie tikrą patirtį, kuri formuoja jų asmenybę, bet kuria istorijas apie dalykus, kurie galėtų įvykti, bet kurie greičiausia neįvyks, tačiau jie norėtų, kad įvyktų arba tai, ko jie tikisi, kad niekada neįvyks“ (Engel, 1999, 12 p.).*

Pats svarbiausias dalykas yra tai, jog per istoriją pasakotojas perteikia prasmę. Raktas į vaiko istorijos supratimą glūdi istorijos prasmės ir pasakotojo perspektyvos suvokime.

Mūsų naratyvai, kaip ir kalba, atlieka tas pačias svarbiausias funkcijas: mes kuriame istorijas, kad mąstytime (mokymosi funkcija), ir per istorijas mes bendraujame (komunikacinė funkcija). Nelson (1989) pabrėžė, kad kalba yra kaip mediatorius, kuriantis pasaulyje tvarką. Jos nuomone, kalba nėra vien refleksija apie patirtį, ji formuoja patirtį, kurią ji ir apibūdina. Požiūris į kalbą, kaip į sistemą, kuri kuria tvarką, skiriasi nuo požiūrio, kad kalba yra tik nuoroda arba refleksija apie objektyvią pasaulio tvarką.

Bruner ir Lucariello (1989) nuomone, naratyvinė kalba ir naratyvinė mintis atlieka specifinį vaidmenį integruojant emocijas, pažinimą ir veiksmus. Jie daro prielaidą, kad ankstyvajame amžiuje veiksmai, jausmai ir žinios yra nediferencijuoti (angl. *undifferentiated*). Maži vaikai šiuos aspektus patiria holistiniu būdu. Kai vaikas „perdirba“ savo patirtį, suteikdamas jai naratyvo formą, jis atsitraukia nuo savo patirties. Pats naratyvo kūrimo procesas leidžia vaikui atsitraukti ir tarsi iš šalies narplioti savo jausmus, mintis ir veiksmus. Anot Bruner ir Lucariello (1989), pati naratyvinio diskurso struktūra suteikia vaikui atsitraukimo nuo savęs formą. Jie pasiūlė penkis požymius, apibrėžiančius naratyvą: seka (angl. *sequencing*), kanonizacija (angl. *canonicalization*), pozicijos priėmimas



(angl. *stance taking*), intencionalumas (angl. *intentionalization*), metakomentarai (angl. *metacommentary*). Šie pasakojimo komponentai padeda vaikams kurti pasakojimus apie patirtus įvykius susitelkiant į išskirtinių emocinių patirčių (pvz., brolio arba sesės gimimą) supratimą.

Pritariame Engel (1999), kuri apibendrindama teigia, kad vaikų naratyvas yra ir raidos proceso rezultatas, ir raidos priemonė. Ankstyvųjų naratyvinių veiklų su suaugusiais metu vaikas įvaldo pagrindinį mąstymą organizuojantį instrumentą ir tuomet, pasitelkęs tą instrumentą, ima formuoti savo identitetą – autentišką naratyvinį balsą ir savąjį pasaulio vaizdą (pasaulėvaizdį). Klausydami ir vertindami kultūrinius pasakojimus, vaikai mokosi savo kultūros, o kurdami jie tampa savo kultūros ir visuomenės nariais.

## 2. KULTŪRINĖ VAIKO RAIDA

### 2.1. Psichologinio amžiaus samprata

Išsamiai paaiškinti raidą kaip visa apimantį vieningą procesą (angl. *comprehensive*) kultūrinės-istorinės raidos teorijos atstovams (Vygotsky, Elkonin, Leontjev ir kt.) padėjo vaiko *psichologinio amžiaus* sąvoka.

*Psichologinio amžiaus ciklas* apima veiksnius, kurie apibūdina kokybinę vaiko psichologinio gyvenimo pertvarką:

1. Socialinę raidos situaciją.
2. Pagrindinės veiklos (rus. *ведущая деятельность*, angl. *leading activity*) tipą.
3. Naujus psichikos darinius (rus. *психические новообразования*, angl. *mental formations*).
4. Kritinius laikotarpius ir krizes – vaiko–suaugusiojo santykių sistemos reorganizaciją.

*Socialinėje raidos situacijoje visuomet glūdi priešara, kurios sprendimą galima suprasti kaip raidos uždavinį arba iššūkį. Jis turi būti įveiktas pagrindinės veiklos rėmuose. Šios priešaros sprendimas sukuria naujus psichikos darinius. Jie nedera prie ankstesnės socialinės raidos situacijos. Ši įtampa sukuria naują prieštaravimą ir naują raidos uždavinį, kurio sprendimas lemia naujus tarpasmeninius santykius ir perėjimą į kitą psichologinį amžių.*

Socialinės raidos situacijos kūdikystėje pagrindą sudaro simbiotinis vaiko ir motinos ryšys. Esminė priešara glūdi tame, kad labai mažas vaikas yra visiškai priklausomas nuo suaugusiųjų, nes dar nėra įvaldęs jokių žmogiškųjų (kultūrinių) poveikio priemonių. Šis prieštaravimas sukuria raidos uždavinį, kuris turi būti išspręstas amžiaus tarpsniui tinkančia veikla, t. y. per žmogiškąją vaiko ir suaugusiojo sąveiką. Iš pradžių vaiko veikla yra spontaniška, paženklinta emocinėmis reakcijomis (šypsena, verksmu, nekoordinuotais judesiais). Suaugusysis spontaniškoms nevalingoms vaiko reakcijoms suteikia

prasmę, jas interpretuodamas, pvz., vaiko verksmą apibūdina žodžiais „tu alkanas“, „tu pavargęs“. Vygotsky (1983, 1997) pateikia pavyzdį, kaip suaugęs žmogus „sukuria“ pirmąjį vaiko kultūrinį ženklą – *rodomąjį* (rankutės) *gestą*, nukreiptą į norimą objektą. Pradžioje tai yra nepavykęs siekiamasis judesys, kai vaikutis mėgina pasiekti jį sudominusį objektą. Tai pamatęs, suaugęs žmogus supranta vaiko norą ir paduoda norimą daiktą. Palaiapsniui vaikas išmoksta rankutę sąmoningai nukreipti į kiekvieną objektą, norėdamas jį gauti. Taip bendra (dėl simbiotinio ryšio) vaiko ir suaugusiojo veikla virsta medijuojama, kultūrine sąveika: sąmoningais kūdikio gestais, intonacijomis, veido mimika, kuriuos lydi suaugusiojo išraiškinga veido mimika, intonacijos, veiksmai ir žodžiai. Tokiu būdu vaikas, padedamas suaugusiojo, sukuria pirmuosius kultūrinius ženklus ir savitą savo „kalbą“.

Vienerių metų vaiko pirmieji žodžiai, veiksmai su objektais ir savarankiška eiseną radikaliai keičia socialinę raidos situaciją – simbiotinis ryšys silpsta ir vaikas pamažu laisvėja. Diadinė vienovė patiria transformaciją, vaikas žengia žingsnį individualėjimo linkme. Nutrūkus glaudžiam simbiotiniam bendravimui su suaugusiuoju, vaikas pradeda atsiskirti nuo jo ir atriboti savo veiklą nuo jo veiklos. Prasideda naujas vaiko ir suaugusiojo veiklos tarpsnis. Į vienerių metų vaiko socialinės raidos situaciją tarp vaiko ir suaugusiojo įsiterpia objektas, o tiksliau – veiksmai su objektais ir situacija tampa tokia: vaikas – objektas – suaugęs žmogus. Iš pradžių vaikas nesuvokia, kad už kiekvieno daikto stovi suaugęs, ir teikia pirmenybę daiktams, nors dar ir nėra įvaldęs veiksmų su daiktais. Ši nauja situacija sukelia prieštaravimą – suaugusysis geba meistriškai veikti su daiktais, tačiau vaiko netenkina situacija, kai suaugusysis veikia už jį ir vaikas ima veikti pats. Savarankiškas objektų manipuliavimas tampa pagrindine vaiko veikla. Kai vaikas siekia veikti kaip suaugusysis („veikiantysis Aš“), tai pakeičia jo ir suaugusiojo santykius ir sukelia raidos krizę.

Apie trečiuosius gyvenimo metus, kai vaikas įvaldo savarankiško veikimo su daiktais būdus, atsiveria kelias naujam santykiui su suaugusiuoju. Vaiką pradeda dominti ne daiktų, bet suaugusiųjų pasaulis. Vaikas ima matyti, kad suaugęs žmogus yra ne tik įvaldęs skirtingus veiklos modelius, bet kuria socialinius saitus su savo aplinka. Vaiko veiklos taikiniai tampa pats suaugusysis, jo veikla ir socialiniai saitai. Žaidimo tarpsnio (3–5

metai) priešara kyla iš to, kad vaikas nori būti kaip suaugusysis, tačiau realiai jis dar negali paveikti aplinkos. Šią priešarą vaikas siekia išspręsti žaisdamas, sukurdamas įsivaizduojamas situacijas ir vaidmenis, leidžiančius vaizduotėje išgyventi meistriškumo pojūtį (Vygotsky, 1998). Žaidimas – tai ypatingu būdu (vaizduotėje) sumodeliuotas tikrovės įvaldymas.

Vygotsky teigė, kad būtent tuo metu visoje psichikos funkcionavimo sistemoje įvyksta esminiai kokybiniai pokyčiai, stipriausiai paliečiantys atmintį. Pirmas pokytis – vaikas jau gali mąstyti bendrų idėjų lygmenyje, atsietai nuo konkrečios situacijos arba patirties. Tai labai išplečia vaiko galimybes sąveikauti su aplinka ir abstrakčiai mąstyti, nes vidinę tikrovės pateiktą papildoma vaizdiniai ir mintys apie reiškinius.

Antras sisteminis pokytis yra susijęs su vaiko poreikiais ir interesais. Juos pradeda valdyti atsiradęs gebėjimas suprasti kiekvienos situacijos reikšmę ir gebėjimas suteikti jai prasmę. Pirmieji apibendrinimai ima kaupti vaiko veiksmus ir nuolat besikeičiančius interesus.

Trečias sisteminis pokytis – naujas veiklos tipas, naujoviškai susiejantis mąstymą ir veiksmus. Jis leidžia vaikui veikti pagalvojus ar pritaikyti savo mintį konkrečioje situacijoje. Tai yra kūrybinės veiklos pagrindas. Šio virsmo tarpsniu formuojasi vaiko vidinė moralė, Aš–vaizdas ir pradinė pasaulėžiūra.

## **2.2. Sąveikos su suaugusiuoju vaidmuo ikimokyklinio amžiaus vaiko raidoje**

Pasibaigus simbiotinei vaiko ir suaugusiojo vienovei, suaugusysis gali būti vaiko elgesio modelis. Suaugusieji ir jų santykiai su aplinka įsiterpia į vaiko ryšį su tikrove. Vaikas nori elgtis taip, kaip suaugusysis. Suaugusiojo elgesio imitavimas yra svarbus vaiko savireguliacijos veiksnys, nors tokia imitacija gali būti neprieinama vaiko sąmonei. Toks naujas santykis su suaugusiuoju – ikimokyklinio amžiaus vaiko asmenybės raidos pagrindas. Kolizijos tarp betarpiškų situacijos reikalavimų ir tarpininkaujančio suaugusiojo modelio rezultatas – motyvų subordinacija. Valingas elgesys taip pat gimsta iš to, kad savo veiksmus vaikas surikiuoja pagal pasirinktą elgesio modelį. Jei vaikas pasirenka suaugusįjį kaip savo elgesio modelį,

tai nereiškia, kad jo elgesį mechaniškai valdo konkrečios taisyklės. Suaugusysis gali įvairiai dalyvauti vaiko veikloje. Elkonin (1995) nurodo tris galimus atvejus: 1) per žaidime pasirinktą vaiko vaidmenį. Dėl to žaidimas gali tapti raidą skatinamąja veikla. Vaikas orientuoja savo veiksmus pagal susikurtą modelį – tai esminis raidos mechanizmas; 2) suaugusysis fiziškai dalyvauja kryptingoje vaiko veikloje. Jis gali nukreipti vaiko aktyvumą, pasiūlydamas prasmingas užduotis ir problemas, padėdamas vaikui, įvertindamas vaiko pastangas ir veiksmus. Suaugusiojo dalyvavimo esmė – sukurti bendrus interesus ir prasmingumo jausmą. Kryptingos veiklos virsmas mokomąja ir mokymusi yra naujas abipusiškumas ir vaikui, ir suaugusiajam; 3) suaugusysis dalyvauja įprastinėje kasdienėje vaiko veikloje. Dažnai sąveikos pobūdį nulemia ne raidos tikslai, bet suaugusiojo dalyvavimo sklandumas.

Lisina (1985) analizavo ikimokyklinio amžiaus vaiko – suaugusiojo sąveiką iš motyvacijos perspektyvos. Ji siekė konkretizuoti teiginį, kad individualios raidos procese dalyvauja mažiausiai du žmonės. Svarbiausias tyrėjai rūpimas klausimas: kam vaikui reikalingas suaugusysis? Kitas tyrinėtas klausimas: kaip ikimokykliniais metais kinta vaiko poreikis palaikyti ryšį su suaugusiuoju? Tyrimo išvados skyrė tris poreikių tipus: 1) poreikis išpūdziams, kuriuos gali suteikti suaugusysis; 2) veiklos, kurią gali suorganizuoti suaugusysis, poreikis; 3) suaugusiojo pritarimo ir paramos poreikis.

Iki atsirandant bendrai kalbai, sąveikos su suaugusiuoju poreikis įgyvendinamas per bendrą manipuliacinę veiklą su objektais. Savarankiškai ir kartu su suaugusiuoju vaikas tyrinėja daiktų savybes. Suaugusio žmogaus vaidmuo yra ne tiek tiesioginis instruktavimas, kiek vaiko tyrinėjimo veiklos palaikymas. Pastebėta, kad, suaugusiajam išėjus, vaiko manipuliaciniai veiksmai netenka sisteminio pobūdžio, tampa padriki. Filmuota mūsų eksperimentinių tyrimų medžiaga apie ankstyvąjį vaiko ir mamos ryšį (Jakkula, 2002) įtikina, kad vaikas nuolat pasitikrina, ar mama pritaria kitam veiksmui su daiktu, ar ne. Pakanka tik trumpo apsikeitimo žvilgsniais tarp vaiko ir mamos, kad vaikas įsitikintų, jog mama palankiai vertina tolesnius jo veiksmus. Užfiksuoti žvilgčiojimai rodo, kaip subtiliai kitas žmogus gali reguliuoti vaiką ankstyvosios sąveikos metu. Vaikui reikia, kad suaugęs žmogus palankiai vertintų ir pritartų jo veiksmams,

jam būtinas ir emocinis suaugusiojo atsakas. Sąveiką su suaugusiuoju vaikas dažniausiai palaiko žvilgsniu, gestais, veido išraiška, tam panaudoja ir daiktus.

Kalbos pradžia labai papildo vaiko – suaugusiojo sąveiką. Tačiau yra trys išankstinės sąlygos, lemiančios sėkmingą kalbos raidą: emocinis kontaktas su suaugusiuoju, išplėtos kalbos klausymo patirtis ir parengtis imituoti suaugusiuosius. Akstinas nuolat kalbėtis su suaugusiuoju kyla iš noro veikti kaip suaugusysis, kartoti jo elgsenos modelius. Tai, ką suaugusysis moka, o vaikas dar ne, tampa konkrečiu vaiko motyvu. Tai pamatęs, suaugusysis turėtų atitinkamai elgtis. Vaikas laukia įvertinimo, ar jo elgsena artėja prie pasirinkto modelio, ar ne (Lisina, 1985; 1986).

Dominuojanti situacijos jėga vaiko – suaugusiojo sąveikoje silpsta dviem etapais. Pirmas yra kognityvus, antras – socialinis. Kognityvusis sąveikos aspektas patenkina poreikį būti priimtam ir gerbiamam. Postūmis yra kognityvus, nes suaugęs žmogus vaikui suteikia žinių ir rodo meistriškesnę aplinkos valdymą. Suaugusiojo pagyrimas yra pagarbos vaikui ženklas (Lisina, 1985; 1986).

Laisvėjimas nuo situacinių veiksmų, atrodo, yra susijęs su poreikių ir motyvų atsiskyrimu į atskiras sritis. Poreikio turinys yra pagarba vaikui, tačiau jis virsta kognityviais motyvais. Lisina (1986) taip aiškina santykį tarp poreikių ir motyvų: vaikas įsitikina suaugusiojo nuostatos tikrumu tik tuomet, jei jie rimtai aptaria problemas. Tokiu atveju vaikas negali pasiremti ankstesnės stadijos pasiekimais ir savo stebėsenai. Bendradarbiavimas vyksta tik tada, jei vaiko klausimai ir problemos traktuojami rimtai. Pakanka pagirti vaiką. Šiuo raidos tarpsniu visi vaikai yra jautrūs.

Poreikis, kad sąveika įgytų socialinį pavidalą, kyla iš tarpusavio supratimo ir dalijimosi patirtimi. Centrinė sąveikos problema – kaip vaikas geba suprasti ir įvertinti aplinką, kaip palaipsniui artėja prie tos sampratos ir vertinimo, kokį turi suaugęs žmogus. Sąveikos motyvas yra socialinės prigimties. Ypatinga interesų kryptis – sudėtingi tarpasmeniniai santykiai. Šiuo gyvenimo tarpsniu vaikui pirmą kartą atsiveria galimybė suprasti teorines, bendrojo pobūdžio žinias (Lisina, 1985; 1986).

Kalbant apie sąveiką su suaugusiuoju, ypač su pedagogu profesionalu, norisi pabrėžti, kad perėjimas iš vieno psichologinio amžiaus į kitą, iš vie-

no gyvenimo tarpsnio ir veiklos į kitą kelia savitus iššūkius ugdomajai veiklai. Ankstesnis laikotarpis sukelia krizę, reikalaujančią kito veiklos tipo ir naujų santykių. Pereinamojo laikotarpio krizės reikalauja pertvarkyti suaugusiojo ir vaiko santykius. Perėjimo metu krizės neišvengiamai veda link naujos veiklos ir naujų santykių. Taigi, keičiantis vaikui, turi kisti ir suaugusiojo požiūris į vaiką bei jo santykių su vaiku pobūdis.

### 2.3. Raidos krizių struktūra žaidimo metais

Kultūrinė-istorinė psichologija teigia, kad vaiko raida apima du kokybiškai skirtingus reiškinius, žyminčius skirtingus raidos trajektorijos taškus, t. y. vadinamuosius litinius ir kritinius laikotarpius. Jie turi visiškai skirtingas pasekmes ir jų laikina struktūra taip pat nevienoda. Krizių metu per trumpą laikotarpį įvyksta radikalūs pokyčiai, gimsta nauja motyvacinė orientacija, įgyjami nauji gebėjimai, papildantys individualų sąveikos su aplinka priemonių rinkinį (Polivanova tai apibūdina subjektyvacijos terminu). Litinius laikotarpius ženklina naujų psichologinio veikimo būdų kaupimas.

Kritiniai psichologinės raidos laikotarpiai svarbūs ir savireguliacijos aspektu, nes kiekviena krizė kokybiškai pakeičia motyvacijos dinamiką. Vygotsky nuomone, psichologinės krizės struktūra yra tokia pati visų krizių metu ir ją sudaro trys stadijos:

1. Ikikritinė: atverianti idealias kito amžiaus tarpsnio formas.
2. Kritinė, o būtent:
  - mitologizacija – bandymas nedelsiant įgyvendinti (ang. *to materialize*) idealią formą;
  - konfliktas – vaiko veiksmams ir reakcijoms priešiška aplinkinių pozicija;
  - refleksija – užgimstantis savo veiksmų konkrečiose situacijose apmąstymas.
3. Pokritinė – krizės pabaiga. Naujos vadovaujančios veiklos pradžia.

Ikikritinėje stadijoje vaikas susiduria su priešara tarp subjektyvaus ir objektyvaus socialinės raidos situacijos komponentų (aplinka ir vaiko santykis su ja). Ši priešara dar labiau paaštrėja tikrosios krizės laikotar-

piu. Pokritinėje stadijoje ją panaikina darnesni naujos socialinės raidos situacijos komponentai (naujos idealios formos) (Vygotsky, 1984).

Polivanova (2000) mėgino interpretuoti, kaip idealios ir realios formos dalyvauja vaiko žaidime ir kaip galima paaiškinti atsirandančius pokyčius:

1. Reali veiksmo forma žaidimo amžiuje yra veiksmas su žaislais (pa-kaitiniais daiktais).
2. Ideali veiksmo forma tame pačiame amžiuje akivaizdi iš tarpasme-ninių santykių turinio ir siekių.
3. Žaidimas yra perėjimas iš idealios į realią formą.

Polivanova (2000) teigia, kad krizės laikotarpio stadijos rodo idealios ir realios formų dinamiką. Atradus naują idealią formą, pakinta tai, kaip vaikas patiria aplinką, jo aplinkos *perezhivanie*. Būtent ji sukelia elgesio pokyčius krizės laikotarpiu. Mes taip pat darome išvadą, kad svarbi kri-tinio laikotarpio funkcija – suteikti akivaizdumą idealios ir realios formų takoskyrai.

Kiekvienos krizės pokritinė stadija rodo vaiko įsisavintos realios for-mos nepakankamumą. Jis išryškėja naujos idealios formos fone, suprie-šinus idealią ir realią formas. Visgi tiesioginė priešingų pozicijų akistata žaidime neįmanoma. Juk vaikas veikia dviem lygmenimis: nuolat pa(si)-tikrindamas vaidmenų tikslumą, remdamasis savo ribotomis žiniomis apie suaugusiųjų pasaulį ir nepaliaujamai vystydamas žaidimo vyksmą. Mūsų atlikta žaidimo analizė rodo, kad improvizacinis abipusiškumas yra būtina įsivaizduojamo vaidmenų žaidimo sąlyga ir vertinimo metodas (Hakkarainen ir Brėdikytė, 2013). Elkonin (1978) aiškina, kad vaikų žai-dime ideali ir reali formos egzistuoja vienu metu.

Apibūdindamas jau pačius pirmuosius krizės žingsnius, Vygotsky (1984) vartoja terminą „patrauklumo fazė“. Ankstesnio – latentinio – „žaidimų amžiaus“ laikotarpio metu vaiką visiškai užvaldo žaidimo veiks-mai. Krizės pradžia yra tam tikras laisvėjimas – vaiką vis dar traukia žai-dimas, tačiau jau atsiranda ir kitų įdomių veiklų. Vygotsky pasiūlė naują idealią laiko perspektyvos formą, pakeičiančią ribotą „čia ir dabar“ vaiko santykį su aplinka. Empiriškai ikikritinė stadija buvo patvirtinta tiriant vaiko santykius su nepažįstamais suaugusiais: vyresni nei šešerių metų



vaikai jau gebėdavo tinkamai paaiškinti savo veiksmus, kitaip nei žaidimų draugui (Polivanova, 2000).

Septynerių metų krizė turi išlaisvinti vaiką nuo įsitraukimo į vaizduotės žaidimus, būdingo iki tol trukusiam latentiniam laikotarpiui. Žaidimas tampa tiek pat patrauklus, kiek ir kitos įdomios veiklos. Šį santykinio patrauklumo laikotarpį Vygotsky pavadino „emancipacijos“ stadija.

Polivanovos (2000) nuomone, tikruoju kritiniu laikotarpiu „subjektyvacija“ vyksta „žvalgomųjų mėginimų“ būdais. Jie turi savo stadijas. Pirmiausia vaikas pabando realiomis sąlygomis įgyvendinti savo supratimą apie idealią formą. Jis atranda tinkamas grandis ir tuoj pat imasi keisti situaciją. Problematiška tai, kad ideali forma nėra sutelkta vienoje vietoje ir tam tikro pavidalo, ji įgyja kelias atskiras formas. Vaikui dar nepavaldus tikrasis savarankiškumo turinys – tik pavieniai savarankiški žmogaus veiksmai.

Konfliktas – būtinas krizės metu vykstančios raidos žingsnis. Konfliktas atskleidžia skirtingas suaugusiojo ir vaiko pozicijas. Jo funkcija – parodyti vaikui, kad neįmanoma realiomis sąlygomis tiesiogiai įgyvendinti idealią formą. Iki konflikto vienintelės kliūtys buvo „senosios“ gyvenimo ir ryšio formos. Konfliktas padeda jas atskirti ir rodo, kas buvo susiję su vaiko nekompetentingumu ir įgūdžių stygiu. Konfliktas, atrodo, yra vaiko tikslas. Polivanova (2000) aiškina, kad suaugusiojo neigimas tik sukuria „žvalgomųjų mėginimų“ situacijas. Ji papildo, kad jaunuoliai taip pat gali neleisti suaugusiesiems „įžengti į paauglio kambarį“.

Vygotsky (1984) nuomone, konflikto sprendimas ir naujas psichikos darinys įmanomi tik dėl savo galimybių refleksijos. Polivanova (2000) teigia, kad yra kelios galimos refleksijos formos, ne tik intelektualioji. Autorės nuomone, refleksija yra konflikto žingsnis, skirtas internalizuoti prieštarai tarp norimo ir realaus. Kaip tik tuo metu atsiskiria „realus“ ir „idealus Aš“, ir „realaus Aš“ lygmuo stipriai sumažėja.

Kultūrinės-istorinės psichologijos požiūriu, pokritinė stadija prasideda nauja socialinės raidos situacija. Ieškoma naujų kultūrinių idealios formos sklaidos būdų, taip pat „reikšmingų kitų“ (žmonių) ir, kaip priduria Elkonin jaunesnysis (1994), – „rimtų“ tikrų idealių formų.

## 2.4. Trejų metų krizė kaip savireguliacijos prielaida

*Trejų metų krizė – tai savitas žaidimo raidos posūkio taškas. Ši krizė sukuria vaiko savižiną. „Aš pats“, „Patiriantysis Aš“ (rus. я сам; angl. Me--myself) yra akivaizdus krizės požymis. Vaikas pradeda suprasti savo, kaip veikiančiojo asmens (angl. actor), vaidmenį ir tuo pagrindu sukuria alternatyvias vaizduotėje užgimusias tapatybes vaidmenų pavidalu. Konkreti situacija neberiboja vaidmenų pasirinkimo, vaikui neaktualu „čia ir dabar“, jis peržengia savąsias ir situacijos ribas link „kažkieno kito – kažkur kitur esančio“. Atsiveria galimybės žaisti vaizduotės žaidimus menamose situacijose (angl. make-believe play in imaginative situations). Už žaidimo rėmų vaikas siekia elgtis savarankiškai ir reguliuoti save, o santykiuose su tėvais užima „Aš pats“ poziciją.*

Trejų metų krizė turi esminį poveikį savireguliacijos raidai, nes nuo jos prasideda individuali vaiko raida (saviraida). Jei vaiko savižina yra miglota, o savęs suvokimas netikslus, kaip galime kalbėti apie jo savireguliaciją? Iki krizės mamos–vaiko diados veiklos turinys yra bendras. Krizės metu stiprų ryšį su mama pakeičia visa santykių sistema, kurią sudaro labiau sąmoningas savęs, kitų ir tikrovės reiškinių suvokimas. Šie ryšiai glaudžiai susiję ir veikia vienas kitą, o būtent savivoka suteikia savitumo trejų metų krizei. Norėdami suprasti savireguliacijos raidą, turime bendriau panagrinti šią krizę, nes savireguliacija vystosi ne kaip pavienis psichologinis konstruktas.

Vygotsky analizavo trejų metų krizę trimis aspektais: „1. Visi krizės laikotarpiu vykstantys pokyčiai ir įvykiai susitelkia aplink kelis pereinamojo pobūdžio naujus psichikos darinius. 2. Pakinta ir centrinė, ir periferinė raidos linijos. 3. Kritinį amžių turime vertinti iš artimiausios raidos zonos perspektyvos, nes ji susijusi su tolesne raida“ (Vygotsky, 1998, 283 p.).

Krizės laikotarpiu sueižėja iki tol egzistavusio afekto ir veiklos vienovė. Vygotsky tai aiškino motyvacijos pokyčiu, būtent motyvacijos perkėlimu už situacijos ribų. Į pirmą vietą iškyla tarpasmeniniai santykiai, vaiko negatyvių reakcijų priežastis – ne prašymo ar paliepimo turinys, bet faktas, kad vaiko paprašyta kažką atlikti. Vaiką saisto jo pradinis sprendimas. Išryškėja polinkis savarankiškai elgtis ir viską daryti pačiam. Vygotsky prieina

tokios išvados: „Vaiko veiksmus pradeda motyvuoti ne situacijos turinys, bet santykiai su kitais žmonėmis“ (Vygotsky, 1998, 288 p.). Kitaip tariant, motyvas atskiriamas nuo situacijos, pakinta vaiko santykiai su aplinkiniais žmonėmis.

Vygotsky darbai išryškino akivaizdžiausius krizės požymius, glūdinčius tarpasmeniniuose santykiuose su kitais žmonėmis ir vaiko santykius su pačiu savimi. Božovič (1995) darbai atskleidė vidinę įtampą tarp skirtingų vaiko polinkių. Vienu metu vaikas nori ir parodyti savo savarankiškumą, nepriklausomybę nuo aplinkinių, ir būti geras kitiems, ypač artimiausiems žmonėms. Mums norėtųsi žinoti, kaip įmanoma būti „geram“ prieštaraujant ir neigiant viską, ko suaugusysis prašo, nepriklausomai nuo situacijos. Prieštaravimas kyla dėl to, kad suaugęs žmogus kažko prašo.

Elkonin teigia, kad krizės nauji dariniai turi susieti tris raidos linijas: santykį su materialiuoju pasauliu, su kitais žmonėmis ir su pačiu savimi. Jis siūlo, kad jungiamąją jėgą gali būti „asmeniškasis veiksmas“ ir „Aš pats“. Guskova, Jelagina (1987) pabrėžia emocinių reakcijų, kylančių asmeniško veiksmo metu, svarbą ir šį naują darinį pavadina „pasididžiavimu pasiekimais“. Jos atliko empirinius tyrimus prieš ir po krizės, tad krizės poveikis buvo akivaizdus. Jos taip pat kruopščiai fiksavo situacinius veiksmus.

Apibūdinant esminius pokyčius, kuriuos išgyvena trejų metų vaikas, reikia paminėti asmenišką veiksmą, kaip svarbiausią situacijos elementą, naują „Aš pats“ sistemą (Elkonin), „pasididžiavimą pasiekimais“ (Guskova, Jelagina) ir „Aš sistemą“ (Božovič). Leontjev šitaip apibūdino psichologinę krizės esmę: „Vaikas sako „Aš pats“ ir čia pat pakartoja suaugusiojo veiksmą“. Jo nuomone, tai yra asmenybės raidos pradžia, nes pirmą kartą vaiko gyvenime atsiskiria veiksmo tikslas ir motyvas.

## 2.5. 6–7 metų vaiko raidos krizė

*6–7 metų krizė pakeičia emocinį vaiko gyvenimą. Gimsta „protiškos“ emocijos, o nuoširdų atvirą emocinį kontaktą su kitais žmonėmis keičia selektyvus emocinis kontaktas ir savireguliacija. Atsiskiria vidinis ir išorinis pasauliai, vaikas save suvokia kaip naujų situacijų veikėją.*

Su idėja apie septynerių metų raidos krizę Vygotsky susipažino XX a. pradžios psichologinėje literatūroje. Esminė problema, kaip stipriai ryškėjantys krizės požymiai yra susiję su mokymosi pradžia ir kiek jie yra vidininių raidos procesų, t. y. savireguliacijos, požymiai? Mokyklos laikotarpio pradžia negali būti neutralus veiksnys, nes ji keičia objektyvią socialinę vaiko poziciją. Jei vaikas pradeda lankyti mokyklą 5 arba 6 metų, tai neabejotinai paankstina krizės pradžią. Šiandien mes turėtume kalbėti apie šešerių metų raidos krizę. Vygotsky nuomone, krizė sutampa su „vidinės kalbos“ pradžia. Vidinės kalbos negalime tiesiogiai iširti ir šiuo laikotarpiu savireguliacija yra daugiau arba mažiau paslėpta nuo išorinių stebėtojų.

Šis kritinis laikotarpis yra kasdien akivaizdus ikimokyklinio ugdymo procese, tad, sudarant ikimokyklinio ugdymo programas, reikėtų atsižvelgti į krizės sąlygotus iššūkius. Svarbiausias psichologinis krizės pradžios požymis – vaiko spontaniškumo išnykimas. Dingsta nuoširdi vaiko nuostata aplinkos reiškinių atžvilgiu, jis tampa kaprizingas. Nepaisant negatyvių pokyčių, yra ir teigiamas – valios pasireiškimas. Vaikas ima stiprinti savo asmenišką poziciją ir autonomišką nuomonę apie tikrovę, nepaklūstančią išorės spaudimui arba situaciniams veiksniams.

Šią krizę apibūdina tokie požymiai:

1. Pasirengęs veikti vaikas dabar apsvarsto savo veiksmo reikšmę ir galimas pasekmes.
2. Vaikas atskleidžia vienas savo savybes, tačiau gali slėpti kitas.
3. „Kartaus saldainio“ simptomai, kitais žodžiais tariant – vaikas stengiasi nuo kitų nuslėpti nusivylimą ir pergyvenimus.

Krizės metu atsiranda emociškai nuspalvinta veiksmo prasmė ir reikšmė. Palankus nusistatymas įvertinti veiksmo prasmę ir reikšmę rodo perėjimą į kitą raidos tarpsnį.

Kritinis laikotarpis veda link naujo tipo apibendrinimų. Vaikas geba atsižvelgti į „čia ir dabar“ nematomus veiksmus ir numatyti galimus posūkius ir pasekmes. Pergyvenimo būdas tampa sudėtingesnis ir apima kelis lygius. Vaikas geba pasirinkti atsižvelgęs į savo vidinę orientaciją, jam visuomet pakanka emocijų išteklių, vaizduotės ir galimybių vidiniams

veiksmams. Vidinis pasaulis ir išorinė realybė tampa atskirti ir vaikas pradeda geriau suprasti jų tarpusavio skirtumus.

Vaiko vidinio pasaulio svarbą eksperimentiškai iliustruoja beprasmės, mechaninės užduotys, kurias prašoma atlikti (pavyzdžiui, dėti pagaliukus iš vienos krūvelės į kitą arba piešti linijas popieriuje). Vieni vaikai gerai atlieka tokias užduotis, kiti greitai nutraukia. Sėkmingai dirbę vaikai geba suteikti mechaninei užduočiai prasmę ir turinį, sukurti žaidimo siužetą ir vaidmenis (pavyzdžiui, įsivaizduoja esantys sunkvežimių vairuotojai, gabenantys rastus iš vienos vietos į kitą). Šis kokybinis perėjimas apima tokias dedamąsias: situacijos transformavimą, gana laisvą vidinį pasaulį ir veiksmo atlikimą vidiniame plane.

Vidinio pasaulio svarbą taip pat rodo lyginamieji 5, 6 ir 7 metų vaikų tyrimai, kuriuose jie turėjo išspręsti tokias pačias beprasmes užduotis. Septynmečiai geba net valandą vykdyti bendrąsias nuorodas. Šešiamečiai trumpai padirbėja, kol iš pagaliukų pradeda statyti kažkokį kitą statinį. Jauniausi vaikai dirba savaip, nekreipia dėmesio į instrukciją, jei tik suaugusiojo nėra greta. Kai vaikams pabosta, ateina suaugusysis su pasiūlymu: „Susitariam taip, sutvarkyk tą krūvelę ir gali baigti“. Vyriausi vaikai paklauso, o jauniausi tik tuomet atlieka užduotį, kai eksperimentatorius pasako: „Aš išeinu, bet Pinokis lieka su tavimi“.

Aprašytoje situacijoje pats svarbiausias yra vaiko ir suaugusiojo ryšys. Iš pradžių vaikai vykdo instrukcijas tik tada, kada suaugęs žmogus būna šalia. Vėliau pakanka, kad suaugusysis palieka savo atstovą (Pinokį). Vyriausi vaikai vykdo nuorodas savo vidinių išteklių pagalba. Vaiko vidinio pasaulio plėtojimui paprastai neužtenka vietos vaikų rengimo mokyklai programose.

Gebėjimas atlikti vidinius veiksmus yra psichologinės raidos posūkio taškas. Sąmoningas vidinės ir išorinės realybės atskyrimas atveria vaikui autentišką emocijų pasaulį, pakeičiantį situacines emocines reakcijas. Vaikas pradeda atpažinti, kad jo viduje gimsta įvairios emocinės būsenos ir jis gali valdyti savo psichikos procesus. Iki tol jį valdė situacinės emocinės reakcijos. Naujasis emocijų pasaulis išlaisvina vaiką iš emocinių reakcijų galios, padeda sustyguoti patirtį ir savo *perezhivanie*.

Iki krizės vaikui nekyla tikslo ir veiksmų konfliktas. Mąstymas, vaizduotė ir emocijos persipina su veiksmais. Aktyvi veikla nepalieka vietos apmąstymams, o nesuvokiant neigiamos patirties priežasčių vaiko nuotaika paklūsta principui „iš akių, iš atminties“. Netgi po krizės laikotarpio vaikas išlaiko aktyvumo orientaciją, nors kai kada jis geba apmąstyti ir emociškai išgyventi situacijas.

Kultūrinis požiūris į raidą neigia Piaget pasiūlytą raidos pokytį, vykstantį šiame amžiuje. Pagrindinis aspektas liečia ne tik vieno tipo operacijų virsmą kitomis. Pakinta vaiko pozicija, sąveikos su išoriniu pasauliu sistema, ir šie pirminiai pokyčiai sukuria naują vidinį pasaulį. Kritinis laikotarpis veiksmingiau paaiškina egocentrizmo nykimą nei mąstymo logiką.

Kritinis laikotarpis sutampa su mokyklos pradžia ir šis naujas vaiko gyvenimo dėmuo padalija kasdienį gyvenimą į du skirtingus pasaulius. Vygotsky (1998) nuomone, prasidėjęs vidinio ir išorinio vaiko asmenybės aspektų skaidymasis yra esmingiausias psichologinis krizės bruožas. Išorinis stebėtojas pamato, kad vaikas neteko ikimokyklinukui būdingo nuoširdumo ir vaikiško atvirumo. Vaiko naivumą ir tiesumą Vygotsky paaiškino vidinio ir išorinio pasaulių sutaptimi.

Polivanovos (2000) nuomone, septynerių [šešerių] metų krizę galima suprasti kaip „žaidimų amžiaus“ naujų darinių subjektyvaciją, kuriai galima priskirti tris sritis: 1) tarp noro ir veiksmo įsiterpia atžvalga į veikimo svarbą, kaip ji atrodo iš vaiko perspektyvos; 2) vaikas atskleidžia kurį nors savo bruožą, tačiau sąmoningai nuslepia kitą; 3) vaiko veiklos dalimi tampa emociškai nuspalvintas prasmės ir svarbos įvertinimas. Krizės laikotarpiu vaiko patyrimas tampa sudėtingesnis ir daugialypis. Vaiko pasirinkimus vis dar valdo jo (jos) vidinė pozicija, kuri padeda išlikti ištikimam vidinėms emocijoms, poelgiams ir vaizduotei, bet, kaip minėjo Vygotsky, vidinis ir išorinis pasauliai jau atsiskiria.

Iki krizės vaikui nepažini jokia priešara tarp intencijų ir veiksmų. Mąstymas, vaizduotė ir emocijos persipina su veiksmais. Po krizės aki-vaizdžiai pakinta vaiko savęs vertinimas: visose savo gyvenimo srityse jis pradeda atskirti realųjį ir idealųjį „Aš“. Vaikas tikroviškiau nei anksčiau vertina savo realųjį „Aš“. Jo įvėrciai, remiantis įvairių skalių duomenimis,

koncentruojasi apie vidutines reikšmes. Idealiam „Aš“, kaip ir anksčiau, skiriami aukščiausi įverčiai.

Vaiko „Aš–vaizdas“ glaudžiai susijęs su realiais vaiko socialinės pozicijos pokyčiais. Jų būna įvairiose kultūrose, kai tik vaikas pradeda lankyti mokyklą arba parengiamąją grupę darželyje. Skandinavijoje ir Baltijos šalyse tai įvyksta, vaikui sulaukus šešerių metų, tuomet krizė prasideda vieneriais metais anksčiau, lyginant su senesne tradicija, kai mokyklą pradėdavo lankyti septynerių metų vaikai. Naujoji socialinė pozicija formuojasi palaipsniui. Vaikas, dar be jokios minties apie naujos pozicijos turinį, išgyvena iš esmės teigiamą santykį su nauja socialine pozicija. Vaiką patraukia pirmieji išoriniai požymiai, tapsiantys tolesnio žingsnio į suaugystę ženklais. Mokyklinės veiklos socialinis turinys tik vėliau tampa svarbus.

Božovič (1995) naujoje socialinėje situacijoje išvelgia motyvuojamąją jėgą. Polivanova (2000) teigia, kad septynerių metų krizė, nors ir keista, labiau pastebima namuose nei mokykloje. Tėvai gali įvardyti krizės požymius, bet mokytojai jų nepastebi. Ji empiriškai išskyrė kelis būdus, kaip vaikai reaguoja į tėvų nuorodas, reikalavimus ir taisykles. Duomenis apie vaiko pokyčius krizės laikotarpiu ji surinko iš tėvų.

Krizės laikotarpiu vaikas patiria naują santykį su aplinka ir savimi. Simptomus galima suprasti kaip eksperimentavimo ženklus, o naujas ir ankstesnis santykis gali būti akivaizdūs vienu metu. Pagrindiniai septynerių metų krizės požymiai:

1. Vaikas atskiria išorinių veiksmų sąlygotas situacijas nuo tų, kurias sąlygoja vidinės priežastys.
2. Išorinių priežasčių sąlygotos situacijos patikrinamos sulaužant taisykles.
3. Su artimiausiais suaugusiais vaikas išbando savo nepriklausomybės ribas. Tai jo mėginimas pasiekti paramą, pagarbą ir įvertinimą.

Ideali veiksmų forma, išbandyta žaidimų amžiaus laikotarpiu, gali persitvarkyti į realias formas. Bendra veikla žaidimų metu suteikia pradžią asmeniškiesiems veiksams, savireguliacijai ir asmenybei (atskyrus motyvą ir tikslą).

## 3. VAIKO RAIDOS ERDVĖS: ŽAIDIMAS

### 3.1. Ankstyvosios vaiko raidos erdvės: žaidimas, žaidybinė veikla

*Dažnai tos žmogiškosios patirtys, kurias sunkiausia  
pavaizduoti ir suprasti, yra svarbiausios.*

*Kokia meilės prasmė?*

*Kodėl mes mirštame?*

*Koks yra vaikų žaidimo vaidmuo? (Bruce, 1993, 237 p.)*

#### 3.1.1. Žaidimo kilmė

Istoriniai dokumentai atskleidžia, kad žaidimas, kaip raidos stadija, yra artimai susijęs su bendru vystymusi vaikystėje. Atsiradus vaikystės sampratai tapo galimas vaikų žaidimas. Pirmieji žaidimo kilmės ir esmės aiškinimai buvo bendri filosofiniai arba psichologiniai teoretizavimai be tikrų žaidimo tyrimų. Šie aiškinimai dažnai kildavo iš bendrų žmogaus prigimties ar psichikos teorijų. Šios teorijos pasiūlė tokias sąvokas kaip perteklinė energija (Schiller, Spencer), atsipalaidavimas (Patrick), rekapi-tuliacija (G. S. Hall, W. Wundt), augimas (Eppleton), ego raida (Lange, Claparede), infantili dinamika (Lewin, Buytendijk), katarsis (Freud) ir išankstinis treniravimasis, pasirengimas ateičiai (Groos). Žaidimas buvo suprastas kaip energijos reguliavimo priemonė, pirmiausia susijusi su žmogaus instinktais.

Šiuolaikiniai aiškinimai yra pagrįsti vaikų žaidimo tyrimais. Yra mažiausiai trys vienas kito nepaneigiantys aiškinimai:

1. Žaisdami vaikai gali tvarkyti ir kontroliuoti savo gyvenimą ar bent tą jo dalį, kuomet jie žaidžia (Garvey, 1977; 1990; Paley, 1992; 1997; 2001; 2004; Corsaro, 1997; 2003).
2. Žaidimas yra pirmoji nepriklausoma vaikų veiklos sistema, kurią jie patys valdo (Hakkarainen, 1990; 1999).
3. Žaidimas yra holistinės ir kūrybiškos estetinės veiklos prototipas, iš kurio toliau vystosi visos kitos kūrybiškumo formos. Žaidimas kar-



tu yra vystymosi šaltinis ir priemonė todėl, kad kuria artimiausią raidos zoną (Vygotsky, 1933/1977; 2003).

Šiuolaikinės žaidimo teorijos yra pagrįstos tokiomis bendromis psichologinėmis teorijomis kaip psichoanalitinė teorija (Freud, Erikson), kognityvinės raidos teorija (Piaget), kultūrinė-istorinė teorija (Vygotsky), sąveikos teorija (Mead) ir komunikacijos teorija (Bateson). Labai originaliai ir taikliai Sawyer (1997) analizuodamas vaikų žaidimą išryškino improvizacinį sąveikų tarp žaidėjų aspektą, palygindamas jas su džiazu ar teatrinėmis improvizacijomis. Būtent šis improvizacinis aspektas yra esminis socialinių sąveikų tarp žmonių bruožas. Todėl žaisdami siužetinius vaidmenų žaidimus vaikai „mokosi“ socialinių sąveikų, kurios, anot Sawyer (2001), yra nuolatinės improvizacijos.

Šiandien dauguma tyrėjų sutaria dėl kai kurių pagrindinių matomų žaidimo savybių, bet ir toliau nenustoja ieškoję tikslesnių žaidimo interpetacijų ir apibrėžimo. Daugeliui žaidimas yra džiaugsminga, lanksti, vaizduote ir vidine motyvacija paremta veikla (Saracho ir Spodek, 1998).

Svarbiausias klausimas apibrėžiant žaidimą yra kas yra žaidimas ir kaip jį atskirti nuo kitų elgesio formų? Apibrėžimai padeda mums apibrėžti ribas, ką tyrinėti. Hughes (1999, 25 p.) pateikia puikų tokio tipo apibrėžimo pavyzdį: „Žaidimas turi penkias esmines savybes – tai vidiniai motyvuota, laisvai pasirinkta, maloni, ne pažodžiui suprantama ir pasižyminti aktyviu dalyvių įsitraukimu veikla. Ankstyvosios žaidimo teorijos pabrėžė jo biologinius ir genetinius elementus, tuo tarpu šiuolaikinės teorijos pabrėžia emocinę, intelektinę ir socialinę žaidimo naudą“.

### **3.1.2. Socialinė raida ir žaidimas**

Keletas bandymų paaiškinti ryšį tarp dabartinių žaidimo formų ir socialinio konteksto yra lyginamieji antropologiniai žaidimo tyrimai, kurie sutelkti ties specifinėmis žaidimo formomis skirtingose kultūrose. Kitas matmuo, analizuojantis ryšį tarp istorinio visuomenės vystymosi ir tam tikrų žaidimo formų atsiradimo, yra Elkonin (1978; 2005a) darbai. Jų analizė atskleidė, kaip vaikų žaidimo kilmė yra susijusi su vaikų socialinės padėties visuomenėje, tam tikru istoriniu momentu, pokyčiais. Žaidimo motyvacija ir poreikis žaisti yra socialiniai, ne biologiniai. Vaikų įsitraukimas į sociali-

nes bendruomenines veiklas yra bendras žaidimo motyvacijos paaiškinimas. Žaidimo priemonės ir būdai taip pat turi socialinę prigimtį. Jie nėra vaikų spontaniškos intelektualinės raidos rezultatai. Žaidimas yra socialiai plėtojamas ir „valdomas“, kai siūlomos priemonės ir žaislai, scenarijai ir taisyklės. Žaidimo temos ir turinys dažnai kartoja televizijos programose, kompiuteriniuose žaidimuose ir artimiausioje aplinkoje matomą vaikų patirtį. Mes galime turėti spontaniškos vaikų žaidimo prigimties iliuziją stebėdami vaikus namuose, kur suaugusiojo įtaka įgauna skirtingas kasdienių situacijų formas. Vis tik platesnis ir išsamesnis vaikų žaidimų stebėjimas atskleidžia, kad socialinė ir kultūrinė aplinka lemia žaidimo turinį ir kokybę.

### 3.1.3. Žaidimas kaip žmogaus veikla

Skirtingai nuo daugelio vakarietiškų vaikų žaidimo raidos teorijų, kultūrinė-istorinė psichologijos teorija apibrėžia žaidimą kaip specifinį žmogaus veiklos tipą (Vygotsky, 2003; Leontjev, 1978; Elkonin, 1978; Zaporozec, 1986). Šios teorijos rėmuose žaidimas nėra tik vaikams maloni veikla ir jų pabėgimas nuo tikrovės. Jis visada turi aiškų ryšį su supančia visuomene, kultūrine aplinka ir istoriniu laikotarpiu. Žaidimas yra susijęs su tikrove ir turi specifinį socialinį turinį ir objektą. Šis apibūdinimas ir žaidimo statuso besikeičiančioje veiklos sistemų grandinėje supratimas padeda perprasti žaidimo esmę. Analizuojant žaidimą mums reikalinga individuali ir socialinė perspektyva tuo pat metu. Veiklos ir veiklos sistemų sąvokos bando suderinti šias dvi perspektyvas.

Bendras reikalavimas bet kokiam veiklos tipui yra specifinis objektas, kuris skiria jį nuo kitų veiklos tipų (Leontjev, 1978). Žaidime yra sudėtinga išskirti jo tikslą todėl, kad žaidimas kaip pagrindinė vaikystės veikla (Elkonin, 1999) nesukuria jokių konkrečių rezultatų. Daug žaidimo teorijų teigia, kad pats žaidimo procesas yra esminis, o labiau apčiuopiamų, konkrečių rezultatų žaidimas nesukuria. Mes manome, kad žaidimas, kaip pirmoji nepriklausoma vaikų veikla (Hakkarainen, 1999), plėtoja psichologinį potencialą ir bendruosius gebėjimus, tokius kaip kūrybiškumas, vaizduotė, valingas elgesys, savivoka ir kt.

Papildomos savybės, atskleidžiančios specifinę žaidimo kaip veiklos prigimtį, yra tipiški žaidimo veiksmai. Tipiški žaidimo veiksmai (Hakka-

rainen, 1990) atlieka specifines funkcijas, kurios yra orientuotos į skirtingus žaidimo aspektus: (1) veiksmai, padedantys atskirti vaizduotę nuo tikrovės; (2) veiksmai, padedantys konstruoti žaidimo siužetą; (3) veiksmai, padedantys apibrėžti žaidimo objektą.

### 3.1.4. Žaidimo raidos stadijos

Teorinė paradigma lemia, kad skirtingos žaidimų teorijos skirtingai aiškina patį žaidimą ir remiasi kitokiais kriterijais skirstant žaidimų tipus ir raidos stadijas.

Parten (1932) pasiūlytos žaidimo kategorijos nuo individualaus iki bendradarbiaujančio – tai klasikinė žaidimo tipų sistema. Autorė išskyrė šešias žaidimo raidos stadijas su atžvalga į stiprėjantį bendradarbiavimą:

- Neužimtas žaidimas (vaikas neįsitraukia į žaidimą).
- Pavienis (nepriklausomas) žaidimas.
- Stebėtojo žaidimas.
- Paralelinis žaidimas (gretimas žaidimas, nėra bendrų veiksmų).
- Asociatyvus žaidimas.
- Bendradarbiaujantis žaidimas.

Piaget (1972) pasiūlė kitą žaidimo stadijų sistemą, kurią vėliau plėtojo jo pasekėjai. Stadijos tiesiogiai nesutampa su jo idėjomis apie bendrą vaiko raidą; sistemą papildė amžiaus intervalai. Žemiau pateikiamos raidos stadijos yra kiek papildyta originalo versija:

- Senso-motorinis žaidimas (0–2 metai).
- Konstrukcinis žaidimas (nuo 2 metų).
- Menamas (angl. *pretend*) žaidimas (3–7 metai)
- Socialinis, dramatinis žaidimas (nuo 4 metų).
- Žaidimai su taisyklėmis (nuo 7 metų).

Neseniai JAV Nacionalinis žaidimo institutas (<http://www.nifplay.org>) paskelbė savo „Septynis žaidimo tipus“, išskirtus remiantis moksliniais tyrimais:

1. Prisiderinimo (angl. *attunement*) žaidimas.
2. Kūno ir judėjimo žaidimas.
3. Žaidimas su daiktais.
4. Socialinis žaidimas.
5. Vaizduotės ir *menamas* žaidimas.

6. Pasakojimų kūrimo – naratyvinis žaidimas.

7. Transformuojantis – integruojantis ir kūrybiškas žaidimas.

Kultūrinė-istorinė ir veiklos teorija sutelkia dėmesį į kitus žaidimo proceso ir vaiko raidos aspektus. Ši teorija skiria tris stadijas: parengiamąją, žaidimo kaip pagrindinės veiklos ir žaidimo kaip veiklos formas. Perėjimą iš vienos stadijos į kitą ženklina psichologinė krizė (Elkonin, 1978; 2005; Michailenko ir Korotkova, 2002; Kravcova, 2007). Kiekviena stadija turi du potipius:

*Parengiamoji stadija*

- Susipažinimo (angl. *familiarizing*) žaidimas (0–2 metai).
- Reprezentavimo (rus. *отобразительная*; angl. *representational*) žaidimas (1–2 metai).

Tol, kol vaiko veiksmai ir sąveikos yra tiriamojo ir atkartojamojo pobūdžio, nesąmoningai įterpti į prasmingą kontekstą – tai dar ne žaidimas.

*Žaidimas – pagrindinė veikla (2–7 metai)*

Tai vaizduotės žaidimas, kurį sudaro objektų, savęs ir situacijų transformacija (Vygotsky „įsivaizduojama situacija“). Šių žaidybinių veiklų grupė turi kelis pogrupius:

- Individualus režisūrinis reprezentavimo žaidimas (2–3 metai).
- Vaidmeninis žaidimas (3–5 metai).
- Žaidimai su taisyklėmis (nuo 5 metų).
- Išplėtotas režisūrinis žaidimas (nuo 6 metų).

Ikimokyklinio amžiaus (2–7 metai) vaikas išmoksta kurti vis sudėtingesnes žaidybines situacijas. Jų pradžia – veiksmai su daiktais; vėliau atkuriami trumpi kasdienio gyvenimo epizodai; atsiranda vaidmenys, nes vaikas vaidina kažką kitą (vairuotoją, mamą), tik to nežino. Palapsniui vaikas pradeda žaisti tikrus vaidmeninius žaidimus, prisiima vaidmenis ir juos įvardina.

Lygiagrečiai vaikai įsitraukia į statybinius, konstrukcinius ir žaidimus su taisyklėmis. Galiausiai ikimokyklinio amžiaus pabaigoje vaikai nedidelėse grupelėse ima plėtoti siužetinius-vaidmeninius ir režisūrinius žaidimus. Šiuo metu vaikams tampa svarbus sudėtingesnio siužeto kūrimas, vaidmenys tampa pavaldūs siužetui. Vaikai išplėtoja sudėtingus siužetus, remdamiesi ne tik kasdiene patirtimi, bet ir mėgstamomis pasakomis, istorijomis, TV programomis ir pan.

Pamažu, artėjant mokykliniam amžiui, žaidimas pagrindinės veiklos vietą užleidžia mokomajai veiklai ir tampa viena iš vaiko veiklų. Tai reiškia, kad raidos požiūriu jis nedaro tokios reikšmingos įtakos vaiko sąmonės raidai, nors kaip veikla išlieka iki žmogaus gyvenimo pabaigos, skirtingais jo raidos tarpsniais tenkindama skirtingus žmogaus poreikius, vaidindama vis kitokį vaidmenį.

#### *Žaidimas kaip veiklos forma*

Žaidimai su taisyklėmis (nuo 5 metų) formuoja šios grupės žaidybinės veiklos pagrindą:

- Gyvybingi, mobilūs žaidimai (rus. *подвижные*).
- Stalo žaidimai (rus. *настольные*).
- Žodiniai žaidimai (rus. *словесные*).
- Kompiuteriniai žaidimai.

Nepaisant skirtingų teorinių pozicijų ir skirtingų kriterijų apibrėžiančių žaidimo tipus, žaidimo raidos stadijos daugeliu aspektų sutampa.

### **3.2. Kultūrinės-istorinės psichologijos požiūris į žaidimo raidą**

Savo darbuose Vygotsky (1996b / 2003) menamą žaidimą įvardija kaip reikšmingiausią žaidimo tipą tarp kitų ikimokyklinio amžiaus vaiko žaidimų. Garsioje paskaitoje 1933 m. jis gana plačiai išanalizavo šį žaidimo tipą. Minik (1987) nuomone, „Vygotsky išvelgė, kad besivystanti vaiko žaidybinė veikla sukuria pagrindą naujai elgesio struktūrai ir su ja susijusiai vaizduotės bei abstraktaus mąstymo išraiškai“ (30 p.).

Vygotsky matė vaiko žaidimą kaip veiklą, kuri sukuria pagrindą naujų elgesio formų atsiradimui, šios formos – tai vaizduotė ir abstraktus mąstymas.

Mūsų nuomone, menamo žaidimo reikšmė ir prasmė iki šiol nepakankamai suprasta ne tik tėvų ir pedagogų, bet ir tyrėjų. Labai gražiai apie tai rašo Singer (1999), žinomas amerikiečių menamo žaidimo tyrėjas: „Žvelgiant iš ilgalaikės perspektyvos, menamas žaidimas yra pagrindas, konsoliduojantis svarbiausias žmogiškąsias savybes: vaizduotę, sąmoningą gebėjimą savo patirtims suteikti pasakojimo formą ir savo atminties

vaizdinius sumaniai supinti į vis naujus siužetus“ (7 p.). Manome, kad menamas žaidimas yra viena sudėtingiausių ir viena svarbiausių veiklų, skatinančių mažo vaiko sąmonės raidą, ir, kaip šių dienų tyrimai patvirtina (Elkind, 2007; Singer *et al.* 2008), yra „nykstanti“ veikla. Geresnis procesų, kurie vyksta vaikui žaidžiant, supratimas, reikalingas tiek pedagogams, tiek psychologams, tiek tėvams.

Remdamasi kultūrinės-istorinės psichologijos požiūriu Kravcova (2007), nuodugniai tyrinėjusi žaidimo vystymąsi per visą gyvenimą, apibendrindama teigia, kad žaidimas gali būti apibrėžtas kaip asmenybinės raidos vienetas. Turėdama galimybę skaityti ne tik Vygotsky raštus, bet ir dienoraščius bei užrašus, ji labai aiškiai formuluoja, kas skiria žaidybinę veiklą nuo nežaidybinės. Jos nuomone, nepriklausomai nuo žaidimo prigimties ir turinio, psichologiniu požiūriu tik ta veikla gali būti vadinama žaidimu, kurios metu žaidėjas (nesvarbu, ar vaikas, ar suaugusysis) išsiugdo gebėjimą būti virš situacijos, tai reiškia gali stebėti save ir iš vidaus, ir iš šalies vienu metu. Tą patį menamo žaidimo aspektą aprašė Ariel (2002, p. 140): „Žaidėjas turi būti ir žaidime, ir šalia žaidimo, tarsi save stebėti“. Kravcova apibrėžia šią poziciją kaip buvimą dvigubu subjektu (rus. *двойная субъектность*; angl. *double subjectivity*), pvz., tuo pat metu vaikas yra Aš (Onutė arba Marija) ir laputė. Įdomu tai, kad, šios mokslininkės nuomone, toks dvigubos subjekto pozicijos išgyvenimas yra labai svarbus norint perprasti psichologinę žaidimo esmę. Šis suvokimas labai svarbus tiek žaidimo tyrėjams, tiek pedagogams, tiek psychologams, dirbantiems su vaikais.

Pasak Vygotsky (2003), menamas žaidimas gimsta pereinant iš ankstyvosios vaikystės į ikimokyklinį amžių, besiformuojant naujiems poreikiams ir veiklos motyvams. Menamas žaidimas tampa įmanomas dėl besiformuojančios vaizduotės, kuri yra naujas vaiko sąmonės darinys. Besiplėtojanti vaizduotė, kuri remiasi vaiko veiksmu, įgalina vaiką atskirti vaiko matymo lauką nuo prasmės lauko, to rezultatas – vaiko kuriamas menamas vaizduotės laukas.

Žaidimo pradžioje vaiko kuriama menama situacija yra labai artima realiai situacijai. Piaget (1972) šį procesą aprašė kaip atidėtą imitaciją (angl. *deferred imitation*), o Vygotsky tai vadina išplėtota atmintimi. Anot

šio mokslininko, vaizduotės pagalba vaikas išsprendžia nerealizuojamus norus ir troškimus, būtent, kurdamas menamą situaciją, jis nukreipia savo troškimus į šį išgalvotą pasaulį ir ten leidžia savo išgalvotam „Aš“ veikti. Dėl šios priežasties Vygotsky vadina žaidimą iliuzinių norų išsipildymu, nes vaizduotė tampa instrumentu menamoms situacijoms kurti, kuriose vaiko išgalvotas „Aš“ gali prisiimti išgalvotus vaidmenis. Tačiau tam, kad pasiektų šį norų išsipildymą, vaikas turi sumokėti atitinkamą „kainą“, nes kiekviena menama situacija reikalauja tam tikrų elgesio taisyklių, tos elgesio taisyklės yra padiktuotos vaidmens ir prisiėmęs tą vaidmenį vaikas turi elgtis pagal taisykles.

Galima ginčytis, kad tik iš stebėtojo pozicijos atrodo, jog tai yra iliuzinis troškimų išsipildymas. Iš situacijos vidaus (vaiko vaidmens pozicijos) tai yra beveik tikras troškimų išsipildymas. Veikdamas konkrečiame vaidmenyje, vaikas giliai išgyvena situacijas ir įvykius ir būtent šis „išgyvenimas“ suteikia jam išsipildymo ir pasitenkinimo jausmą. Ir čia glūdi žaidybinės veiklos paradoksas, anot Vygotsky, kurį jis nusako kaip priešpriešą tarp vaiko laisvės pasirinkti žaisti tai, ką jis nori, ir tarp reikalavimo tuo pat metu atidėti ir suvaldyti savo impulsyvius veiksmus bei laikytis taisyklių, kurių reikalauja prisiimtas vaidmuo. Žaidime vaikas daro tai, ko jis trokšta labiausiai, nes žaidimas jam suteikia pasitenkinimą. Tuo pat metu jis priverčia save laikytis taisyklių ir atidėti tai, ko jis nori labiausiai. Paradoksas glūdi tame, kad būtent savęs sulaikymas suteikia vaikui patį didžiausią malonumą žaidime. Toks elgesys žymi vaiko gebėjimą transformuoti savo spontaniškus troškimus ir yra *valingo elgesio pradžia*. Nuo šio momento vaikas ima save valdyti (sau vadovauti per pasirinktą vaidmenį), bet kol kas tik žaidybinėse situacijose. Kol tai atsitinka, vaikas atlieka labai sudėtingą darbą, atskirdamas mintį nuo konkretaus objekto ir konkretaus veiksmo. Šį procesą galima stebėti vaikui judant nuo paprastų žaidybinių (priešžaidybinių) veiksmų link daugiau išplėtotų žaidybinių formų. Vygotsky atkreipia dėmesį į antrą žaidybinės veiklos paradoksą: žaidime vaikas operuoja atsietomis reikšmėmis realiose situacijose: vaikas veikia menamoje situacijoje, manipuliuoja menamais objektais, bet atlieka visai realius veiksmus. Kodėl vaikas taip sudėtingai veikia? Atsakymas į šį klausimą atskleidžia menamo žaidimo esmę.

Vygotsky pastebi, kad vaizduotė kyla iš konkrečių vaiko veiksmų ir vadinama vaiko žaidimą „veikiančia vaizduote“. Kai kuriama menama situacija, vaikas tik iš dalies veikia įsivaizduojamoje realybėje, nes veikimo metodas paremtas konkrečiais fiziniais vaiko veiksmais: „Sukuriamas menamas laukas, bet veiksmai tame lauke yra labai tikri“ (Vygotsky, 2003). Vaikas dar nepajėgus mąstyti ir veikti tik mintyse.

Sekant kultūrinės-istorinės psichologijos tradicija, žaidimą mėginsime suprasti ir paaiškinti visos vaiko sąmonės struktūros kontekste, nuosekliai analizuodami kokybinius žaidybinės veiklos raidos etapus.

### 3.2.1. Kalbos ir mąstymo raida žaidime

Vygotsky aiškino žaidimą kaip „judėjimą nuo konkrečių operacijų link abstraktaus mąstymo“ ir pabrėžė, kad kalbos ir mąstymo vystymasis yra šio proceso esmė. Todėl svarbu analizuoti būtent kalbos ir mąstymo vystymąsi, mėginant suprasti ir paaiškinti vaiko žaidimą. Vygotsky išskiria šias kalbos raidos stadijas:

1. Ikikalbinė stadija (iki 9 mėn. amžiaus<sup>4</sup>), natūrali, primityvioji. Šioje stadijoje vaikai kuria ir skleidžia tam tikrus garsus, išreiškdami savo poreikius. Tai yra išorinis veiksmas, kuris priklauso nuo tiesioginio ir sąlyginio reflekso.
2. Magiškoji (apie 2–3 metus): vaikas supranta žodį kaip vieną iš daikto savybių ir tai, kad kiekvienas žodis yra susijęs su tam tikru daiktu ar objektu.
3. Išorinė stadija (4–5 metus) – vaikas vartoja žodžius kaip ženklus (egocentrinė kalba), jis atranda išorinę kalbos struktūrą, vaikas supranta, kad kiekvienam daiktui, reiškiniui yra žodis, ir kad tas žodis yra sąlyginis to daikto pažymėjimas (simbolinė kalbos funkcija).
4. Vidinės kalbos (9–10 metų) – autentiško mąstymo stadija.

Labai svarbu tai, kad pradžioje kalba ir mąstymas vystosi atskirai, nepriklauso vienas nuo kito. Bet tam tikru momentu (maždaug apie an-

---

4 Visi nurodomi amžiaus tarpsniai yra labai apytikriai, visos raidos stadijos priklauso nuo vaiko „psichologinio amžiaus“, kalbos išsivystymo lygio, o ne nuo biologinio amžiaus.



truosius gyvenimo metus) jie susitinka. Dar svarbiau – tuo metu, kai susitinka kalba ir mąstymas, vaikas neatranda žodžių reikšmių. Kitaip sakant, vaikai nežino, kad žodžiai yra daiktų ir objektų vardai (pavadinimai). Anot Vygotsky (1997b), pradžioje vaikai perpranta tik išorinį (ne vidinį, ne žodžio, kaip daikto ir reikšmės) ryšį tarp žodžio ir daikto. Žodžius vaikai išmoksta imituodami suaugusiųjų kalbą. Tada, kai susitinka kalba su mąstymu, ir prasideda menamas žaidimas. Tai yra tas momentas, kai vaikas vietoje konkrečių veiksmų su realiais daiktais pereina prie veiksmų su menamais objektais. Menamo žaidimo pradžioje daikto reikšmė atskiriama nuo tikro daikto ir „atiduodama“ kitam daiktui (pakaitalui). Kokia yra to pakaitinio objekto funkcija? Kam vaikui jo reikia ir kodėl jis atsiranda?

Anot Vygotsky, menama situacija atsiranda dar prieš vaikui pradėdant laisvai operuoti žodžių reikšmėmis. Jei mėgintume situaciją paaikškinti pasitelkdami žinomą pavyzdį su vaiku, jojančiu ant menamo arklio (pagalio), vaikas kuria menamą situaciją būtent fiziniu veiksniu (jojimu ant pagalio). Būtent pagalys leidžia vaikui atlikti fizinį jojimo veiksmą, kartu mintyse kurti arklio vaizdinį ir išlaikyti jojimo situaciją.

Tuo metu, kai vaikas pradeda žaisti menamą žaidimą, žodžiai vaikui dar nereprezentuoja tų veiksmų ir objektų reikšmių. Tik paties vaiko atliekami veiksmai suteikia reikšmę daiktams ir žodžiams. Ir tie patys konkretūs veiksmai suteikia prasmės dinamiką menamai situacijai, igalina judėjimą nuo vieno įvykio prie kito, nuo vieno veiksmo prie kito. Taigi, apibendrinus galima sakyti, labai specifinis elgesys būdingas šio amžiaus vaiko žaidimui: vaikas jau nebėra maginėje kalbos raidos stadijoje, pagalys, reprezentuojantis arklį, nėra jam tikras arklys, bet kartu tai nėra ir arklio ženklas arba simbolis (taip pat kaip paveikslėlis arba žodis). „Tai tikrai yra pereinamoji stadija, kai pakaitalas (pakaitinis objektas – pagalys) jau nėra iliuzija, bet dar nėra objekto simbolis“ (Vygotsky, 1997b, 249 p.). Paties vaiko veiksmas yra raktinis momentas šiuo žaidimo laikotarpiu. Žaidimas dar nėra simbolinė veikla.

Menamos situacijos kūrimas yra tik vaiko gebėjimo konstruoti ir suprasti simbolius pradžia. Skirtingai nuo Piaget (1972), Vygotsky (1997b) teigia, kad menamas žaidimas dar nėra simbolinė veikla. „Žaidime mes

stebime unikalų ženklų panaudojimo būdą, vaikui pats žaidimo procesas – tai yra ženklų pavartojimas žaidime labai glaudžiai susijęs su pasinėrimu į šių ženklų reikšmes, pasinėrimu į menamą veiklą; šiuo atveju vaikui ženklas yra ne priemonė, bet tikslas pats savaime“ (250 p.). Tai rodo, kaip vaikas pasirenka tuos pakaitinius objektus: viena vertus, tarsi labai lanksčiai, kita vertus, ne bet koks daiktas gali tapti pakaitalu. Pakaitalas turi turėti pagrindines daikto savybes, kurios leistų vaikui atlikti su juo konkrečius veiksmus (pvz., ant lazdelės, o ne ant kamuolio galima joti, todėl kamuolys negali būti arklio pakaitalas).

„Atskirti arklio reikšmę nuo tikro arklio ir perkelti ją pagaliukui, tuo pat metu realiai veikiant su tuo pagaliuku, tarsi tai būtų arklys, yra gyvybiškai svarbi pereinamoji stadija link operavimo reikšmėmis. Žaidybiniėje situacijoje vaikas pirmiausia veikia su reikšmėmis kaip su tikrais objektais ir pamažu ima jas suprasti ir pradeda mąstyti“ (1977, 13 p.). Šiame žaidimo lygmenyje vaikas eksperimentuoja su atskirais vaidmenimis ir jų veiksmis, bet nekuria sudėtingesnių įvykių ir siužetų.

Nepriklausomomis (atsietomis nuo daiktų ir veiksmų) žodžių reikšmėmis ima operuoti 4–5 metų vaikai. Prasideda turiningi pokalbiai aiškinant daiktų ir veiksmų reikšmes. Žaisdami vaikai ne tik gestikuliuoja, bet diskutuoja, aiškina ir organizuoja žaidimą kalbėdami. Žodžiai jau vartojami kaip daiktų ir veiksmų ženklai (ima juos apibūdinti), vaikas labai aktyviai juos vartoja ir labai sparčiai plėtojasi egocentrinė kalba. Vaikas veikia ir kalba vienu metu ir tuo pat metu gimsta mąstymas. Šiuo laikotarpiu plėtojami menami veiksmai, vartojami menami objektai, vaikai kuria paprastus, kasdienius siužetus.

Vygotsky mokinys ir pasekėjas Elkonin (1999) taip pat kritikavo Piaget požiūrį į simbolizavimą žaidime (simbolinį žaidimą). Jo kritika rėmėsi visa serija eksperimentų, kuriuos organizavo rusų tyrėjai Lukov (1937) ir Vygodskaja (1966). Jų eksperimentų tikslas buvo išsiaiškinti ryšį tarp objektų, veiksmų ir žodžių vaidmeniniuose žaidimuose. Tyrimai parodė, kad pradžioje, kai vaikai ima operuoti menamoje erdvėje (menamo žaidimo pradžioje), lygiagrečiai egzistuoja dvi skirtingos sistemos: (1) ryšių sistema tarp žodžių ir veiksmų; (2) ryšių sistema tarp objektų ir veiksmų. Ryšiai tarp šių dviejų sistemų patiria esminius poky-

čius būtent ikimokykliniame amžiuje. Šio amžiaus pabaigoje „ryšiai tarp veiksmų, objektų ir žodžių, pažyminčių tuos objektus, sukuria vieną dinamišką struktūrą“ (1999, 56 p.).

Elkonin (ten pat) daro prielaidą, kad „žaidimas yra unikali operavimo žodžiais praktika, kurios metu keičiasi ryšiai tarp objektų, žodžių ir veiksmų“ (57 p.). Vaiko mąstymo raidos požiūriu tai yra svarbiausias pokytis, vykstantis menamo žaidimo dėka, transformuojasi vaiko mąstymas, vaikas įgyja naują priemonę – žodį. Anot Donald (1991), į žaidimo laikotarpį vaikas įžengia tuo metu, kai judesiai ir gestai yra pagrindinė jo minčių ir idėjų raiškos priemonė. Vaikas palieka žaidimo raidos laikotarpį apsiginklavęs nauja priemone savo minčių ir idėjų raiškai – žodžiu.

Vaikai ima vartoti kalbą pasitarimams su bendraamžiais, žaidimo planavimui ir tai reiškia, kad žodžiai ima atstovauti objektams ir veiksams. Atsiranda pasakojamoji kalba (ang. *narrative speech*) ir kalba tampa pagrindine reprezentacijos ir mąstymo priemone. Kalbėjimas, kuris atsiranda prieš veiksmą, skatina mąstymo progresą, nes vaikas pradeda organizuoti savo veiksmus per kalbą: kalba vartojama veiklos planavimui ir organizavimui. Tačiau tik būdami mokyklinio amžiaus (maždaug 7–8 metų) vaikai aiškiai susiplanuoja savo veiksmus žodžiais ir tada tuos veiksmus atlieka. Šio laikotarpio žaidimas gali būti apibūdinamas kaip apibendrinta žaidimo veiksmų schema: vartojami menami objektai, bet daug žaidimo objektų ir veiksmų verbalizuojami. Veikla vystosi per siužeto konstravimą, vaidmenys tarnauja siužetui. Vaikai kuria sudėtingus, fantastinius siužetus, pasiremdami ne tik kasdiene patirtimi, bet ir mėgstamais pasakų, televizijos programų, filmų herojais ir t. t. Tai yra išplėtojo naratyvinio vaidmeninio žaidimo lygmuo.

Vygotsky apibūdina menamą žaidimą kaip „tarpinę“ (ang. *intermediary*) stadiją, kai mintį lemia konkreti, reali situacija iki visiškos laisvės nuo realios situacijos. Toks apibūdinimas atskleidžia žaidimo prigimtį ir paaiškina jo reikšmę mąstymo raidai, kaip judėjimą nuo konkrečių operacijų link abstraktaus mąstymo.

Išplėtotame menamame žaidime veiksmai inspiruojami idėjų, o ne aplinkos daiktų, ir vaikas tampa laisvas nuo realios aplinkos suvaržymų būtent per kuriamą menamą situaciją. Taigi, šios situacijos kūrimas yra

žingsnis link abstrakčios (laisvos) minties, žingsnis, kuris pažymi naują abstrahavimo ir laisvės lygį. Monografijos prieduose pateikiame lentelę, kurioje siekiama parodyti, kaip vaiko kalbos ir mąstymo raida yra susijusi su pagrindinėmis jo veiklomis: žaidimu, piešimu ir kt. (žr. 2 priedą).

Apibendrinus galima teigti, kad menamas žaidimas yra kokybiškai naujas vaiko sąmonės raidos tarpsnis, susijęs su vaizduotės atsiradimu. Būtent žaidybinė veikla sukuria erdvę vaiko mąstymo ir kalbos susitikimui. Šios radikalios mąstymo transformacijos rezultatas yra tai, kad kalba tampa mąstymo priemone. Besiplėtojanti žaidybinė veikla padeda pereiti nuo epizodinės atminties ir prisirišimo prie konkrečių situacijų link menamų situacijų konstravimo ir simbolinio pasaulio modelių kūrimo.

### **3.2.2. Išplėtotų žaidybinių formų svarba**

Pasak Vygotsky (1997b), „vaiko simbolinis žaidimas gali būti supratas kaip sudėtinga gestų kalbos sistema“ (135 p.). Vygotsky matė žaidimą, piešimą ir rašymą „kaip atskirus iš esmės vientiso rašytinės kalbos vystymosi proceso momentus“ (142 p.). Vygotsky čia kalba apie kalbos ir kalbėjimo vystymąsi kaip skirtingų lygmenų simbolizavimą: pirma, gestas kaip ženklas, tada piešinys – vizualinis ženklas, galiausiai raidė – kaip ženklas.

Galima teigti, kad žaidimas yra pradinė vaiko mąstymo išraiškos forma. Žaidybiniai veiksmai gali būti suprasti kaip materializuotos vaiko mintys (norai, poreikiai, idėjos), kurių vaikas dar sąmoningai nesuvoja. Žaidybiniai veiksmai yra vienintelis būdas tas idėjas išreikšti.

Vaiko mintys ir gebėjimas išreikšti savo mąstymą pradžioje vystosi per gestus ir žaidybinius veiksmus, per piešinius ir tik palaipsniui kuriant žodinius pasakojimus. Vaikui žaidimas yra priemonė kurti pasakojimams apie save ir apie pasaulį. Mes suprantame tą vaiko naratyvą kaip „universalų minties raiškos būdą“ ir „mąstymo formą“ (Bruner, 1986, Donald, 1991; Nelson, 1998).

Pagrindinis išplėtojo naratyvinio žaidimo bruožas yra žaidėjų gebėjimas vystyti bendras idėjas ir drauge konstruoti siužetą. Tokį žaidimą

vadiname išplėtotu naratyviniu vaidmeniniu žaidimu ir siūlome apibrėžiant jį taikyti tokius kriterijus:

- Socialinis (bent du ir daugiau dalyvių).
- Vykstantis menamoje (vaizduotės) plotmėje.
- Kūrybiškas (nestereotipiškas).
- Besiplėtojantis laike (besitęsiantis nuo kelių dienų iki kelių mėnesių).
- Keliantis iššūkius, įdomus ir reikalaujantis vaikus veikti ties savo galimybių riba;
- Besiremiantis naratyvine struktūra (kuriami istorija, siužetas).

Tai tokio pobūdžio žaidimas, kai yra kuriama motyvuojanti istorija ir jos „žaidimas“ vaikui teikia jaudinančius patyrimus, kitaip dar vadinamus perezhivanie. Šie išgyvenimai leidžia vaikui per savo patirtį giliau perprasti reiškinius ir tai yra vienas iš tokio žaidimo rezultatų. Vygotsky (1984b), rašydamas apie aktorius darbo specifiką, teigė, kad „aktoriaus veikla pati savaime yra unikalus, kūrybiškas psichofizinių būsenų darbas“ (321 p.). Ir tą patį galima pasakyti apie kūrybinį žaidimą, kuris suteikia vaikui galimybę eksperimentuoti patiriant skirtingas psichofizines būsenas, socialinius vaidmenis ir jų tarpusavio sąveikas.

Analizuojant žaidimą, svarbu suprasti, kad žaidybinė veikla vyksta keliuose plotmėse (Vygotsky, 1933/1977, 2003). Tyrinėjant vaikų žaidimą, negalima apsiriboti vien išorinių vaiko veiklos aspektų analize, reikia išsiaiškinti tikruosius vaiko motyvus, pradinę idėją ir suvokti tas prasmes, kurias vaikas suteikia savo išoriniam veikimui. Toks supratimas formuojasi ilgesnį laiką stebint vaiko žaidimus, mėginant įsitraukti į žaidimą ir pažaidžiant drauge, kartais gal net paskatinant, taip pamažu atveriant vaiko tikslus ir motyvus.

### **3.2.3. Žaidimas ir mokymasis: ko vaikai mokosi žaisdami?**

Žaidimas visuomet buvo siejamas su mokymusi. Šis ryšys yra dvejopas. Viena vertus, žaidimas ir mokymasis dažnai pateikiami juos supriešinant: žaidimas kaip kažkas nerimto, laisvo ir neįpareigojančio, o mokslas kaip rimtas ir svarbus darbas, dažnai pareiga. Kita vertus, šis supriešini-

mas išnyksta, kai imama kalbėti apie mokymąsi per žaidimą. Kalbant apie vaikus, tokia mokymo forma yra pati patraukliausia ir, kaip teigiama daugelyje tyrimų, nepaprastai efektyvi. Taigi, atrodo, kad žaidimas tikrai nėra tapatus mokymuisi, tačiau jis yra pati efektyviausia mokymosi forma, bent jau mokantis tam tikrų dalykų. Taigi, ko gi mokosi trejų–septynerių<sup>5</sup> metų vaikas, žaisdamas vis sudėtingesnius menamus žaidimus?

Norint atsakyti į šį klausimą, reikia prisiminti, kokie psichinės raidos procesai vyksta šiuo amžiaus tarpsniu ir kaip apibūdinamas šis raidos laikotarpis. Ankstyvojoje vaikystėje vaikams būdingas tiesioginis reiškinių ir pasaulio suvokimas (percepcija). Betarpiškas suvokimas sudaro prielaidas kitų psichikos procesų, tokių kaip atmintis, vaizduotė, mąstymas, vystymuisi. Svarbiausiu ikimokyklinio amžiaus vaiko sąmonės raidos procesu tampa intensyvus atminties funkcijos vystymasis. Atminties funkcija yra betarpiškos vaiko patirties kaupimas ir perdirbimas. Būtent dėl šio proceso radikaliai kinta vaiko mąstymas. Jeigu iki trejų metų vaikui mąstyti reiškė akivaizdžiai matomų ryšių supratimą, daugiausia per atpažinimą, tai ikimokykliniui mąstyti – reiškia susivokti savo pirmuosiuose apibendrinimuose. Trejų metų vaiko atmintis jau yra neblogai išplėtotą ir pasireiškia mėginimu apibendrinti savo patirtį. Tai yra vaikas mėgina „įžodinti“ sąvokomis (žodžiais), nusakyti savo patirtis, paprastai stiprius emocinius išgyvenimus ir perteikti juos kitiems. Komunikacijai, bendravimui būtinas gebėjimas suteikti savo mintims kultūrinę, atpažįstamą formą, jas apibendrinti. Kaip pastebi Vygotsky (1935), betarpiškai mintis negali būti perdėta iš galvos į galvą.

Apibendrinimo vaikas mokosi tik bendraudamas su suaugusiais, tai yra sąveikaudamas su idealiomis kultūrinėmis formomis. To pavyzdžiu gali būti situacijos, kai suaugusieji įvardija vaiko būseną ir susieja ją su anksčiau buvusia panašia situacija: „tu pavargęs, daug bėgiojai, prisimeni, kai buvome vakar lauke, taip pat bėgiojai ir pavargai..., dabar sėskis ir pailsėk, atsigerk, o tada vėl galėsi žaisti“ arba „prisimeni, vakar taip pat verkei, kai mamytė paliko tave darželyje, bet po to žaidei su vaikais ir nebeverkei, buvo linksma..., o tada atėjo mamytė...“. Vaiko

5 Amžiaus tarpsnis apibūdina laikotarpį tarp dviejų raidos krizių – trejų ir septynerių metų, bet ne konkrečių vaikų raidos pokyčius.

patirtis yra „ištraukiama“ iš momentinio konteksto, sugretinama su kita patirtimi ir įvardijama žodžiais. Vaikas pradeda mintyse judėti laike ir sieti savo betarpiškus išgyvenimus su buvusiais panašiais patyrimais, o tą daryti jam padeda sustiprėjusi atmintis. Tokia sudėtinga psichinė veikla neįmanoma vaikui iki trejų metų.

Kitas šio amžiaus tarpsnio savitumas yra tai, kad visiškai pasikeičia vaiko interesų ir poreikių pobūdis. Dabar situacijos interpretaciją lemia ne pati betarpiškai suvokiama situacija, o tai, kokią reikšmę jai suteikia pats vaikas, koku būdu jis ją susieja su savo patirtimi ir kokią prasmę jai suteikia. Paprastai tokių mažų vaikų apibendrinimai vyksta per įvairias kūrybinio pobūdžio veiklas: žaidimą, piešimą ar kitą meninę, gal net darbinę veiklą. Vaikas viską daro todėl, kad jam tai yra prasminga ir taip atskleidžia savo santykį su jam reikšmingomis gyvenimo situacijomis.

Kaip tik šiuo metu ima skleistis menami vaikų žaidimai, per kuriuos vaikai ir mėgina „išžaisti“ savo patirtis. Suaugęs žmogus turėtų padėti vaikui įgyti pirmuosius elementarius žaidimo įgūdžius, kad toliau vaikai galėtų patys plėtoti savo žaidimus. Galima sakyti, kad savarankiškos vaiko žaidybinės iniciatyvos atsiradimas, paverčiantis žaidimą tikrąja vaiko veikla, yra orientacijos į prasmę lūžio taškas. Nuo šio momento žaidimas turi didžiausią įtaką vaiko raidai, o edukacinis jo potencialas pasiekia maksimalią ribą. To priežastis – vaikas pats surikiuoja ryšius tarp vaidmenų, atsižvelgęs į kitų žmonių poreikius ir nuomones. Paties vaiko inicijuotas žaidimas yra socialinių santykių išbandymo laukas, stiprinantis moralinį sąmoningumą.

Šiuo laikotarpiu suaugusiojo vaidmuo kinta – jis jau ne moko, bet organizuoja situacijas ir žaidimo prielaidas. Mokymo rezultatas yra ne raida, bet žaidimas. Būtent todėl žaidybinė veikla yra lemiamas raidos veiksnys, nepriklausomai nuo žaidimo tipo. Mes teigiame, kad psichologinių procesų raidai didžiausią poveikį turi orientacija į prasmę. Kodėl? Todėl, kad praktiniai veiksmai virsta protiniais, praktiniai procesai laipsniškai transformuojasi į vaizduotės procesus. Intelektu lygmuo, gebėjimas kurti apibendrintus vaizdus, idėjas ir atlikti pačius įvairiausius veiksmus su jais (kaip anksčiau su daiktais) yra žaidimo raidos proveržio stadija, turinti ilgalaikį poveikį individualiai raidos trajektorijai.

Žaidime vaikai geba suprantamai kurti ir modeliuoti ne tik veiksmus su daiktais, bet ir transformuoti gyvenimo reiškinius, kurių kitokiu būdu nepasirinktų. Prieš atsirandant socialiniam menamam vaidmeniui žaidimui, tikrovės suvokimą riboja gebėjimai manipuluoti objektais. Situacija iš esmės pakinta atsiradus vaidmeniui, įgalinančiam vaiką atspindėti daug didesnę tikrovės erdvę, kuri peržengia vaiko asmeninės patirties ribas net iki suaugusiųjų pasaulio prasmės ir svarbos. Kartu atsiveria galimybės psichikos lygmenyje suvokti naujas realybės sritis, plėtojant visus būtinius gebėjimus.

Žaidimai ir su jais kuriami siužetai moko vaikus pasinerti į įsivaizduojamų žmonių mintis ir jausmus, peržengti kasdienybės ribas, išgyventi kilnius žmogiškus siekius ir herojiškus poelgius. Taip žaidimas nutiesia kelią į kūrybišką vaizduotę, valingą savireguliaciją, empatiją kitų žmonių emociniams pergyvenimams.

Kaip minėta, Elkonin (1989) išklėle hipotezę, kad žaidimas orientuojasi į bendražmogiškąsias vertybes, tačiau ar jis turi įtakos vaiko raidai? Buvo teigiama, kad žaidimo turinys turi svarbų poveikį psichinei vaiko raidai. Mes galime pagrįstai klausti, ar žaidimų turinys paveikia asmenybės raidą, net jei žaidybiniai veiksmai yra sukurti? Juk greta žaidybinių santykių tarp vaidmenų egzistuoja tikri tarpasmeniniai vaikų santykiai. Jų lygmuo gali nesutapti: prasti gyvenimiški santykiai gali derėti su doriais ir teigiamais santykiais naratyviniame žaidimo kontekste. Visai gali būti, kad orientacija į prasmę atlieka tarpininko vaidmenį tarp tikrovės ir žaidimo santykių.

Zaporožets (2002) vadovaujama tyrėjų grupė atliko ikimokyklinio amžiaus vaikų žaidimo ir kasdienės veiklos tyrimus. Tyrimo tikslas – išsiaiškinti, kaip vaikai įsisavina naujas vertybes, kaip aplinkos reikalavimai virsta asmeninėmis aspiracijomis. Ypatingas dėmesys skirtas emocinių procesų kaitai formuojantis asmeniniams siekiams. Tyrimų rezultatas buvo emocinis numatymas. Vaikas ne tik įsivaizduoja savo veiklos rezultatus, bet numato jų emocinę svarbą ir veiksmų reikšmę sau ir kitiems vaikams. Vaikas atlieka menamus veiksmus ir įsivaizduoja sąveikos alternatyvas. Tai vyksta ne suaugusiajam būdingo racionalaus pasirinkimų svarstymo būdu, bet emocinio išgyvenimo metu. Zaporožets



komandai pavyko nustatyti, kokie veiksmai skatina emocinę vaizduotę ir kokios yra orientacijos į prasmę prielaidos.

Kalbos raida turi sprendžiamos reikšmės žaidimo veiksmų pokyčiui ir atvirkščiai. Esant sulėtėjusiai kalbos raidai, dažnai kartu pasireiškia raidos sutrikimas. Spontaniškas kalbėjimas žaidimo metu sustiprina vaizduotę. Baigiantis žaidimų laikotarpiui, vaikai žaidžia pakankamai daug vaizduotės žaidimų, pakaitomis su kitokia veikla. Pradėjus lankyti mokyklą jau visi žaidimai perkeliama į vaizduotę, vaikai kuria siužetus, kuriuose veikia jų mėgstami herojai ir atsispindi jų patirtis.

Žaidimas gali būti suprantamas kaip sąveika tarp realios ir idealios formos, kaip naujos specifinės formos kūrimas. Ideali forma yra suaugęs asmuo ir labai apibendrinta žmogiškų santykių forma. Suvokimo procesas tęsiasi dėl besiskleidžiančios išorinės vaiko veiklos – jo žaidimo. Pagrindiniai idealios formos įgijimo žingsniai, anot Elkonin (1989), yra *modelis* (suaugusiojo pateiktas modelis), *reprodukcija* (vaikų žaidimas), *kontrolė* (kitų žaidėjų, suaugusiųjų atpažinimas ir pritarimas).

Tyrimai rodo, kad šiuo amžiaus tarpsniu vaikas susiformuoja pirmąsias, moralines, nuostatas. Taip pat tai, ką galima būtų pavadinti pirmuoju pasaulio vaizdo kontūru, pirmuoju pasaulėvaizdžiu. Formuojasi vaiko suvokimas apie pasaulį, gamtą, visuomenę, apie save (Vygotsky, 1935).

Dėl visų išvardytų priežasčių vaikams reikia padėti žaisti ir paskatinti žaidybinės veiklos raidą jokių būdu jos nekeičiant kita, labiau organizuota savo forma ir turiniu akademinį mokymą primenančia veikla. Plėtojami siužetiniai vaidmeniniai žaidimai nuolat sukuria vaikams poreikį bei motyvaciją mokytis, nes vyresni vaikai vis labiau nori įvaldyti realų pasaulį. Žaisdami kavinę arba restoraną, vaikai siekia sukurti valgiaraštį ir užrašyti mėgstamų patiekalų pavadinimus. Jiems rūpi, kad jų „klientai“ galėtų jį perskaityti, todėl ir piešia, ir rašo, taip pat svarbu apskaičiuoti kainą ir atsiskaityti su „klientais“. Galima matyti, kad vaikai piešia žemėlapius, rašo laiškus ir daro daug kitų dalykų, kurie taip svarbūs suaugusiesiems ir įvardijami kaip mokymasis. Tačiau tai jie daro, nes to reikia žaidimui ir jie patys yra motyvuoti. Visai kas kita, kai tas pačias užduotis vaikams pateikia suaugęs ir jos nekyla iš vaikams pras-

mingos veiklos. Mūsų (suaugusiųjų) tikslai neturi eliminuoti žaidimų laikotarpio arba pakeisti jo pobūdžio. Skaitymo ir rašymo meistriškumas neturi įtakos vaiko žmonių santykių sistemos supratimui. Tik menami siužetiniai vaidmeniniai žaidimai gilinasi į žmonių santykius, nes tai yra specifinis šio tipo žaidimų objektas.

## 4. SAVIREGULIACIJA TYRIMUOSE IR PRAKTIKOJE

### 4.1. Vykdamosios funkcijos kaip savireguliacijos rodiklis

Remiantis smegenų tyrimų duomenimis, buvo suformuluota vykdomųjų funkcijų sąvoka, apibūdinanti smegenų vystymosi procesus pagal išoriškai matomą vaiko elgesio reguliavimą. JAV Nacionalinė mokslo taryba (NSCDC) palygino vykdomąsias funkcijas su smegenų „oro eismo kontrolės sistema“ (angl. *air traffic control system*) ir pabrėžė ankstyvųjų vaiko patirčių svarbą kaip pagrindinį veiksnį, formuojantį šią kontrolės sistemą (Center on the developing child at Harvard university, 2011).

Įprastai trys pagrindinės sritys siejamos su vykdomosiomis funkcijomis: darbinė atmintis (angl. *working memory*), slopinimo kontrolė (angl. *inhibitory control*) ir kognityvinis lankstumas (angl. *mental/cognitive flexibility*) (Diamond & Taylor 1996, Greenberg ir kt., 2007, Rothbart ir kt., 2006, Zelazo ir kt., 2008). Pasak daugelio tyrėjų, visos jos veikia kartu kaip visuma. Darbinės atminties dėka vaikas mintyse gali išlaikyti ir apdoroti informaciją per trumpą laiką. Ši atmintis taip pat yra labai svarbi socialinėms sąveikoms. Impulsyvaus elgesio kontrolė padeda vaikams atsispirti pagundoms ir įpročiams, tai yra, atsidūrus netikėtoje situacijoje, sustoti ir pagalvoti prieš atliekant veiksmą. Ilgalaikis ir selektyvus dėmesys, prioritetų nustatymas taip pat remiasi vykdomosiomis funkcijomis. Nuolat kintantys reikalavimai arba požiūriai taip pat reikalauja kognityvinio lankstumo. Jis padeda prisitaikyti prie skirtingų taisyklių įvairiose situacijose. Kai kurie tyrėjai skiria vidinę impulsų kontrolę nuo sąmoningos savikontrolės (pvz., Mischel ir kt., 1989). Sąmoninga savireguliacija suprantama kaip gebėjimas sulaikyti emocijas ir jausmus tam, kad atliktume užduotis arba įvykdytume nurodymus. Ji vystosi bręstant prefrontalinėms smegenų sritims (Carlson, 2013).

Kaip minėta, vykdomosios funkcijos tradiciškai priskiriamos smegenų tyrimų sričiai. Šiuose darbuose fiksuojami fiziologiniai matavimai yra svarbūs savireguliacijos rodikliai. Tokia tradicija retai apima sąmonės

raidos ir kitų sudėtingų žmogaus psichikos reiškinių tyrimus. Paprastai tyrinėjamos motinos ir vaiko ankstyvosios sąveikos, kaip reikšmingas efektas registruojama tarpusavio smegenų centrų aktyvacija (Institute for Learning and Brain Sciences), kuri nedaug gali paaiškinti pačią socialinę sąveiką. Taigi, nagrinėjamos dvi atskiros sistemos – socialinė (psichologinis lygmuo) ir fiziologinė (smegenų tyrimų lygmuo) sąveikos.

Kultūrinės-istorinės psichologijos požiūriu vykdomųjų funkcijų tyrimuose reikėtų ieškoti platesnio analizės vieneto, apimančio ne tik pagrindines žmogaus smegenų, bet ir sąmonės funkcionavimo charakteristikas socialinės sąveikos metu. Akivaizdu, kad tik tarpdiscipliniai tyrimai gali padėti atsakyti į tokius sudėtingus metodologinius klausimus.

Praktiniu lygmeniu jau nuo 20 amžiaus vidurio kalbama apie vykdomųjų funkcijų įgūdžius, kurie dar vadinami gyvenimo įgūdžiais. Galinsky (2010) išskyrė septynis vykdomųjų funkcijų įgūdžius:

1. Koncentracija ir savikontrolė.
2. Kito žmogaus perspektyvos supratimas.
3. Komunikacija.
4. Ryšių nustatymas.
5. Kritinis mąstymas.
6. Iššūkių priėmimas.
7. Savivaldus ir įtraukiantis mokymasis.

Visgi gana plačiai paplitusi nuomonė, kad vaiko vykdomosios funkcijos bręsta automatiškai, tai yra mokėjimas kontroliuoti impulsus, išlaikyti dėmesį ir informaciją vaiko atmintyje vyksta savaime. Akivaizdu, kad maži vaikai nedaro to specialiai. Daugėja įrodymų, kad intervencija (Diamond ir kt., 2007; Diamond, Taylor ir kt., 1996), plėtojanti vykdomąsias funkcijas, pozityviai veikia socialinius įgūdžius ir mokymosi pasiekimus. Kuriamos specialios programos, siekiančios tiesiogiai veikti smegenų funkcionavimą ir padedančios išmokti kontroliuoti impulsyvų elgesį. Dauguma šių programų yra pratimų ir užduočių rinkiniai, kuriuos atlikdami vaikai palaipsniui „treniruoja“ vykdomųjų funkcijų įgūdžius. Kita vertus, žaidimo tyrėjų nuomone, išplėtotą žaidybinę veiklą (vaidmeniniai, siužetiniai ir kiti žaidimai) yra ikimokyklinio amžiaus vaiko raidos poreikius atitin-

kanti veikla, kurios metu ypač sėkmingai formuojasi vykdomosios funkcijos. Naujausių tyrimų rezultatai rodo, kad žaidimas vaikams nėra vien pramoga, bet veikla, kuri daro didelę įtaką vaiko raidai ir padeda pamatus tolesniam vaiko mokymuisi (Copple, Bredekamp, 2009). Koks bebūtų praktikų pasirinkimas – intervencinės pratimų programos ar žaidimas, remiantis tyrimų apžvalgomis, vykdomųjų funkcijų įgūdžių formavimas turėtų būti vienas iš ikimokyklinio ugdymo prioritetų (White, 2014).

## 4.2. Motyvacija ir emocijų reguliavimas

Vienas pagrindinių iššūkių, tyrinėjant emocijų reguliavimą, koncentruoti šį procesą būtent savireguliacijos erdvėje. Žmogaus emocijų reguliavimas visada yra susijęs su jo tikslais ir siekais, todėl svarbu, ar emocijos padeda, ar kliudo siekti savo tikslų.

Gross savo apžvalginame straipsnyje pateikia emocijų reguliavimo sampratą, suteikdamas postūmį nepriklausomai ir naujai tyrimo sričiai. Jis apibrėžia emocijų reguliavimą kaip „procesus, kurių dėka individas daro įtaką tam, kada ir kokias emocijas jis pataria, kaip jas patiria ir kaip išreiškia“ (1998, 275 p.). Taigi, aptariant savireguliacijos fenomeną, svarbūs tampa ne tik emocijų, bet ir jų sąsajų su motyvacija tyrimai.

Nuo psichologijos kaip atskiros disciplinos pradžios motyvacijos sąvoka interpretuojama skirtingai. Skirtumai išlieka tarp kultūrinės-istorinės ir į eksperimentą orientuotos psichologijos. Paprastas motyvacijos skirstymas į vidinę ir išorinę dažnai siejamas su savireguliacija, nepaisant jos stipraus ryšio su tikslais ir tikslo siekiu. Ankstesniuose skyriuose mes pristatėme Vygotsky kultūrinės žmogaus raidos sampratą. Du krizės laikotarpiai (trejų ir septynerių metų krizės) yra esminiai savireguliacijos (taip pat ir emocijų reguliavimo) formavimosi požiūriu. Trejų metų krizė pažymi asmeninių tikslų pradžią, besiformuojant individualiai valiai, o septynerių metų krizė radikaliai pakeičia vaiko emocinės patirties struktūrą. „Aš pats“ atskiria vaiką nuo kitų ir pažymi siekį kelti individualius tikslus. Taigi, jau nuo trejų metų galime kalbėti apie vaiko turimus (nors kartais nepilnai įsisamonintus) tikslus.

Paprastai savireguliacijos ir vidinių motyvų derinys aiškinamas kaip motyvacijos kompetencija. Kompetencijų išreiškimas veiksmais arba rezultatais yra būtinas kaip ir asmeninė atsakomybė (Bronson, 2000). Savireguliacijos rezultatai aiškinami pasitelkiant dominuojantį motyvacijos tipą: pasiekimų motyvaciją, kuri gali būti patikimai išmatuota ir palyginta su kitų vaikų pasiekimais. Tai prieštarauja kultūrinės-istorinės psichologijos teiginiams, kad vidinė motyvacija orientuota į procesą ir atitinka tikslą (Leontjev, 1975, Rubinštein, 1998). Kitaip sakant, iš veiklos, kuri kyla esant vidinei motyvacijai (pavyzdžiui, menamam žaidimui) ir yra orientuota į procesą, nesitikima konkrečių, lengvai pamatuojamų rezultatų.

Motyvacijos ir tikslo derinys, atrodo, stipriai skatina savireguliacijos raidą. Bronson (2000) mini vaidmeninį žaidimą su bendraamžiais kaip vieną iš vidinės kontrolės stiprinimo veiksnių, nepaisant to, kodėl vaikas įtraukiamas į žaidimą. Mes manome, kad to paaiškinimas yra motyvacijos ir tikslo junginys. Pavyzdžiui, Manujlenko (1948) psichologinio tyrimo metu buvo sukurta eksperimentinė situacija, kurioje vaiko buvo prašoma pastovėti nejudant kiek įmanoma ilgiau. Po to vaiko buvo prašoma atlikti šią užduotį, atliekant apsaugos darbuotojo vaidmenį, tai yra vaikui buvo pateikta motyvuojanti užduotis. Šio eksperimento metu 3–4 metų vaikai nejudėdami išstovėdavo vidutiniškai 18 sek. Tačiau šis laikas buvo penkis kartus ilgesnis, kai vaikai atliko apsaugininko vaidmenį ir turėjo saugoti žmogų. Taigi, antros užduoties metu suaugęs žmogus pateikė užduotį (tikslą) ir papildomą motyvą ir tai padėjo vaikui geriau ją atlikti. Pažymėtina, kad savarankiškas tikslo išsikėlimas įmanomas tik vėlesniu vaikystės laikotarpiu.

Tikslo išsikėlimas ir išlaikymas yra specifinė užduotis ikimokyklinio amžiaus vaikui. Tikslui suformuluoti jam gali prireikti suaugusiojo pagalbos. Pažymėtina, kad 3–4 metų vaikui tikslas gali padėti atsispirti situacinėms pagundoms. Muchina (1999) eksperimentiškai tyrė tikslo stiprumą tokiose situacijose: 2–7 metų vaikams buvo duota užduotis pernešti kamuolį per kelią iki tam tikros vietos. Staiga viduryje kelio vaikas pamatydavo gražų mašinos modeliuką. Jauniausio amžiaus vaikai, pamatę mašinėlę, sustodavo ir pradėdavo su ja žaisti. Beveik visi vyresni nei penkerių metų vaikai gebėjo užbaigti užduotį ir atsispirti pagundai

paimti mašinėlę. Kaip teigia Božovič (1968), esminis gebėjimas susikoncentruoti į tikslą yra objekto ir išorinio esamos situacijos fenomeno įsivaizdavimas. Mažiems vaikams atsispyrimas kai kurioms pagundoms ir kažko nedarymas yra žymiai sunkesnė užduotis ir tikslas nei kažko darymas. Dėl šios priežasties užduotys turi prasidėti aktyviu veiksmu (Rubinštein, 1998).

### 4.3. Savireguliacijos orientacija į tikslą

Ikimokyklinio amžiaus vaikų savireguliacija pirmiausia yra praktinė problema. Mokytojai savireguliacijos trūkumą paprastai apibūdina kaip: „negali palaukti savo eilės, čiumpa daiktus iš kitų, savarankiškai, nepasikatintas nesusitvarko, nepadeda kitiems, nesistengia, negali kontroliuoti neigiamų emocijų, negali atidėti apdovanojimo ir pan.“. Bronson (2001) savireguliaciją taip pat apibūdina kaip praktinius įgūdžius, vartodama klasikinės psichologijos kategorijas. Jos sąrašą sudaro:

- Impulsų ir emocijų kontrolė.
- Savo minčių ir elgesio nukreipimas.
- Planavimas.
- Pasikliovimas savimi.
- Socialiai atsakingas elgesys.

Taigi, šiuo atveju akcentuojami atskiri įgūdžiai arba jų grupė. Tačiau kultūrinis-istorinis požiūris jungia savireguliaciją su motyvacinė-dinaminė veiklos sritimi, pvz., poreikiais, motyvais, tikslais ir t. t. Vietoje koncentracijos ties vaiko įgūdžių trūkumu nagrinėjamos ir vystomos platesnės, asmenybės lygmens savybės.

Pirmiausia, remiantis šiuo moksliniu požiūriu, dėmesys sutelkiamas į sąmoningą veiklos reguliavimą, kuris pastebimas, kai motyvų kova tampa sąmoninga ir atsiranda motyvų hierarchija. Inicijatyva ir nepriklausomybė yra pirmieji savireguliacijos žingsniai, o tai neįmanoma, kol vaikas netampa savo norų šeimininku ir kol negali atsispirti aplinkos poveikiui.

Motyvų tarpusavio sąsajas galime pastebėti dar prieš trejų metų krizę, tačiau vaikas jų nesuvokia ir motyvai būna impulsyvūs. Kaip įrodė

A. N. Leontjev (1975), tai vyksta betarpiškoje socialinio bendravimo situacijoje su suaugusiais. Taip pat šį reiškinį (motyvų impulsyvumą) galime pastebėti ir veikloje, nukreiptoje į objektą. Kartu su motyvų priklausomybės formavimusi vyksta ir kitas reikšmingas pokytis – moraliniai motyvai pasirodo priklausantys nuo aplinkos, bet dažniausiai tai pasireiškia vyresniems nei ketverių metų vaikams. Šių motyvų kilmės prielaidos yra vaiko noras būti panašiam į suaugusįjį. Vadinasi, tokios rūšies motyvai atsiranda iš pavyzdžių, o ne iš objektų. Galima stebėti, kaip socialinės aplinkos reikalavimai virsta vaiko poreikiais.

Antra, vaiko savireguliacija taip pat susijusi su jo veiklos tikslais. Orientacija į tikslą formuojasi ikimokykliniame amžiuje, tačiau egzistuoja veiksniai, nuo kurių priklauso valingos reguliacijos sėkmė:

1. Užduoties sunkumas ir trukmė.
2. Sėkmė ir klaidos veiklos atlikimo metu.
3. Santykis su užduotį vertinančiu suaugusiuoju.
4. Gebėjimas įsivaizduoti savo reakcijas į veiklos rezultatus.
5. Tikslų sutapimas su vaiko motyvacija (Uruntaeva, 1999).

Kultūrinė-istorinė psichologija akcentuoja socialinę valios prigimtį. Valia yra aukštesnioji psichikos funkcija, kuri pirmiausia vystosi socialinės vaiko ir suaugusiojo sąveikos metu, kaip tarp dviejų žmonių vykstantis intersichinis procesas. Tai reiškia, kad valingas reguliavimas yra pasidalytas tarp visų socialinės sąveikos dalyvių ir tam naudojami išoriniai reguliavimo instrumentai. Šie instrumentai, anot Vygotsky teorijos, transformuojami į „psichikos instrumentus“. Žvelgiant į vaiko žaidimą, abipusę partnerių žaidimo veiklos reguliacija ypač reikšminga, tad manome, kad žaidimas suteikia galimybių ir reguliacijai, skatinančiai psichinių savireguliacijos priemonių panaudojimą (pvz., asmeninės ir vidinės kalbos).

Psichologiniu požiūriu individuali savireguliacija taip pat yra valingas procesas, galintis atlikti skirtingas funkcijas asmens elgesio atžvilgiu. Pavyzdžiui:

1. Valingų veiksmų inicijavimą ir atlikimą.
2. Veiksmų pasirinkimą motyvų arba tikslų konflikto atvejais.
3. Veiksmų intensyvumo reguliavimą.
4. Psichologinių procesų būklės reguliavimą ir struktūravimą.



Kita vertus, akivaizdu, kad už valios fenomeno glūdi veiksmo prasmės pokytis. Remiantis kultūrine-istorine psichologija, veiksmų prasmė bendroje veikloje taip pat apibrėžiama ne individualiais dalyvių motyvais, bet socialiniais santykiais tarp individų ir jų veiksmiais. A. N. Leontjev (1981) rašo, kad realūs kitų žmonių veiksmai parodo mano veiksmų prasmę. Žaidybinėse situacijose taip pat ryškėja prasmės lygmuo: vaidmeniniai veiksmai tarp žaidėjų ir šių veiksmų supratimas ir priėmimas reiškia, kad visiems žaidėjams tai yra prasminga (reikšminga). Pavyzdžiui, gydytojas suleidžia vaistus pacientui, o šis verkia iš skausmo, kurį sukėlė adatos dūris. Šiuo atveju vaidmeniui priklausančių veiksmų prasmė perteikiama abiejų vaidmenis atliekančių žaidėjų konkrečiais menamais veiksmais. Kitaip tariant, atitinkamos reakcijos į kito vaiko žaidimo veiksmus pakanka. Vieno žaidėjo „ai“ yra tinkama reakcija, leidžianti suprasti, kad jis tiki, jog partneris – gydytojas, pieštukas – švirškėtas ir yra suleisti vaistai.

#### **4.4. Aplinka kaip ankstyvojo amžiaus vaiko reguliavimo veiksnys**

Kultūrinė aplinka yra labai svarbus veiksnys ir vaiko savireguliacijos formavimuisi. Vygotsky (1996a; 1994) apibrėžia aplinką, kaip vaiko raidos šaltinį, ypač pabrėždamas jos svarbą, formuojantis aukštesniosioms psichikos funkcijoms. Būtent ankstyvojoje vaikystėje aplinka reguliuoja kūdikio elgesį ir reakcijas, nes jis pats dar negeba to padaryti. Mūsų nuomone, tikroji *savireguliacija* įmanoma tik po trejų metų krizės, kai vaikas ima suvokti save kaip savo paties veiklos subjektą, nes iki tol, t. y. ankstyvojoje vaikystėje, mažas vaikas yra reguliuojamas (aplinkos, suaugusiųjų). Be abejo, vaikai šiame amžiuje turi ketinimus ir poreikius, kuriuos patenkina padedami suaugusiųjų, tačiau jie dar ilgą laiką negali reguliuoti savo pačių elgsenos.

Vaikui augant, kinta jo santykis su kultūrine aplinka ir tos aplinkos poveikis. Stiprėjanti aplinkos reguliacinė funkcija pasireiškia per objektus ir daiktus. Božovič teigia, kad „mažo vaiko poreikiai vis labiau ir labiau įkūnijami (kristalizuojasi) jį supančioje daiktinėje aplinkoje“ (1978,

28 p.). Kalbėdama apie vidinius ir išorinius vaiko poreikius, ji pastebi, kad ankstyvojoje vaikystėje išryškėja „naujų įspūdžių poreikis“ (1972, 29 p.).

Skirtingi vaiko poreikiai tenkinami skirtingose aplinkose, skirtingu laiku ir skirtingais būdais, o tai keičia jo santykį su aplinka. Vaikas reaguoja į aplinką ir aplinkos tvarka veikia jo reakcijas. Be to, suaugusieji, būdami svarbiausiais socialinės vaiko aplinkos veikėjais, taip pat tiesiogiai ir netiesiogiai vadovauja vaiko reakcijoms žodžiais, padrąsindami arba drausdami. Ryškūs vaikų žodynų skirtumai pastebimi, kai mamos naudoja padrąsinančias ar apsaugančias/ribojančias strategijas, bendraudamos su vaikais (Jakkula, 2002). Konkrečios situacijos tiesiogiai nulemia vaikų reakcijas, tačiau neįmanoma išskirti reikšmingiausių veiksnių jų subordinacijai nustatyti. Tai reiškia, kad sunku panaudoti vieną kurį veiksnių, kaip poveikio instrumentą, norint paveikti kitą veiksnių, pavyzdžiui, mums rūpimą vaiko reguliavimą.

Taigi, pirmos provokuojamosios situacijos sukelia kūdikio impulsyvas-jutimines reakcijas ir vaikas akimirksniu sureaguoja. Vėliau objektais, esantys jo regimajame lauke, provokuoja vaiko reakcijas ir veiksmus (Božovič, 1979). Vienintelė galimybė reguliuoti ir keisti kūdikio elgesį – keisti jį stimuliuojančią aplinką. Priklausomai nuo vaiko vidinių poreikių, pakeista aplinka keis ir vaiko elgesį. Rubinštein (1998) teigia, kad vaiko motyvų nestabilumas yra jo nepastovių veiksmų priežastis. Antraisiais gyvenimo metais, vaiko poreikiai tampa vis pastovesni, stiprėja išorinio reguliavimo įtaka, formuojasi pirmosios motyvacijų reprezentacijos ir vaizdiniai, kurie veikia kaip vidiniai stimulai ir padeda vaikui išsivaduoti iš situacijų valdžios (Božovič, 1979). Tačiau tai nereiškia, kad vaikas yra visiškai laisvas nuo situacijos įtakos. Ji vadovauja vaiko reakcijoms ir elgesiui visą ikimokyklinio amžiaus laikotarpį ir kartais net mokykliniame amžiuje. Vaikas vis labiau vaduojasi iš šios įtakos ir šalia impulsyvaus-jutiminio tipo reakcijų ryškėja vaizduote paremtos, bet dar impulsyvios reakcijos. Božovič (1968) pateikia tokios reakcijos pavyzdį. Metų ir trejų mėnesių vaikas žaidė lauke su kamuoliu, vėliau pietaudamas, staiga pradėjo ožiuotis, šaukdamas krito ant grindų ir, šaukdamas „bam, bam“, išbėgo į kiemą ieškoti kamuolio. Taigi, šioje situacijoje galime matyti vaizduote paremtą impulsyvią reakciją.

Kita vertus, akivaizdu, kad vaikui augant, jis palaipsniui vaduojasi iš aplinkos įtakos ir pats numato savo veiklos tikslus. Leontjev (1978, 1995) aiškina, kad perėjimas nuo momentinių impulsų patenkinimo į sąmoningai atidedamą patenkinimą reiškia motyvų subordinaciją ir yra asmenybės raidos pradžia. Vaikas „nepriklauso nuo lauko“, o „paklūsta savo valiai“. Jis pateikia tokį pokyčio pavyzdį: atliekant spalvų ir formų klasifikavimo užduotį, vaikui buvo pasiūlytas įdomus žaislas su sąlyga, kad jis pabaigs (neįdomią) užduotį. Vaikai sunkiau atlikdavo užduotį iki pabaigos, jei matydavo naują žaislą, nei tuo atveju, kai būdavo tik pažadama duoti žaislą atlikus užduotį. Išvada – artima socialinė situacija padeda subordinuoti motyvus (Leontjev, 1978, 1995).

Klasikiniu Zefyrų testu, dar žinomu Stanford zefyrų eksperimento (angl. *Stanford marshmallow experiment*) vardu, buvo siekiama išsiaiškinti, kada formuojasi atidėto malonumo kontroliavimas, kitais žodžiais tariant, gebėjimas palaukti kažko labai norimo. Ketverių–šešerių metų vaikai buvo pakviesti į eksperimentinį kambarį ir jiems buvo pasiūlytas vienas zefyras lekštėje. Tyrėjas pasakydavo vaikui, kad jis (ji) „gali gauti vieną zefyrą dabar arba palaukti, kol jis grįš, tuomet jis gautų ir galėtų suvalgyti du zefyrus“. Po to tyrėjas palikdavo vaiką vieną. Kai kurie vaikai suvalgydavo zefyrą tuoj pat, kiti atkasdavo mažus gabalėlius arba palaižydavo, tretį galėjo išlaukti visas 15 min., naudodami įvairias susilaikymo nuo valgymo strategijas. Jie nukreipdavo žvilgsnį, laikydavo rankas už galvos, mosikavo kojomis, linksėdavo galvomis, verkšleno „prašau, sugrįžk...“, bet nevalgydavo zefyro, kol tyrėjas negrįždavo. Tie, kurie galėjo išlaukti, atidėti apdovanojimą, pademonstravo savikontrolės įgūdžius, esminius suaugusių žmonių veikloje. Taigi, šis Zefyrų testas atskleidžia vaiko gebėjimą atidėti apdovanojimą ir kontroliuoti savo elgesį. Pastebėtina, kad testo rezultatai koreliuoja su vėlesne akademinė mokymosi sėkme ir numato geresnius akademinio mokymosi rezultatus nei tradiciniai IQ testai (Mischel, 1989).

Šio eksperimento rezultatai gerai iliustruoja pokyčius, kurie vyksta po trejų metų krizės. Kartu su savojo „Aš“ atradimu galima matyti ir vaiko pastangas siekti tikslų asmeninėje veikloje. Vaiko „Aš pats“ yra mėginimas nusistatyti tikslus siekiant kažko asmeniškai. Šiame procese vaikas

atskiria save nuo kitų asmenų ir atranda veiklos sritį, kurioje jis nori siekti tikslų. Konkrečiu atveju tai gali būti mėginimai nupiešti piešinį ir vaikas praneša (paskelbia), kad jis nori tą ir tą piešti. Žaidimu paremtose programose (pvz., „Mąstymo instrumentuose“) išankstinis planavimas naudojamas kaip instrumentas padedant formuoti(s) vaiko savireguliacijai. Vaikai gauna užduotį kartu suplanuoti ir parašyti arba nupiešti, ką jie žais ir vėliau tą planą įgyvendinti. Taigi, galima pastebėti, kad pradžioje vaiko veiklos tikslą nulemia aplinka, tačiau palaiapsniui tikslo numatymas vis labiau paremtas vidiniais paties vaiko vaizdiniais.

Taip pat galime išskirti keturis situacinės motyvacijos veiksmų lygmenis prieš asmeninės motyvacijos sistemos formavimąsi, kuris prasideda trejų metų krize. Jie atskleidžia „kito(ų) reguliavimo“ dominavimo lygmenį mažų vaikų gyvenime. Be abejonės, tuo pat metu stebimi ir vidinės motyvacijos veiksmų simptomai, tačiau jie nėra pagrindinė mažų vaikų iki trejų metų motyvacijos forma. Šie lygmenys: *vizualinis-impulsyvus*, *representacinis-impulsyvus*, *vizualinis – tikslo nulemtas*, *representacinis – tikslo nulemtas*. Galime daryti prielaidą, kad šios motyvacijos formos gali būti aktyvios ir suaugus, kai stiprus situacijos spaudimas tampa motyvacijos jėga ir asmenybės raidos laikotarpiu nėra susiformavusi aiški motyvacinė hierarchija.

#### **4.5. Kalba kaip savireguliacijos mediatorius: nuo asmeninės link vidinės kalbos**

Pastaruoju metu vis daugiau tyrimų skirta įvertinti kalbos vaidmenį savireguliacijos vystymuisi. Vaikų savireguliacijos raida buvo mūsų lauku beveik 100 metų ir yra pakankamai sudėtinga atrasti sąvokas, kurios leistų sujungti keletą teorinių prieigų. Rimtais moksliniais ieškojimais tapo Piaget (2002) vaikų kalbos stebėsenos problemų sprendimo situacijose. Sekdamas savo ankstyvosios vaiko raidos egocentrizmo idėja, jis pavadino šį kalbos fenomeną „egocentrine kalba“.

Piaget (2002) vaiko kalbėjimą sau interpretavo kaip ribotus kognityvinius gebėjimus ir negalėjimą suprasti kito žmogaus perspektyvos. Vėliau išplėtotą socialinę kalbą, anot šio mokslininko, užima kalbėjimo sau

vieta. Vygotsky 1934 m. publikavo keletą eksperimentinių tyrimų, skirtingai interpretuodamas asmeninę kalbą ir jos vaidmenį savireguliacijos vystymuisi (Vygotsky, 1987). Pagrindinis skirtumas yra tai, kad jis kildina asmeninę kalbą iš socialinių sąveikų su kitais žmonėmis. „Kito reguliavimas“ socialinio kalbėjimo forma pamažu internalizuojamas ir vaikas pradeda kalbėtis pats su savimi, taip vadovaudamas savo mąstymui, elgesiui ir problemų sprendimui. Vygotsky teigia: „Asmeninė (egocentrinė) vaiko kalba neišnyksta iš vaiko mąstymo, bet transformuojasi į vidinę kalbą ties ikimokyklinio – mokyklinio amžiaus riba. Vidinio verbalinio mąstymo esmė ir funkcija yra tai, kad vaikas perima socialinį elgesio metodą ir pradeda naudoti jį sau pačiam tokiu būdu kaip iki šiol kiti naudojo jam“ (1983, 203 p.). Taip pat mokslininkas pasiūlė bendras kalbos raidos stadijas: (1) socialinė kalba; (2) garsus kalbėjimas nukreiptas į save; (3) tylus kalbėjimas nukreiptas į save; (4) vidinė kalba, vidinis kalbinis mąstymas.

Kalbos funkcijų, reguliuojant elgesį, tyrimai rodo, jog kalba bet kurioje situacijoje yra pagrindinis efektyvus savireguliacijos arba socialiai reguliuojamos sąveikos būdas. Remiantis pagrindiniu genetinės raidos dėsniu, pirminė savireguliacijos forma yra tarpsichinė individų reguliacija. Vygotsky (1983, 1997a) įvardija du tolesnius kalbos interiorizacijos žingsnius: kalbėjimas sau (angl. *self-speech*) ir vidinė kalba (angl. *inner-speech*). Kartais jis vartojo „egocentrinės kalbos“ terminą. Kadangi skirtingi autoriai vartoja tas pačias sąvokas, tačiau jų turinys skiriasi, plačiau aptarsime egocentrinės kalbos sampratą.

Esminis nesutapimas dėl „egocentrinės kalbos“ tikriausiai yra tarp Piaget ir Vygotsky. 1934 m. Vygotsky smarkiai kritikavo Piaget sampratą savo garsioje publikacijoje „Mąstymas ir kalba“ (1982b), Piaget atsakė į šią kritiką po 25 metų iš dalies sutikdamas su kai kuriomis Vygotsky mintimis ir paaiškindamas, kur jis mato pagrindinius jų požiūrių skirtumus. Zivin (1979), komentuodamas Piaget atsakymą, pastebi: „Piaget pripažįsta, jog: 1) jis ir Vygotsky įvardija visiškai skirtingus bruožus, kuriuos laiko esminėmis egocentrinės kalbos savybėmis; 2) tikras skirtumas tarp jų išliko dėl požiūrio į intelekto vystymąsi ir kalbos reikšmę jam (Zivin 1979, 20 p.). Verta paminėti, kad egocentrinės kalbos raidos prognozės taip pat skiriasi. Piaget mano, kad egocentrinės kalbos raida sustoja apie septintus

metus ir užleidžia vietą komunikacinei kalbai, o Vygotsky mano, kad egocentrinė kalba internalizuojama 5–6 vaiko gyvenimo metais.

Vygotsky egocentrine kalba domėjosi dėl jos reikšmės planavimo funkcijoms. Ši funkcija yra stadijų skyrimo pagrindas. Primityviausia jos forma yra atsitiktinė situacija, kai kalba išprovokuojama tuo metu vykstančios situacijos. Kita, brandesnė jos forma, anot Vygotsky, yra apibūdinimas veiklos metu. Trečioji, brandesnė forma, tai planavimas prieš veiksmą, kai tam tikras planavimas vyksta prieš pradėdant vaikui veikti (Vygotsky, 1983, 1997a). Tai rodo, kad Vygotsky sutelkė dėmesį į žodžių prasmę, o visą verbalizuotą mąstymą laikė potencialiais savireguliacijos atvejais. Vaikas jau geba paskatinti savo elgesį ir jis tai atlieka verbalinės savireguliacijos dėka. Vygotsky egocentrinei kalbai suteikė esminį funkcinį vaidmenį, o Piaget – struktūrinį.

Kitas aspektas, kurį būtina plačiau analizuoti nagrinėjant kalbos ir savireguliacijos sąsajas, yra internalizacijos fenomenas. Kaip, anot Vygotsky, vyksta internalizacija? Jis manė, kad ne bendravimui skirta asmeninė (angl. *private*) kalba yra vidinės kalbos (angl. *inner-speech*) pirmtakas. Kadangi vidinė kalba yra nepasiekiamas išoriniam stebėjimui ir analizei, Vygotsky padarė prielaidas apie kai kuriuos vidinės kalbos pokyčius, remdamasis asmeninės, sau skirtos kalbos analize. Hipotetiškai jis išskyrė šias semantines vidinės kalbos savybes: agliutinaciją, pojūčio, o ne reikšmės, pranašumą ir pojūčių antplūdį. Taip pat jis manė, kad vyksta asmeninės ir vidinės kalbos sintaksės pokyčiai. Kinta vidinės kalbos vardinė tarinio dalis, labiau akcentuojamas psichologinis subjektas (klausytojas), o ne gramatinė forma.

Vygotsky nuomone, komunikacinę reguliavimo funkciją atliekanti socialinė stadija perteikia turinį verbalinio reguliavimo internalizacijai. Jei asmeninėje (ir vidinėje) kalboje dominuoja pojūčiai ir individualus subjektas, tai turinys turėtų būti labai specifinis ir neparadigminis. Manytume, jog pasakojimo tyrinys internalizuojamas per asmeninę kalbą, o pasakojimas suteikia ir internalizuotos socialinės kalbos reguliavimo galimybę. Dėl to Vygotsky savo hipotezėje apie internalizacijos suteikiamas socialinės kalbos reguliavimo galimybes akcentuoja prasmę, koncentruojantis ne į elgesio kontrolę, bet į motyvacinius reguliavimo aspektus. Individo elgesį reguliuoja poreikiai, motyvai, tikslai, iniciatyva. Daugeliu

atvejų tokie prasminiai pokyčiai yra pirmasis žingsnis link pozityvių savireguliacijos pokyčių.

#### 4.6. Vaiko sąveikos su suaugusiu pobūdžio kaita kaip savireguliacijos sąlyga

Ankstyvojoje vaikystėje aplinka tiesiogiai vadovauja vaiko elgesiui ir suaugęs žmogus, keisdamas aplinką, ją panaudoja kaip vaiko reguliavimo priemonę. Tėvams tenka ypatingas vaidmuo reguliuojant vaikų elgesį kūdikystėje. Tėvystė yra visuminis požiūris, dažnai ne iki galo sąmoningai suvoktas ir tiesiogiai nėra nukreiptas į vaiko ankstyvosios savireguliacijos formavimą.

Vygotsky kritikavo dėl to, jog savo dėmesį sutelkė vaiko kalbos raidai aplenkdamas ankstyvojo mažo vaiko ikikalbinio (angl. *preverbal*) vystymosi problemas. Vygotsky teigė, kad vaiko raida yra kultūrinė nuo pat gimimo ir perėjimas į kultūrinius vystymosi mechanizmus įvyksta gimimo metu. M. Cole (1996) pasiūlė „prolepsio“ (angl. *prolepsis*) sąvoką, kuri reiškia, kad vaiko galimų ateities vaizdinių kultūrinė projekcija paveikiama netgi prieš jo gimimą. Prolepsis – tai terminas, kuris nusako raidos mechanizmą, kai ugdytojas(ai) nuolat atsižvelgia į praeitį (savo vaikystę), konstruodami įsivaizduojamą savo vaiko ateitį ir taip ją formuodami.

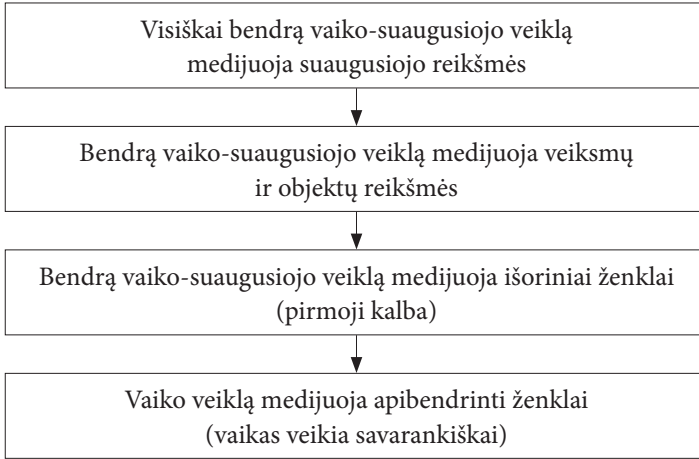
Nepaisant šių teiginių, kultūrinėje-istorinėje paradigmoje vis dar trūksta teorinių ir praktinių paaiškinimų apie ikikalbinį diadų (vaiko – suaugusiojo) santykių poveikį vystymuisi. Priežastis gali būti pati hipotezė apie dvi raidos linijas – „natūraliąją“ (biologinę) ir „kultūrinę“. Ženklų mediacija (tarpininkavimas) prasideda su vaiko kalbiniu vystymusi, bet ikikalbinio etapo reikšmė nėra analizuota.

D. B. Elkonin savo užrašuose apie diadų – mamos ir vaiko – sąveiką pažymėjo: „Norint suprasti Vygotsky interpsichologinius procesus, svarbiausias momentas yra bendras veiksmas<sup>6</sup> (rus. *совокупное действие*; angl. *joint action*). Tokiame veikime pakeičiamas orientacijos pobūdis. Orientacija į kito (partnerio) veiksmą yra tuo pačiu savo veiksmo priderinimas. Orientacija į objektyvias materialines veiksmo sąlygas integruo-

6 Bendrą veiksmą (*совокупное действие*) Elkonin apibūdina, kaip afekto ir intelekto vienybę.

jama ir apibrėžiama naudojant partnerio orientaciją į veiksmus“ (1989, 518 p.).

Arievitch ir Stetsenko (2014) išplėtojo Elkonin idėją ir sumodeliavo vystymosi trajektoriją nuo ikikalbinės diadų sąveikos iki ženklų mediacijos:



*Arievitch ir Stetsenko (2014, 237 p.)*

Taigi, Arievitch ir Stetsenko (2014) bando modeliuoti, kad socialinės sąveikos yra pagrindinės varomosios vaiko psichinio vystymosi jėgos nuo pat jo gimimo.

Kita vertus, kalbant apie vaiko sąveiką su suaugusiuoju, negalima pamiršti ir Vygotsky artimiausios raidos zonos, ir Bruner „pastoliavimo“ fenomenų. Jie remiasi idėja, kad suaugusiojo pagalba, sprendžiant problemas, paskatina savarankišką vaiko veikimą, kartu ir savireguliaciją. Todėl, siekiant plėtoti vaiko savarankišką veiklą, labai svarbu, kad suaugusieji nuolat suteiktų erdvę augančiam vaiko savarankiškumui ir laipsniškai mažintų savo kontrolę ir pagalbą.



## 5. ŽAIDIMAS KAIP SAVIREGULIACIJOS FORMAVIMOSI ERDVĖ

### 5.1. Menamo žaidimo gebėjimai ir vykdomųjų funkcijų formavimasis

Keletas naujausių metų tyrimų patvirtina nuolatinį ryšį tarp vaikų gebėjimo žaisti menamus žaidimus ir vaikų vykdomųjų funkcijų (Carlson ir kt., 2014, Meyers & Berk, 2014, Flanagan, 2014, Carlson & White, 2013, van Reet, 2013, Kelly & Hammond, 2011). Ankstesnis (Saltz ir kt., 1977) tyrimas parodė, kad vaikams, metus dalyvavusiems menamo, vaizduote paremto žaidimo programoje, nustatyti teigiami impulsų kontrolės rezultatai. Teigiama, kad vykdomųjų funkcijų formavimuisi teigiamą įtaką padarė vaizduotės panaudojimas. Tyrėjų nuomone, fantastinių pasakiškų siužetų žaidimas daro didesnę įtaką impulsų kontrolės gebėjimams nei vaidmeniniai žaidimai, paremti kasdieniais gyvenimiškais siužetais. Panašiai White (2012) pastebi, kad netgi ir trumpi iki 10 min. žaisti menamo žaidimo epizodai padėjo vaikams geriau atlikti po to pateiktas vykdomųjų funkcijų patikrinimui skirtas užduotis.

Kultūrinės-istorinės psichologijos tradicijoje, siekiant pagerinti vaikų vykdomąsias funkcijas, siekiama daryti įtaką vaikų menamo žaidimo kokybei. Michailenko ir Korotkova (2001) mokė pedagogus praplėsti vaikų menamus žaidimus, praturtinant juos pagrindiniais stebuklinių pasakų personažais ir pagrindinėmis jų funkcijomis (pvz., draudimas – draudimo sulaužymas, kova – pergalė, persekiojimas – išsigelbėjimas ir kt.). Vaikai buvo skatinami žaisti išplėtotus vaidmeninius žaidimus, besiremiančius stebuklinių pasakų struktūra. Savo ruožtu pedagogai gavo instrumentus, padedančius jiems netiesiogiai paskatinti vaikų žaidimo raidą ir kartu daryti įtaką vykdomųjų funkcijų formavimuisi.

Tuo tarpu Bordova ir Leong (2007), „Mąstymo instrumentų“ žaidimo programos kūrėjos, akcentuoja žaidimo planavimo su vaikais reikšmę. Šių tyrėjų nuomone, ne visi žaidimai vienodai reikšmingi vaiko raidai. Šiandien vis daugiau vaikų ateina į ikimokyklinės grupes visiškai negebėdami

žaisti su kitais vaikais. „Mąstymo instrumentų“ programoje žaidimas labai glaudžiai siejamas su savireguliacijos įgūdžiais. Ši ikimokyklinio ugdymo programa sukurta JAV, remiantis Vygotsky ir Elkonin žaidimo ir vaiko raidos samprata. Pagrindinis programos tikslas – padėti vaikams pasiekti „brandaus“ menamo žaidimo stadiją prieš pradėdant lankyti mokyklą.

„Mąstymo instrumentų“ programoje dėmesys telkiamas į šešis pagrindinius elementus:

1. Žaidybinės sesijos (žaidimo) planavimas prieš pradėdant žaisti.
2. Vaidmenys parengiami prieš žaidimą (aptariami, parenkami atributai).
3. Priemonės aptiriamos ir paruošiamos.
4. Žaidimui skiriamas ilgas laikotarpis.
5. Kalbos turtinimas aptariant, kuriant ir plėtojant žaidimo scenarijų.
6. Scenarijai ir sąveikos tarp vaidmenų yra nuosekliai parengiami (Leong, Bodrova, 2012).

Išplėtotas menamas žaidimas apibrėžiamas dviem pagrindiniais kriterijais. Vygotsky (1933) savo paskaitoje teigė, kad vaizduote paremtas žaidimas prasideda tada, kai vaiko žaidime ima dominuoti prasmė. Tai yra, kai vaikas jau geba atskirti matymo ir prasmės laukus ir jo žaidimą inspiruoja jam svarbios idėjos, o ne tiesioginės aplinko objektai. Elkonin (1978) išplėtojo žaidimo teoriją, atskirdamas žaidimo temą ir turinį. Pasak jo, brandus menamas žaidimas koncentruojasi į santykius tarp žmonių, o ne tarp daiktų. Taigi, žaidimo objektu turi tapti ne daiktai, bet tarpasmeniniai socialiniai santykiai tarp vaidmenų, kuriant asmenines prasmes bendrame žaidime.

## 5.2. Žaidimo taisyklių vaidmuo savireguliacijos formavimuisi

Visai pagrįstai drįstame teigti, kad vaikų vaizduotės pagrindu plėtojami tarpusavio žaidimai yra pati tinkamiausia terpė savireguliacijai ugdytis. Vieni pirmųjų tokių žaidimų yra vaidmeniniai žaidimai, kur vaikai susiduria su vaidmens taisyklėmis. Kas tai per taisyklės? Dar Vygotsky (1933) savo paskaitoje kalbėdamas apie vaidmeninį žaidimą, pabrėžė, kad „neegzistuoja toks dalykas, kaip žaidimas be taisyklių, bet kur žaidime yra

menama (įsivaizduojama) situacija, ten yra ir taisyklės“ (1933/1977, 2003, 2006). Šį teiginį paaiškinsime plačiau. Tik iš pirmo žvilgsnio gali pasirodyti, kad vaidmeninis žaidimas, kai vaikai žaidžia prisiimdami skirtingus, jiems patinkančius vaidmenis, yra labai laisva ir nekontroliuojama veikla. Iš tikrųjų kiekvienas vaidmuo reikalauja elgtis pagal tam tikras taisykles, kurios yra apibendrintos socialinio gyvenimo elgesio normos. Visi vaikai žino, kaip turi elgtis „tėtis“ arba „mama“, ką jie gali ir ko negali daryti, ką daro ir ko niekuomet nedaro „daktarė“, „pardavėja“, „mokytojas“ ir t. t. Net gyvūnai arba fantastiniai personažai turi gana aiškias savo veikimo ribas, kurias vaikai labai greitai perpranta.

Paprastai tik pradedantys žaisti vaidmeninius žaidimus vaikai dar neturi susiformavę savireguliacijos įgūdžių ir tik labai epizodiškai geba laikytis vaidmens taisyklių. Tačiau jie puikiai reguliuoja kitą drauge žaidžiantį vaiką arba vaikus ir nuolat jiems primena, ką jie daro ne taip. Taigi, taip žaidžiantys vaikai dar nereguliuoja savo elgesio, bet puikiai reguliuoja kito elgesį. Todėl labai svarbu, kad vaikai žaistų ir kolektyvinius žaidimus, kurių metu žaidėjai nuolat kontroliuoja vienas kitą. Čia dar nėra tikrosios savireguliacijos, greičiau *koreguliacija*, tačiau, nuolat dalyvaudamas bendruose žaidimuose, vaikas mokosi elgtis pagal tam tikras taisykles ir derinti savo elgesį prie kitų žaidėjų elgesio.

Trejų–ketverių metų vaikui to išmokti yra labai sunku. Šio amžiaus vaikas tik mokosi suvaldyti savo norus ir troškimus ir gyvenime jam tas retai pavyksta, bet žaidime situacija yra kitokia. Vygotsky (1933/1977, 2003) tą situaciją pavadino vienu iš žaidybinės veiklos paradoksų, kurią jis nusako kaip priešpriešą tarp vaiko pasirinkimo laisvės žaisti tai, ko labiausiai tuo metu trokšta, ir tarp reikalavimo tuo pačiu metu suvaldyti savo impulsyvius veiksmus bei laikytis taisyklių, kurių reikalauja pasirinktas vaidmuo. Be abejo, pradžioje vaikas sunkiai su tuo taikstosi, tačiau tuomet jis „iškrenta“ iš žaidimo, o žaisti labai norisi. Tad palaiapsniui vaikas ima paklusti vaidmens reikalavimams. Būtent tai darydamas, vaikas ir patiria didžiausią malonumą žaidime, nes savęs sulaikymas suteikia vaikui pasitenkinimą.

Tokios situacijos žaidime padeda vaikui formuotis pakankamai sąmoningus savireguliacijos gebėjimus. Viena vertus, vaikas laikosi savanoriš-

kai priimto vaidmens taisyklių, kita vertus, paklūsta bendrai kuriamo žaidimo taisyklėms (beje, drauge su kitais gali jas koreguoti), taip pat mokosi atsižvelgti į kitų žaidėjų nuomonę. Tas faktas, kad vaikas laikosi žaidimo taisyklių, ypač svarbus savireguliacijos gebėjimams. Žaidimo taisyklės yra visai kitokios nei tos, kurių vaikas turi laikytis skirtingose gyvenimo situacijose. Visos pagrindinės taisyklės yra sukurtos suaugusiųjų ir vaikui yra primestos – tai ne jo paties taisyklės. O vaikai žaidimo taisykles kuria patys sau, kad galėtų reguliuoti savo pačių elgesį. Piaget (2002) rašė apie dvi skirtingas morales (suaugusio ir savo paties), turėdamas omenyje skirtingą vaiko santykį su taisyklėmis. Pirmos taisyklės, kurios lydi vaiką nuo pirmųjų jo gyvenimo mėnesių, yra diktuojamos suaugusiųjų, aplinkos, kultūros, visos jos vaikui yra išorinės taisyklės. Visai kitokio pobūdžio yra žaidimo taisyklės, kurių kūrime aktyviai dalyvauja pats vaikas. Tai yra taisyklės sau pačiam, Piaget (2002) jas vadina „savęs apribojimo“ ir „savarankiško apsisprendimo“. Vaikas tarsi sau sako: šiame žaidime aš turiu elgtis taip ir taip. Vaikas labai aiškiai supranta, kodėl jis tai daro ir jam daug lengviau laikytis savo sukurtų taisyklių.

### 5.3. Žaidybinio dialogo svarba

Kolektyvinio žaidimo metu žaidimo įvykiai konstruojami *dialogo principu* tarpusavyje nuolat derinant veiksmus. Kiekvieną naują veiksmą turi priimti visi žaidimo dalyviai ir toliau pratęsti savo veiksmis. Kaip vaikai kuria bendrą žaidimą? Jau po pirmųjų žaidybinių veiksmų ima ryškėti žaidimo tema ir struktūra, kurios ir tampa tam tikru „kontūru“, neleidžiančiu žaidėjams „iškristi“ iš žaidimo arba labai nukrypti į šalį. Tiesa, nepatyrę žaidėjai tai daro nuolatos, bet kuo daugiau jie žaidžia, tuo geriau jiems sekasi išsilaikyti žaidimo erdvėje. Taip žaidimo metu ne tik patys žaidėjai nuolatos kontroliuoja vieni kitus, bet ir pati žaidimo struktūra per temą, vaidmenis ir drauge konstruojamus įvykius reguliuoja žaidėjus. Bendras žaidimas, kai žaidžia du–trys ir daugiau vaikų, yra didelis iššūkis. Toks žaidimas visuomet skatina žaidėjus plėsti savo galimybių ribas, nuolat augti. Ne veltui Vygotsky (1933/1977, 2003) pabrėžia, kad „žaidimas kuria vaikui artimiausios raidos zoną“, kad „žaidime vaikas pranoksta

pats save“ ir tampa „visa galva aukštesnis“. Žaidime vaikas mokosi pajungti savo norus bendram žaidimo tikslui. Pamažu juda nuo „Aš“, „Man“ link „Mes“ ir „Mums“.

#### 5.4. Žaidėjo vaidmens ir veiksmų koordinavimo sąsajos

Žaidimo pradžioje, kuomet žaidėjai pasirenka žaidimo vaidmenį, įvykį, temą ir atlieka pirmuosius veiksmus, ima ryškėti žaidimo kontūras, tam tikros ribos, kurių negalima peržengti, kitaip subyrės visas žaidimas. Tai yra, reikia laikytis vaidmens taisyklių ir konstruoti tik tokius įvykius, kurie susiję su žaidimo tema ir vaidmenimis. Žaidėjų veikimo būdas žaidime yra nuolatinis *veiksmų koordinavimas*. Maži vaikai dar neturi gerų tarpusavio koordinavimo įgūdžių, todėl koordinavimas iš tiesų vyksta nuolatinio vienas kito *kontroliavimo būdu*. Vaikai nuolat tikrina, ar žaidimo partneris(iai) atlieka „teisingus“ veiksmus, ar tikrai laikosi savo vaidmenų nustatytų taisyklių. Taigi, *žaidybinės veiklos struktūriniai elementai yra vaidmuo, žaidybiniai veiksmai, įvykiai, žaidimo tema. Veikimo būdas – tai veiksmų koordinavimas, kurio vienas iš elementų yra savireguliacija*.

Galima klausti, iš kur vaikai žino vaidmenų taisykles? Tiesą sakant, vaikai net neįtaria, kad egzistuoja tokios taisyklės. Kiekvienas vaikas, remdamasis savo patirtimi, turi tam tikrą, tarkime, mamos vaizdinį, pradžioje tai gali būti tik keli „mamiški“ veiksmai, lydimi kelių žodžių ir veiksmų, vėliau tas vaizdinys turtėja, plečiasi. Be abejonės, kito vaiko vaizdinys bus kitoks, jis gali prieštarauti sakydamas: „Mama taip nedaro!“ Tuomet pirmasis žaidėjas mėgina ginčytis arba aiškinti, kodėl „mama“ taip elgiasi, arba šiek tiek keisti savo vaidmens elgesį. Pagrindinė žaidimo sąlyga yra ta, kad *visi žaidėjai turi suprasti ir pritarti* vienas kito veiksams. Kol tai neįvyksta, žaidimas negali plėtotis.

Nenuostabu, kad pradedantys žaidėjai ilgą laiką (kartais mėnesius) kartoja tuos pačius veiksmus ir žaidžia tik vieną arba du epizodus, pvz., „pas gydytoją“ arba „kavinėje“ jie tiesiog kartoja tą patį žaidybinį veiksma: „aš valgysiu ledus“, „man skauda pilvą“ ir t. t. Daugiau įgudę žaidėjai tampa lankstesni, improvizuoja, sugalvoja, kaip pateisinti netikėtus savo personažo veiksmus, moka įtikinti kitus žaidėjus, prajuokinti, geba susi-

tarti. Taip ir vaikų žaidimų taisyklės tampa lankstesnės. Taigi, vaikas, vis geriau kontroliuodamas kitus, mokosi derinti savo veiksmus ir norus su kitų vaikų veiksmais bei norais ir tai jis daro reguliuodamas savo paties elgesį, o būtent – *savireguliuodamas(is)*.

## 5.5. Žaidimų su taisyklėmis reikšmė

Situacija visai pasikeičia kitoje žaidimo raidos stadijoje, būtent žaidimuose su taisyklėmis, kuriuos, anot Vygotsky, Piaget ir daugelio kitų raidos psichologų, intensyviai žaidžia vyresni nei 5-rių metų vaikai. Taisyklių laikymasis tampa tokio žaidimo pagrindine sąlyga, o vaidmenys yra užslėpti (Vygotsky, 1933/1977, 2003; Elkonin, 1978). Kartu vaiko dėmesys nuo vaidmens ir menamos situacijos kūrimo perkeliamas į žaidimo taisyklių laikymąsi. Tikras, realus taisyklės veikimo patyrimas žaidimo situacijoje skatina sąmoningai vertinti savo elgesį ir sieti jį su taisykle. Taigi, žaidimo taisyklės tampa savireguliacijos psichologiniais instrumentais, medijuojančiais vaikų elgesį.

Pažymėtina, kad taisyklės turi skirtingas funkcijas ir formas žaidime su taisyklėmis ir menamame žaidime, todėl jos šių rūšių žaidimuose daro skirtingą įtaką savireguliacijos raidai. Michailenko ir Korotkova (1999) išsamiai palygina šių žaidimų taisykles. Menamo žaidimo taisyklės yra susijusios su asmeniniu žaidimo situacijos prasmės supratimu. Bendro žaidimo įvykis niekada netampa beasmenis. Kiekvienas vaikas veikia remdamasis savo asmeniškai interpretuojama žaidimo siužeto arba vaidmens prasme. Veiksmai visada yra daugiaprasmiai partneriams, galimi žaidimo proceso pokyčiai. Su vaidmenimis susijusios taisyklės vadovauja vaiko žaidimo veiksmams taip palaikydami vaiko savireguliaciją. Pažymėtina, kad vaidmeniniame žaidime taisyklės „slepiasi“ už prisiimtų vaidmenų ir išoriškai nėra matomos.

Priešingai žaidime su taisyklėmis – taisyklės tampa pagrindiniu žaidimo dėmesio centru. Jos sąmoningai kruopščiai sukuriamos ir dėl jų susitariama. Bendros sąmoningai priimtoms visų žaidėjų taisyklės yra galingas instrumentas ir kito, ir savęs reguliavimui vienu metu. Todėl Michailenko ir Korotkova (1999) rekomenduoja įtraukti vaikus į žaidimus su taisyklėmis paraleliai dar jiems žaidžiant menamus vaidmeninius žaidimus.

Žaidimas su taisyklėmis turi ir aiškius laimėjimo kriterijus, po laimėjimo žaidimas baigiasi, nors naujas žaidimo ciklas vėl gali prasidėti taikant tuos pačius kriterijus. Bendrame vaidmeniniame menamame žaidime santykis tarp partnerių yra papildantis ir praturtinantis žaidėjus, o žaidime su taisyklėmis santykis yra konkurencinis ir orientuotas į rezultatą. Kiekviename žaidimo cikle galioja trys žaidimo taisyklių tipai vienu metu. Šie tipai yra:

1. Normatyvinės taisyklės (moralinio teisingumo principų realizavimas).
2. Žaidimo taisyklės (dalyvių veiksmai).
3. Laimėjimo kriterijai arba taisyklės.

Michailenko ir Korotkova (1999) išskiria tris ikimokyklinio amžiaus vaikų žaidimo su taisyklėmis raidos žingsnius:

1. Bendrų žaidimo veiksmų pritaikymas žaidimo taisyklei (2,5–4 metai).
2. Bendros žaidimo su taisyklėmis schemos įvaldymas (4–5 metai).
3. Sudėtingo žaidimo su taisyklėmis įvaldymas (5–7 metai).

Taigi, pirmame žingsnyje visuminės (holistinės) sąveikos schemos supratimas yra svarbi bendrų žaidimo veiksmų prielaida. Antrame žingsnyje dėmesys sutelkiamas į pergalę ir tai yra bendrų žaidimo su taisyklėmis veiksmų pagrindas. Trečiame žingsnyje vaikai jau žaidžia sudėtingus žaidimus su taisyklėmis ir čia atsiveria žaidimo su taisyklėmis kūrybiškumo galimybės.

Žvelgdami į žaidimą kaip į savireguliacijos formavimosi erdvę, norėtume pasakyti, kad mes itin pabrėžiame *menamo žaidimo* reikšmę vaiko savireguliacijos gebėjimų tobulinimui. Taigi, menamo žaidimo metu galime matyti *savireguliacijos gebėjimų žaidžiant formavimosi eigą*:

- *Vaikas laisvai pasirenka žaidimą ir vaidmenį jame.*
- *Vaidmens taisyklės ima riboti laisvą vaiko elgesį.*
- *Pagrindiniai struktūriniai žaidybinės veiklos elementai: žaidimo tema, veikėjų vaidmenys ir žaidimo įvykiai riboja vaikų veiklos galimybes.*
- *Visi žaidėjai kontroliuoja vienas kito taisyklių laikymąsi.*
- *Norėdami „neiškristi“ iš bendro žaidimo, vaikai ima vis labiau kontroliuoti savo pačių elgesį ir veiksmus.*

Taip pat turime pastebėti, kad vaikas gali lengvai laikytis taisyklių menamame žaidime, bet gali nesugebėti jų laikytis realiame gyvenime. Taigi, išlieka opus klausimas, kaip savireguliacija, kuri jau yra stebima žaidybinėse situacijose, bus perkelta į realias gyvenimo situacijas? Bendro pobūdžio rekomendacija būtų, kad žaidimų metu suformuoti savireguliacijos gebėjimai būtų panaudoti ir sutvirtinti kasdieniame vaiko gyvenime. Suaugusieji turėtų nuolat įtraukti vaiką į gyvenimiškų taisyklių kūrimą ir kontroliavimą, kartu suteikdami jam daugiau laisvės ir atsakomybės. Kitu atveju, kai vaikas augs nuolat kontroliuojamas suaugusiųjų, jis niekada ir nesusiformuos tvirtų savireguliacijos įgūdžių nepaisant, jog kažkada neblogai reguliavo savo elgesį menamų žaidimų metu.

Šiame skyriuje aptarėme kokybinius savireguliacijos pokyčius, kuriems daro didelę įtaką besiplėtojanti žaidybinė vaiko veikla. Mūsų nuomone, šiuo atžvilgiu svarbios trys dimensijos: 1) kaip vaikas perima psichologinius savireguliacijos instrumentus; 2) kaip žaidime peržengiamos dabartinės (čia ir dabar) situacijos ribos; 3) kaip iš įvairių kultūrinių šaltinių įsisavinamos idealios elgesio formos.



## 6. KULTŪRINĖ-ISTORINĖ (VAIKO) RAIDOS PROCESŲ TYRIMO METODOLOGIJA

Vygotsky idėjų poveikis raidos psichologijos mokslo plėtrai yra susijusi su psichikos procesų formavimosi, kaip mokslinių tyrimų strategijos, įvedimu. Vygotsky (1987) pažymėjo, kad eksperimentas psichologijoje – tai teorinės koncepcijos realizavimo modelis. Norint ištirti, kaip vaikas raidos laikotarpiu įsisavina kultūros instrumentus ir priemones, buvo pasiūlytas eksperimentinis genetinis metodas, kurį naudojant galima atskleisti psichikos procesų kilmę. Metodo esmė – susitelkiama į vaikus, kurie neturi susiformavusio tam tikro psichikos proceso ir priklausomai nuo hipotezės jis formuojamas laboratorijoje, modeliuojant realybėje vykstantį procesą. Remiantis šia strategija, galima išsiaiškinti, kas vyksta pereinant iš vieno raidos lygmens į kitą, nes šis perėjimas sumodeliuojamas eksperimentiškai.

### 6.1. Naujų tyrimo metodų paieška: eksperimentinis genetinis metodas

Elkonin teigimu (1989), Vygotsky siekė pakreipti psichologiją nauja, neklasikinio mokslo linkme. Šios naujosios psichologijos tyrimo objektas yra *raidų procesas*. Vygotsky (1987) pasiūlyto tyrimų metodo esmę atspindi *raidų proceso modeliavimas eksperimentinėmis sąlygomis*. Jis pasiūlė „genetinio eksperimento“ sampratą. Pasak Vygotsky, eksperimentinis genetinis metodas „dirbtinai sukelia ir sukuria genetinį psichikos raidų procesą“ (68 p.). Šiuo metodu siekiama analizuoti *procesą visumą* nuo jo pradžios iki baigtinio etapo. Metodas paremtas psichikos funkcionavimo visuminės kaitos ir tėkmės *dinamine analize*.

Analize siekiama moksliskai paaiškinti reiškinius pasitelkus eksperimentą. Juo siekiama atskleisti „priežastis ir sąlygas“, visus „realius ryšius“, kurie formuoja psichologinių reiškinių pagrindą. Vygotsky (ten pat) vadino tokį analizės tipą „sąlygine genetinė analize“, kuri „leidžia atskleisti tikruosius ryšius, kurie slypi po išorinių procesų apraiškomis“, tai reiškia „atskleisti jų genezę, jų priežasčių dinamikos pagrindą“ (ten pat, 69 p.).

Kita svarbi mokslininko pasiūlytos analizės ypatybė yra analizės objektas. Analizės objektas yra ne galutinis raidos rezultatas arba produktas, bet *aukštesniųjų elgesio formų kūrimosi procesas*. Vygotsky (1987) išskyrė tris esminius psichologinės analizės momentus: „Proceso, o ne produkto analizė, analizė, atskleidžianti realų priežastinį dinaminį ryšį ir santykį, o ne išskaidanti procesą pagal išorinius požymius, todėl yra aiškinamoji, o ne aprašomoji, galiausiai – genetinė analizė, kuri sugrąžina į pradinį tašką ir atkuria visus kokios nors [psichikos] formos, kuri kitu atveju yra tik suakmenėjusi fosilė, raidos procesus“ (ten pat, 72 p.).

Vygotsky (1987) pasiūlė metodą, tačiau turėjo per mažai laiko jam detaliauoti. Jo paties tyrimai buvo daugiau demonstraciniai nei realus eksperimentinio genetinio metodo pritaikymas. Jo pasekėjai (Leontiev, 1983; Zaporozhets, 1986; Galperin, 1998; Elkonin, 1989; Davydov, 1996) pabandė įgyvendinti Vygotsky idėjas. Kravtsov (2010) teigimu, dauguma šių bandymų galėtų būti apibūdinti kaip formuojamieji eksperimentai<sup>7</sup>. Jo nuomone, Elkonin ir Davydov (1996) eksperimentiniai darbai yra sėkmingiausi eksperimentinio genetinio metodo<sup>8</sup> įgyvendinimo pavyzdžiai. Kravtsov nuomone, yra trys labai svarbūs aspektai, skiriantys formuojamąjį eksperimentą nuo genetinio eksperimento. Vygotsky (1987) rašė: „Mūsų tyrimas visada savo lygtyje turi du nežinomuosius. Problemos ir metodo plėtojimas vyksta jei ne lygiagrečiai, tai bet kokiu atveju kartu stumiantis į priekį. Metodo paieškos tampa vienu svarbiausiu tyrimo uždavinių. Taigi, metodas tokiais atvejais tuo pačiu metu yra ir tyrimo prielaida, ir produktas, ir rezultatas“ (27 p.). Vygotsky nuomone, ir tyrimo *objektas*, ir specifinis *tyrimo metodas* neegzistuoja iki tyrimo pradžios. Vienas svarbiausių reikalavimų eksperimentatoriui – būti išitraukusiam į eksperimentą: „Tyrėjo veikla turi ne tik atsispindėti kiekviename eksperimento etape, tačiau reikšmingai prisidėti atliekant eksperimentą“ (Kravtsov, 2010, 5 p.).

7 Formuojamasis eksperimentas [lot. *formare* – figūra, forma] – psichologinių tyrimų metodas. Skiriamieji formuojamojo eksperimento bruožai: 1) tyrimo objektas yra numatomas jo produktas arba rezultatas su iš anksto numatytais savybėmis; 2) siekia nustatyti proceso priežastis ir sąlygas; 3) tyrėjas aktyviai kuria ir keičia tyrimo tikslus.

8 Elkonin ir Davydov 1960 m. Maskvoje įsteigus eksperimentinę mokyklą Nr. 91, eksperimentiniai darbai persikėlė iš laboratorinės aplinkos į klases su dideliu skaičiumi mokinių ir dėl to šis metodas gavo pedagoginio eksperimento pavadinimą.

## 6.2. Psichikos raidos procesų analizės vieneto problema

Vygotsky (1987) išplėtojo analizės vieneto sampratą. Klasikinės psichologijos tradicijoje raida tiriama suskaidant analizuojamą reiškinį į atskirus elementus (tai yra procesai, funkcijos, elgesys), tuo tarpu kultūrinė-istorinė psichologija siūlo nagrinėti psichikos raidos procesus išskaidant juos į „holistinius“ vienetus (analizės vienetus), kuriuose būtų išsaugomos visos tam procesui būdingos savybės. Raidos procesai tyrinėjami jų gimimo (lot. *in statu nascendi*) ir dinaminių virsmų (tiriamas pats procesas) metu. Analizės vieneto problemą dar iki Vygotsky tyrė G. Špet (1989), taip pat Vygotsky amžininkai Bernštein (1990), Rubiņštein (1998), Bachtin (1979), Leontjev (1981) ir Lurija (1982).

Bespalov (2014), išanalizavęs Vygotsky idėjas apie psichologinių sistemų (tai yra aukštesniųjų psichinių funkcijų) „vienetus“ ir „elementus“, surado Vygotsky raštuose penkias esmines vieneto savybes. Vienetas – tai sistemos komponentas, kuris:

1. Yra sistemos dalis ir integralus sistemos raidos proceso rezultatas. Kartu jis yra sintetinio sistemos komponentų tyrinėjimo produktas. Tyrinėjant jį, išsaugomas santykis su visais kitais komponentais ir visa sistema.
2. Yra dalomas į sudedamąsias dalis, turinčias sistemos bendrąsias ir specifines savybes. Tokio dalijimo riba yra mažiausi sistemos vienetai, kurie negali būti daugiau skaidomi. Paprasčiausias ir mažiausias psichologinės sistemos vienetas yra jos „ląstelė“.
3. Turi su sistema tokias bendras savybes ir charakteristikas, kurios yra esminės aiškinant visos sistemos savybių įvairovę.
4. Tyrinėjant jį, galima aprašyti mechanizmus ir atskleisti visos bendrosios raidos sistemos funkcionalvimo dėsningumus.
5. Pasižymi savybėmis ir charakteristikomis, kurios sudaro vienovę su visa sistema.

Vygotsky analizės „vieneto“ sampratos išplėtojimas, apimantis psichologinės sistemos „ląstelės“ sąvoką, rodo trečiojo lygio priežastingumą.

### 6.3. Kultūrinės-istorinės metodologijos iššūkiai

Pradinis Vygotsky kultūrinės raidos modelis pabrėžė du veiksnius: kultūrinį, susiformavusį žmonijos istorijos eigoje, bet labai dinamišką, esantį nuolatinės kaitos būvyje, ir „natūralų“, biologinį, kuris, nepaisant bendrųjų dėsningumą, pasižymi begaline įvairove ir nustato raidos sąlygas arba, kitais žodžiais tariant, kultūrinių priemonių veikimo ribas.

Jo suformuluotas pagrindinis genetinis raidos dėsnis teigia, jog aukštesniosios psichikos funkcijos formuojasi dviejų pakopų principu. Pirmiausia – intersichiniame (tarp dviejų psichikų) lygmenyje, po to intrapsichiniame (vidiniame individualios psichikos) lygmenyje. Remiantis šiuo požiūriu, aukštesniosios psichinės funkcijos formuojasi socialinių sąveikų tarp žmonių metu ir vėliau tampa internalizuotomis individualiomis psichikos funkcijomis.

Paskutiniaisiais metais Vygotsky (1933/1934) nagrinėjo sąmonės raidą. Savo darbuose jis pasiūlė žmogaus sąmonę interpretuoti ne kaip atskirų psichikos funkcijų visumą, o kaip dinamišką psichologinių sistemų kaitą ir tai tapo nauju iki šiol neišspręstu iššūkiu plėtojant psichologinių tyrimų metodologiją. Juo labiau, kad šių naujų idėjų jis pats nespėjo išplėtoti. Taip ir liko iki galo neaišku, kaip socialiniai santykiai internalizuojami ir tampa individualiomis aukštesniosiomis psichikos funkcijomis. Analizės vienetais paremtos raidos procesų analizės, taikant eksperimentinį-genetinį metodą Vygotsky taip pat nespėjo atlikti. Mokslininkas pasiūlė „perezhivanie“ kaip vaiko raidos analizės vieneta, tačiau pats gilesnės analizės neatliko. Leontjev (1981) išplėtojo Vygotsky programą iki tikslingos, priemonėmis plėtojamos veiklos, dėl kurios vyksta žmogaus sąmonės kaita. Engestrom (1987) perėmė Leontjev sąmonės raidos vieneta ir pritaikė jį kolektyvinių subjektų ir jų kuriamų veiklos tinklų raidos analizei.

### 6.4. Savireguliacijos gebėjimų formavimosi analizės vienetas

Analizuojant ir siekiant plėtoti vaikų savireguliaciją, svarbu teisingai atsakyti į svarbiausią klausimą: kokio raidos proceso (raidos vieneto), elementu yra savireguliacija? Vygotsky (1987) pateikė raidos tyrimų gai-

res teigdamas, kad „atskiros funkcijos glaudžiai persipynusios veikloje“ (43 p.) ir vėliau apibūdino analizės vienetą: „Jis turi visus svarbiausius visumos požymius“ (46 p.). Mokslininkui taip pat labai svarbūs aukštesniųjų psichikos funkcijų ryšiai ir jų pokyčiai. Jis vartojo psichologinių sistemų sąvoką. Iš to mes darome prielaidą, kad, tyrinėjant savireguliacijos fenomeną vaikystėje, turi būti nagrinėjama raidos požiūriu reikšmingiausia šio amžiaus tarpsnio vaiko veikla, kurioje aiškiai matomas savireguliacijos funkcionavimas. Akivaizdu, kad 3–7 vaiko gyvenimo metais pagrindinė vaiko veikla yra žaidimas.

Mūsų tikslas – išskirti vienetą, kurio konstrukciniu elementu būtų savireguliacija ir kuris leistų mums analizuoti savireguliacijos formavimąsi kaip žmogaus psichikos pasireiškimą – psichologinį fenomeną. Teoriniame lygmenyje mes apibūdinome šį vienetą, o būtent – žaidybinę veiklą kaip visumą, o savireguliaciją – kaip jos konstrukcinį elementą. Žvelgdami į savireguliaciją iš vieneto perspektyvos, mes darome prielaidą apie netiesioginį reguliacijos vystymo metodą. Taigi, mūsų hipotezė yra tokia – išvystytas ir kokybiškai aukšto lygio žaidimas veiksmingai skatina vykdomųjų funkcijų ir savireguliacijos vystymąsi. Toliau reikia atsakyti į labai konkrečius klausimus: 1. *Kokiais būdais ir priemonėmis plėtoti aukšto lygio žaidimą?* 2. *Kokiais kriterijais remiantis jį įvertinti?* 3. *Kokiu būdu ir (ar) priemonėmis įvertinti savireguliacijos formavimąsi?* Atsakymams į šiuos klausimus yra skirti tolesni knygos skyriai.

## 7. ŽAIDIMO INTERVENCIJA, SIEKIANTI SAVARANKIŠKO ŽAIDIMO IR SAVIREGULIACIJOS

Tradiciškai žaidimo intervencija siejama su ypatingų poreikių vaikais ir jų ugdymu, pastebėjus, kad dažnai būtent šios grupės vaikai patys negėba žaisti. Tokiais atvejais suaugusiojo pagalba yra būtina. Taip pat žaidimo intervencija arba žaidimo terapija taikoma siekiant spręsti emocijas, dėmesio, elgesio, mokymosi, socialines ir panašaus pobūdžio problemas. Kalbant apie įprastai besivystančius vaikus, žaidimas plačiai naudojamas skatinant vaikų kognityvinę raidą, jų socialinius, emocinius bei savireguliacijos įgūdžius. Dėmesys menamam vaikų žaidimui ir jo skatinimui gaunėtinai naujas reiškinys. Tik pastaraisiais dešimtmečiais tyrėjai ėmė kalbėti apie menamo žaidimo nykimą ir suaugusiųjų intervencijos poreikį.

### 7.1. Menamą vaikų žaidimą skatinantys faktoriai

Iš tarpkultūrinių, antropologinių ir istorinių žaidimo tyrimų žinome, kad žaidimas skirtingose kultūrose ir skirtingais istorijos laikotarpiais varijuoja ir kinta. Kai kuriose kultūrose vaikai nežaidžia menamų vaizduotės žaidimų arba žaidžia skirtingai (Schwartzman, 2009; Göncü & Klein, 2001). Nevakarietiškose kultūrose žaidimo tradicija paprastai vienos vaikų kartos perduodama kitai be suaugusiojo pagalbos (Rogoff, 1998, 2003). Šiuolaikiniai vaikų žaidimo tyrimai (Elkind, 1982, 2007; Frost, 2010) rodo, jog išvystytos, vaizduote paremtos menamo žaidimo formos nyksta ir vaikai jau ankstyvojoje vaikystėje ima žaisti pačius įvairiausias, labai struktūruotas ir daugeliu atvejų mechaninius kompiuterinius žaidimus. Nenuostabu, kad vis daugiau ankstyvojo ugdymo programų akcentuoja vaizduote paremtų žaidimų svarbą ir siūlo būdus, kaip paskatinti tokio pobūdžio vaikų žaidimus švietimo įstaigose.

Bruce (2005) teigia, jog suaugusiųjų vaidmuo yra esminis padedant vaikams plėtoti žaidybines veiklas. Jos nuomone, „pagalba vaikų žaidimui

yra viena sudėtingiausių mokymo strategijų“ (3 p.). Ji siūlo labai konkrečias žaidimo skatinimo strategijas, kurias turėtų naudoti pedagogai: 1) stebėti vaiko žaidimą; 2) palaikyti ir praplėsti žaidimą; 3) ištraukti į žaidimą.

Singer (1995) nuomone, „tėvai gali pagerinti savo vaikų vaizduotės gebėjimų vystymąsi per pasakojimus, skaitymą, netgi patys žaisdami su vaikais, rodydami toleranciją ir reikšdami džiaugsmą, stebėdami menamus vaikų žaidimus“ (18 p.).

Bondioli ir Savio (2009) pastarųjų metų vaikų menamų žaidimų tyrimų apžvalgoje rašo, jog:

*Tyrimai pateikia įrodymų, kad žaidimo [...] kokybę stipriai veikia konteksto elementai. Niekada nereikia tikėtis evoliucijos; ji [žaidybinė veikla] nepriklauso tik nuo brendimo ir labiau yra veikiamą aplinkybių [...] nėra pagrįstų ir aiškių koreliacijų patvirtinančių ryši tarp simbolinio žaidimo gebėjimų ir vaiko amžiaus; menamo žaidimo ir su juo susijusių gebėjimų vystymasis priklauso nuo brendimo aspektų ir labiausiai nuo palankių sąlygų, pvz., vidinio emocinio pasitikėjimo ir išorinių sąlygų (galimybės žaisti, tinkamos aplinkos, tinkamo laiko ir tinkamų priemonių, galimybės žaisti su labiau patyrusiais bendraamžiais, suaugusiųjų pripažinimo) (12 p.).*

Bondioli ir Savio (2009) atkreipia dėmesį į tai, kad vaikų vaizduote besiremiantys žaidimai turėtų būti stebimi ir vertinami naudojant SPARS<sup>9</sup> arba panašius metodus ir teigia, kad pedagogai turėtų padėti vaikams plėtoti žaidimo gebėjimus. Panašios nuomonės laikosi ir programos „Mąstymo instrumentai“ kūrėjos Bodrova, Leong (2007), Michailenko, Korotkova (2001) bei kiti žaidimo tyrėjai.

Ikimokyklinio ugdymo grupėse atlikta vaikų žaidimų stebėseną atskleidė visuotinę vaikų žaidimo regresijos tendenciją. Kai kurie tyrimai (Smirnova, Ryabkova, 2013) rodo, kad išplėtos žaidimo formos yra retos. Pasižymėjusi tikslingos suaugusiųjų pagalbos ir jų ištraukimo į bendrą vaikų

9 SPARS yra stebėsenos instrumentas, kuris atskleidžia vaikų simbolinio žaidimo gebėjimus, Bondioli & Savio (2009).

žaidimą. Kai kuriose šalyse tradiciškai vertinamas „laisvas“ žaidimas dažniausiai yra trumpų įsimintinų epizodų, įkvėptų televizijos programų vaikams, arba kompiuterinių žaidimų atkartojimas. Vis dažniau išreiškiama nuomonė, kad ugdymo įstaigose turi būti skatinamas vaikų žaidimas. Tuo tarpu ikimokyklinio ugdymo programose arba programų gairėse paprastai neaptariama vaikų žaidimo kokybė, o pedagogų rengimo programos nesuteikia pedagogams reikiamų kompetencijų (Hakkarainen, 2010).

## 7.2. Žaidimo intervencija

Egzistuoja skirtingi požiūriai, kaip reikia skatinti vaikų žaidimą. Dažnai suaugusiųjų intervencijos tikslas nėra kurti patį vaikų žaidimą, bet skirtas nukreipti vaiką mokytis, suteikti jam žinių arba suformuoti tam tikrus įgūdžius. Tokiu atveju žaidimas naudojamas kaip priemonė kitiems, dažniausiai mokomiesiems tikslams pasiekti. Toks požiūris į žaidimą paneigia pačią žaidimo specifiką ir nuvertina tokius unikalius žaidybinės veiklos bruožus, kaip dialogiškumas, vaizduotė, kūrybiškumas ir improvizacija.

Mūsų nuomone, pagrindinis bet kokių žaidybinių intervencijų ikimokykliniame amžiuje ir šių intervencijų poveikio tyrimų tikslas turėtų būti žaidimo poveikis bendrųjų vaiko gebėjimų formavimuisi. Žaidimo metu žaidėjai kuria kažką nauja, dažniausiai idėjos arba prasmės lygmeniu. Dalyvavimas tokia kūrystos procese padeda vystyti naujiems psichikos bruožams, kurie palaipsniui išveda asmenybę į naują funkcionavimo lygmenį. Remiantis kultūrine-istorine psichologija, išplėtos menamo žaidimo formos padeda vaikui formuoti *bendruosius gebėjimus*, sudarančius jo mokymosi potencialą:

- Bendro pobūdžio kūrybiškumą.
- Motyvaciją.
- Vaizduotę.
- Valią ir savireguliaciją.
- Kito žmogaus pozicijos supratimą.
- Žmogaus veiklos reikšmės ir prasmės suvokimą bei žmonių tarpusavio santykių svarbą.



Be visų minėtų gebėjimų vaikas įgyja ir akademinį įgūdžių, bet mokymas neturi būti pagrindinis žaidybinės veiklos tikslas.

Pirmą žingsnį link rimtos intervencijos į žaidimą vardan pačios žaidybinės veiklos paskatinimo ir geresnio supratimo moksliniuose tyrimuose žengė Kelly-Byrne (1989). Mokslininkė, siekdama geriau suprasti savo tyrimo dalyvių žaidimą, ėmė žaisti su jais kaip žaidimo partnerė. Šiame projekte, pagrįstame vaiko inicijuotu menamu žaidimu, nesukurta jokių specialių intervencijos instrumentų.

Michailenko ir Korotkova (1997, 2001, 2002) domėjosi 5–7 metų vaikų menamų žaidimų scenarijais ir tvirtino, kad scenarijaus praturtinimas turėtų būti pagrindinis suaugusiojo intervencijos tikslas. Jų darbas buvo grindžiamas Propp (1979) stebuklinių pasakų morfologija, tačiau vietoje 31 funkcijos mokslininkės panaudojo tik šešias. Individualios sesijos vyko ne kaip pamokos, bet kaip savanoriškos žaismingos suaugusiojo ir vaiko diskusijos apie galimas įdomias naujas istorijas. Deja, šių intervencijų išvados nebuvo publikuotos. Elkoninova (Elkoninova, 2001a; 2001b; Elkoninova ir Bažanova, 2004) vykdytas projektas parodė, kad ikimokyklinio amžiaus vaikai patiria didelių sunkumų, kurdami pavojingas situacijas arba inscenuotus konfliktus žaidimuose, pagrįstuose folklorinėmis pasakomis.

Vienas iš būdų, padedančių skatinti menamus vaikų žaidimus, yra bendrų žaidimų pasaulių kūrimas. Šį kelią pasiūlė švedų dramos pedagogai Gunilla Lindqvist (1995) ir Jan Lindqvist, apibūdinę žaidimo pasaulį kaip „vaizduotės pagrindu bendrai kuriamą menamą pasaulį“, kuriame suaugusieji ir vaikai žaidžia drauge. Tai ilgas procesas, kurio metu siekiama plėtoti vaikų vaizduotę, kūrybiškumą ir paskatinti jų raidą. Pagrindiniai žaidimo pasaulio struktūriniai elementai:

- Jaudinanti ir prasminga tema.
- Dramatinis siužetas (istorija, pasakojimas, pasaka ir pan.).
- Siužeto suvaidinimas, dramatizacija.

G. Lindqvist (1998) ypač pabrėžė literatūrinio teksto svarbą, nes menišką daugiasluoksnį pasakojimą padeda atskleisti pagrindinius gyvenimo prieštaravimus, plėtoti skirtingas interpretacijas, ieškoti prasmės ir, tuo remiantis, kurti bendrą žaidimą. Tokiam vaikų žaidimo pasaulių kūrimui G. Lindqvist naudojo žymių rašytojų (Lingren, Janson ir kt.)

kūrinius. Literatūrinį tekstą, kaip žaidimo pasaulio pagrindą, siūlo ir kiti mokslininkai. Antai, Mouritsen (1996, 1998) teigia, kad žaidimas – tai būdas, kuriuo vaikas pasakoja dramatišką istoriją. Nuostabiausia tai, kad suaugusieji ir vaikai labai skirtingai interpretuoja siužeto įvykius, nes remiasi savo asmeniniu suvokimu, sukurdami žaidimo pasaulio daugiasluoksniškumą. Tokios sąvokos kaip „perezhivanie“ ir „išlaisvinantis dialogas“ čia taip pat yra labai svarbios. Suaugusieji turi žaisti, dramatinizuoti siužetą, kad paskatintų įdomesnį žaidimą. Suaugusiųjų kuriami dialogai gali paskatinti vaikų vaizduotę ir įtraukti vaikus į žaidimą. Taip suaugusieji tampa mediatoriais, nuolat plečiančiais artimiausią vaikų raidos zoną (Lindqvist, 1996).

Apibendrinama kelerių metų tyrimų rezultatus, Lindqvist (1995, 1996) teigia, kad:

- Geras pasakojimas sukuria bendrą kultūrinį kontekstą, į kurį žaidimo dalyviai nuolat gali atsiremti. Tačiau to nepakanka, taip pat svarbu ir fiziškai sukurti „realią“ žaidimo aplinką grupėje (pvz., olą, plėšikų mokyklos klasę ir pan.).
- Plėtojant žaidimo siužetą, svarbu prasminga tema ir turinys, kurie emociškai paliečia žaidėjus ir visiems yra įdomūs. Vaikų kuriamuose siužetuose yra svarbi įtampa ir prieštaravimai.
- Gyvenimo prieštaravimai turi atsispindėti ir literatūrinuose tekstuose; kitu atveju jie neįkvėps ir nepaskatins sėkmingo žaidimo. Tekstuose, situacijuose, dialoguose turi būti palikta erdvė visų žaidimo dalyvių interpretacijoms.

Žaidimo pasaulio idėja ir netiesioginis vadovavimas vaikų žaidimui buvo reakcija į tuo metu vyraujančią teminį ugdymo modelį Švedijos ikimokyklinio ugdymo įstaigose. G. Lindqvist siekė remtis vaikų patirtimis, ypač pabrėždama estetinius išgyvenimus. Remiantis jais, vaikai drauge su suaugusiais kūrė vaizduotę paremtą žaidimą. Savo vaikų žaidimo sampratą Gunilla ir Jan Lindqvist pavadino „žaidimo estetikos pedagogika“ (angl. *pedagogy of play aesthetics*). Jie rėmėsi Vygotsky darbe „Meno psichologija“ (1924/1971; 2001) nusakytais meninių formų veikimo principais. Taigi, žaidimo pasaulio praktika gimė iš tiesioginių žaidimo ir estetinių kultūros formų, tokių kaip drama, literatūra, muzika, vizualiniai menai, suvokimo

sąsąjų, nes, anot Vygotsky (1968; 2004), visos šios kultūrinės formos gali būti kildinamos iš vaikų žaidimų.

Anot G. Lindqvist (1995), žaidimo pasaulis – tai sąmoninga pastanga sukurti „bendrą vaikų ir suaugusiųjų kultūrą“, arba kitais žodžiais, įsivaizduojamą pasaulį savo grupėje arba klasėje, kur „susitinka vaikai ir suaugusieji, interpretuodami ir dramatiizuodami bendrą temą“ (70 p.). Prisiimdami skirtingus vaidmenis ir drauge dalyvaudami dramatiškuose siužeto įvykiuose, visi dalyviai pasineria į bendrus išgyvenimus. Tokia situacija „įtraukia“ suaugusiuosius į žaidimo „vidų“, jie įsitraukia į žaidimą ir drauge su vaikais išgyvena dėl žaidimo personažų ir įvykių. Gebėjimas žaisti su vaikais, būti vaikų priimtu į žaidimą reikalauja atvirumo bei nuoširdumo, jautrumo ir tikro kūrybiškumo iš suaugusiųjų.

Mums taip pat labai svarbi Whitebread (2012), pasiūliusio savivaldaus mokymosi pedagogiką (angl. *pedagogy of self-regulated learning*), patirtis, kurioje sujungiami vaiko mokymasis ir savireguliacija. Nors šis mokslininkas akcentuoja vaiko mokymąsi, tačiau tyrinėja būtent ikimokyklinio amžiaus vaikų savireguliaciją, atliekant jiems mokomojo pobūdžio užduotis. Whitebread išvardijo pagrindines savireguliacijos sąlygas. Anot jo, „savireguliacija yra susijusi su pagrindiniais emocinės, socialinės, pažintinės ir motyvacijos raidos aspektais ir tai yra visai ne tas pats, kaip būti pasiruošusiam daryti tai, ką tau pasako, ar būti pasiruošusiam ir norėti sėdėti ramiai, būti tyliai“ (2012, 138 p.). Toks platus vaikų savivaldaus mokymosi apibrėžimas reikalauja laikytis tam tikrų principų organizuojant vaikų veiklą. Apibendrinamas ankstesnius tyrimus, Whitebread (ten pat) išvardija ir keturias sąlygas, pavadindamas jas „psichologinės raidos reikalavimais savireguliacijai“, tai yra (1) *emocinė šiluma ir saugumas*, (2) *jausmų kontrolė*, (3) *pažintiniai iššūkiai*, (4) *mokymosi akcentavimas*.

Didelė dalis psichologinių tyrinėjimų akcentuoja, kad emocinė atmosfera yra būtina sąlyga vaikų kūrybiškam žaidimui, gebėjimui rizikuoti ir nepasiduoti sunkumams, susidūrus su jais. Kitas svarbus aspektas yra tai, kad besivystančiam vaikų pasitikėjimui ir gebėjimui reaguoti į kliūtis arba iššūkius, reikalingas kontrolės jausmas. Kalbant apie pažintinius iššūkius, reikia atkreipti dėmesį į tai, kad šios sąlygos suaugusieji dažnai nepaiso, planuodami ir organizuodami ugdomąsias veiklas. Ne veltui Whitebread

(2012) teigia, jog raidos požiūriu efektyviausia, kai vaikai savarankiškai renkasi žaidimo ir kasdienio gyvenimo iššūkius patys nusprenddami, kas jiems svarbu ir įdomu. Dažnai vaikų pasirinkti iššūkiai gali būti sudėtingesni nei pasiūlyti suaugusiųjų. Mokymosi akcentavimą Whitebread sieja su Vygotsky mintimi apie bendrą prasmės konstravimą socialinėse situacijose. Ši nuostata reiškia, kad mokymasis, kaip ir bet kuri kita veikla, vaikui turi būti prasminga, o tai įmanoma tik tuomet, kai vaikas pats ją pasirenka. Tą pačią mintį pabrėžia ir Zuckerman (2007), kalbėdama apie suaugusiojo ir vaiko veiksmų „derinimą“, siekiant veikti artimiausios raidos zonoje.

### 7.3. Naratyvinio žaidimo programa

Kurdami savo veiklos programą, remiamės kolegų bei savo pačių ilgamete patirtimi ir atliktais tyrimais. Savo programą vadiname *naratyvinio žaidimo*<sup>10</sup> arba *žaidimą generuojamąja naratyvine programa*. Mūsų atspirties taškas yra ankstyvosios vaikystės sinkretinė prigimtis ir holistinis vaiko pasaulio suvokimas. Amžių iki rašytinės kalbos įgijimo mes apibrėžiame kaip mimetinį (angl. *mimetic*) ir naratyvinį raidos tarpsnius ir kaip aktyvų „pasaulio konstravimo“ ir „mitų kūrimo“ laikotarpį (Donald, 1991; Nelson, 1998; Herman, 2009). Mažų vaikų pasakojimai pirmiausia kuriami neverbalinėmis formomis: kūno gestais, judesiais, žaidžiant, piešiant ir kt.

*Mūsų naratyvinė vaikų ugdymo programa atliepia ikimokyklinio amžiaus vaikų raidos poreikius ir yra atsakas vaiko pasau-  
lėvaizdžiui. Naratyvinio žaidimo programa yra konstruojama pasakojimo forma ir remiasi vaikui reikšminga bendražmogiš-  
ka tema.*

---

10 Anglų kalba ši programa dažniau vadinama naratyvinio mokymosi (angl. *narrative learning*) programa, tai susiję su tuo, kad dažniausiai mes esame rašę apie pereinamojo laikotarpio programą (4–6–8 metų vaikų) ugdymą ir mokymąsi. Šioje knygoje labiau gilinamės į žaidybinę veiklą ir kaip ji susijusi su savireguliacijos gebėjimais.

Vygotsky terminais, mūsų tikslas – padėti vaikui formuotis aukštesnias psichikos funkcijas. Tai reiškia, jog savo eksperimentinėje aplinkoje siekiame, jog vaiko veikla būtų plėtojama artimiausios raidos ir tolesnės raidos zonose, o vaikas nuolat galėtų išmėginti naujas psichologines priemones. Remdamiesi Vygotsky, kolektyvinį žaidimą laikome erdve, kurioje puoselėjami, išbandomi ir parengiami svarbiausi tolesnės vaiko raidos žingsniai. Todėl galime teigti, kad vienas svarbiausių mūsų veiklos tikslų – nuolatinis kolektyvinių žaidimų skatinimas bei plėtojimas.

Individualiu lygmeniu mes siekiame, kad kiekvienoje naujoje socialinės raidos situacijoje vaikas maksimaliai išplėtotų savo galimybes. Suprasdami, kad raidos subjektas yra pats vaikas ir kad jo raidos tiesiogiai paveikti („paskubinti“ arba „palėtinti“) negalima, mes veikiamo aplinkiniu keliu. Tai yra savo pastangas sutelkiame į bendrų žaidimų plėtojimą. Kolektyvinių žaidimų metu atidžiai stebime kiekvieną vaiką ir veiklą pakreipiame taip, kad ji atitiktų kiekvieno vaiko raidos poreikius. Savo veikla siekiame:

- Praturtinti vaiko emocinę ir kultūrinę patirtį.
- Pasiūlyti naujų idėjų ir atskleisti naujas galimybes.
- Suteikti naujų žinių apie pasaulį.
- Parodyti naujų elgesio modelių.
- Naujus įgūdžius įtvirtinti praktikoje.

Savo intervencijose taip pat akcentuojame kūrybiškumą ir improvizaciją. Mūsų tikslas, kad kiekvienas vaikas nuo paprastesnių žaidimo formų pereitų link sudėtingesnių ir palaipsniui, drauge su kitais vaikais, perimtų atsakomybę už bendrų žaidimų organizavimą.

## 7.4. Istorijos pristatymas kaip naratyvo kūrimas

Istorijos, įdomaus siužeto vaidinimas, žaidimas (angl. *enactment, enactment effect*) mūsų eksperimente yra pagrindinė intervencija. Ji organizuojama kiekvieno susitikimo „ryto rato“ metu. Pasirinktas siužetas vaikams gali būti vaidinamas su lėlėmis (kaip stalo teatro vaidinimas), gali būti pasakojamas ir piešiamas, o kartais vaikai įtraukiami į siužeto žaidimą kelių, persirengusių pasakojimo personažais, suaugusiųjų. Jau ne-

mažai metų nuolat stebėdami ir analizuodami savo veiklas, galime gana išsamiai nusakyti, kaip veikia pagrindinis mūsų intervencijos instrumentas – siužeto sužaidimas ar suvaidinimas.

Ko siekiame savo intervencijomis?

1. Parinkti vaikams svarbias temas, kurios juos sudomintų ir paskatintų žaidimą.
2. Pasiūlyti kultūrinę temą interpretaciją pristatant „kultūrinį“, „idealią“ požiūrio tašką, kuris gali skirtis nuo vaikų interpretacijos ir supratimo. Taip sąmoningai sukuriama nuomonių susikirtimas: subjektyvus – ką aš manau (vaiko pozicija); kasdieninis, „realusis“ – ką kiti (suaugusieji ir tėvai) mano ir daro; kultūrinis arba „idealusis“ – ką reikėtų manyti (morali pozicija). Ši prieštaringa situacija sukuria pageidaujamą „vystymosi įtampą“, kuri gali būti atspirties taškas bendram žaidimui.
3. Istorijos vaidinimas yra apgalvojamas, suplanuojamas ir gali būti net parepetuojamas, bet intervencijos metu yra laisvai improvizuojama. Vaikai skatinami išreikšti savo nuomonę, patarti, kartais jie kviečiami pagalbon arba jų prašoma išspręsti sudėtingą situaciją. Tokius pasakos vaidinimus vadiname *dialogine improvizacija*.
4. Pasakų ir istorijų pateikimas vaikams, panaudojant skirtingus kultūrinius resursus, tokius kaip, pasakojimas, vaidinimas, piešimas ir kt.:
  - a) vaikams atskleidžia kultūrinių veiklos formų paskirtį ir panaudojimo galimybes;
  - b) vaikus įtraukia į bendrą veiklą ir suteikia jiems betarpišką patyrimą, kuris yra šio amžiaus vaikų apibendrinimų šaltinis.
5. Vaidindami arba žaisdami istoriją, suaugusieji susieja ją su dabartimi, ir, tai darydami vaikų akivaizdoje, jie įsitraukia į kūrybinį procesą. Būtent tai yra veiksmingiausias būdas sužadinti vaikų įsitraukimą ir kūrybingumą – jie turi jį matyti!

Bendras istorijos vaidinimo tikslas – iškelti problemą, kuri stimuliuoja produktyvų kūrybiškumą visais įmanomais lygmenimis: komentarų ir dialogų (gana retų tarp mažų vaikų), kūrybinio žaidimo, piešimo ir kt. Toks istorijos pristatymas paskatina vaikų mąstymą ir pateikia dialoginės

komunikacijos modelį, kartu įtraukdamas vaikus į kolektyvinio pasakojimo kūrimą. Būtent toks ir yra mūsų tikslas – autentiška komunikacija su pasauliu, vienas su kitu ir savimi per kolektyvinį naratyvą – bendrą istorijos pasakojimą.

## 7.5. Programos veiklų planavimas

Žemiau pateikta bendra planavimo schema, kurią naudojame, planuodami veiklas su vaikais.

2 lentelė. Planavimo schema.

|  |
|--|
| <i>Reikšminga bendražmogiška, vienijanti TEMA</i><br>Saugumas ir pavojus, draugystė, dalijimasis, baimės, melavimas, apgavystė, jėgos santykiai, lyderystė   |
| PASAKA/PASAKOJIMAS + <i>bendrai konstruojamas</i> suaugusiųjų ir vaikų ŽAIDIMO PASAULIS<br>Temos gilinimas, skirtingų jos aspektų išryškinimas<br>PROJEKTAI<br>Skirtinguose veiklų centruose<br>„LAISVAS ŽAIDIMAS“<br>Nepriklausoma, „laisva,“ paties vaiko(ų) inicijuojama ir organizuojama veikla. |

Visus vienijanti *tema* atsiskleidžia per vaikų veiklas ir elgesį veiklų metu. Temos pasirinkimas grindžiamas stebėseną. Pradėjus dirbti su vaikais, svarbios ir jautrios temos pamažu ryškėja juos stebint, bendraujant, žaidžiant, klausantis jų pokalbių, kalbantis su tėvais. Mažiems vaikams artimos bendražmogiškos temos yra susijusios su jų patirtimi: saugumas ir pavojus, pagalba ištikus bėdai, draugystė ir atstūmimas, baimės įveikimas, apgaulinėjimas arba tiesos sakymas, taisyklių laužymas, kova dėl lyderystės ir t. t.

Kai tema išaiškėja, pasirenkama arba sukuriama ją atspindinti istorija. Pirmajai intervencijai patogiu pasirinkti vaikams bent kiek žinomą siužetą. Su mažais vaikais dažnai pradėdame nuo tradicinių pasakų apie gyvūnus. Kai vaikams skaitome knygas arba sekame pasakas, visuomet

stengiamės pastebėti, kurios istorijos ir personažai labiausiai patraukia jų dėmesį. Daug kartų pradėjome nuo tokių pasakų, kaip „Ropė“, „Džekas ir pupa“, „Pirštinė“. Nepakeičiamos „Mikė Pūkuotukas“, „Kalevala“, „Miško pasakos“ ir daug kitų nuostabių knygų.

*Pasakos* yra puikus rūpimos temos atskleidimo ir tyrinėjimo instrumentas. Geroje pasakoje visuomet yra personažų nuomonių susidūrimai, konfliktai ir prieštaravimai, kurie vaikams dažnai pažįstami, artimi jų patirčiai ir juos patraukia. Toks vaikams artimas siužetas veikia kaip integruojamasis instrumentas – pasakojimo forma aprėmina kuriamą „pasaulį“ (jis tampa vaikui aprėpiamas) ir sukuria kontekstą, kuriame vyksta pasakojimo įvykiai. Tinkamai pasirinktas siužetas įtraukia vaikus emociškai ir motyvuoja įsitraukti į pasakojimo pagrindu kuriamą žaidimą. Toks pasakojimas padeda vaikams saugiai išreikšti kartais net ir skausmingą patirtį, nes vaikas pats konstruoja pasakojimo kritines vietas tiek „pavojingai“ ir „gąsdinančiai“, kiek pats geba su tuo susidoroti.

Geras pasakojimas emociškai įtraukia ir motyvuoja dalyvius. Kas gi pasakojimą daro gerą?

- Svarbi, patraukianti tema.
- Jaudinančios ir prieštaringos idėjos (moralinės dilemos), skirtingų jėgų (pvz., gėrio ir blogio) priešara, skirtingų vertybių ir požiūrių susidūrimas.

Kurdami siužetus su vaikais, mes naudojame tokius istorijos kūrimo modelius:

1. Kumuliatyvinį modelį.
2. Dviejų pasaulių modelį.
3. Kelionės modelį.

*Projektai* vyksta skirtinguose veiklos centruose, kurie koku nors aspektu yra susiję su pasirinkta tema. Po pasakos suvaidinimo ar sužadimo vaikai laisvai renkasi, ką jie nori veikti. Paprastai jiems pasiūlomos veiklos keliuose veiklos centruose, kur visuomet būna parengta naujų priemonių ir naujų veiklos galimybių, tačiau labiau laukiame pačių vaikų idėjų.

Mūsų kelerių metų stebėseną parodė, kad vaikų veiklos paprastai vystosi trimis pagrindinėmis kryptimis. Pirma: drauge vaidinto arba žaisto pasakojimo refleksija arba pratęsimas, kai vaikai imasi patys toliau plėtoti



tą patį siužetą, piešti arba žaidime atkartoti kai kuriuos siužeto įvykius. Antra: tęstinio, ilgesnį laiką besitęsiančio žaidimo tolesnis plėtojimas (paprastai žaidžia gerus žaidybinius įgūdžius turintys vaikai). Trečia: tam tikrų įgūdžių lavinimas, dažnai stambiosios motorikos, laipiojant, šokinėjant, supantis, didesnių vaikų dalis eina piešti, lipdyti arba konstruoti.

Nepriklausomas, *laisvas žaidimas* – labai svarbu vaiko raidos ir intervencijos efektyvumo požiūriu. Paprastai vaikai plėtoja jiems rūpimus žaidimus bei temas. Nepriklausoma vaikų žaidybinė veikla yra asmenybės augimo, vystymosi, kūrybiškumo plėtojimo ir mokymosi erdvė. Visos vaiko raidos „problemos“ ir pokyčiai geriausiai atsiskleidžia nepriklausomame žaidime. Stebėdami laisvai žaidžiančius vaikus, galime pamatyti, kaip jie pritaiko įgytas žinias, kokius susiformavo įgūdžius, kokį poveikį jiems daro mūsų intervencijos. Vaikų idėjos, atsiskleidžiančios laisvo žaidimo metu, panaudojamos planuojant naujas temas ir siužetus bendriems žaidimams.

Mūsų tikslas – išlaikyti pusiausvyrą tarp suaugusiojo ir vaiko inicijuotų veiklų. Todėl stengiamės, kad vaikai turėtų pakankamai erdvės ir laiko nepriklausomoms, savarankiškomis veikloms. Siekiame – kad vaikų inicijuotų veiklų, ypač laisvo žaidimo, laikas ilgėtų.

## 7.6. Suaugusiojo vaidmenys

Kaip minėjome, žaidimo laikotarpis (nuo 3 iki 7 metų) apima du krizinius laikotarpius (trejų ir septynerių metų). Šiuo laikotarpiu veiksminga suaugusiojo pagalba vaiko žaidimui sąlyginai gali būti skirstoma į tris kokybiškai skirtingus tipus. Jie yra susiję su socialinių raidos situacijų kaita, kuri visuomet sąlygoja pakitusį suaugusiojo ir vaiko tarpusavio santykį. Suaugusiojo pagalba žaidime skirtingais vaiko raidos etapais atlieka vis kitą funkciją, todėl kiekvieną kartą vaiko artimiausios raidos zona yra konstruojama skirtingu būdu.

- I. Žaidybinio amžiaus pradžioje ir dar gerokai prieš tai (tarp dvejų ir trejų metų) labai svarbi *suaugusiojo iniciatyva*. Pirmieji žaidybiniai veiksmai, pvz., košės virimas, gyvūnų gydymas, pirmieji vaidmenys inicijuojami suaugusiųjų arba vyresnių, labiau patyrusių vaikų.

- II. Pradėjus vaikui žaisti, svarbiausia *paties vaiko iniciatyva*. Suaugusiojo dalyvavimas gali būti reikšmingas, bet jo vaidmuo turi būti antrinis. Pagrindinė funkcija yra padėti plėtoti vaiko idėją ir vaiko žaidimo užmanymą. Dažniausiai tai būna bendras (drauge su vaiku(ais)) įdomaus, motyvuojančio siužeto konstravimas.
- III. Augant vaiko iniciatyvai ir žaidybiniam meistriškumui (maždaug apie penkerius metus) pagrindinė suaugusiojo funkcija yra vaikų žaidimo turtinimas kuriant iššūkius. Tai vyksta nuolat praplečiant žaidimo turinį kultūriniais, moraliniais aspektais (gali būti nauji, netikėti siužeto posūkiai, veikėjų tarpusavio santykių moralinės kolizijos ir kt.), taip pat pasiūlant sudėtingesnes, daugiau sąlygiškumo ir išplėtotos vaizduotės reikalaujančias žaidimo formas (Hakkarainen ir Bredikyte, 2008).

Suaugusiojo vaidmuo yra ne tik stebėti vaikų žaidimą, bet ir įsitraukti, aktyviai žaisti bei kartu kurti žaidimą. Toks sprendimas grindžiamas Elkonin (1978, 2005) suformuluota teorine prielaida, kuri teigia, kad išplėtotos vaidmenų žaidimo formos yra „kultūrinė veikla“ ir gebėjimas žaisti nėra įgimtas, tačiau yra išmokstamas iš socialinės aplinkos (būtent aukštesnės, išvystytos žaidimo formos). Tradiciškai skirtingos žaidimo formos buvo „perduodamos“ iš kartos į kartą drauge žaidžiant įvairaus amžiaus vaikams. Šiandien, vykstant spartiems socialiniams, ekonominiams ir technologiniams pokyčiams, kinta visuomeninės socialinio gyvenimo formos ir vaikai turi vis mažiau galimybių dalyvauti mišraus amžiaus grupių veiklose. Šio reiškinio pasekmė – sumažėja galimybių išmokti žaidimo įgūdžių vienas iš kito. Vygotsky (1994) rašė, kaip svarbu, kad vaikas raiš laikotarpiu turėtų galimybę sąveikauti su idealiomis (išplėtotomis) žaidybinio elgesio formomis, kitaip pats savarankiškai nesusiformuos gebėjimo gerai žaisti.

Žaidimo tyrimų laboratorijoje mes stengiamės sukurti vaikams specifinę aplinką, kur kiekvienas galėtų rasti savo vietą. Šioje aplinkoje suaugusieji visuomet yra pasiruošę žaisti su vaikais ir įgyvendinti jų idėjas. Suaugusiųjų vadovaujamos grupinės veiklos, tokios kaip ryto ir atsisveikinimo ratas arba pasakų sekimas nėra privalomos. Visuomet kviečiame

visus prisijungti, bet vaikai gali palikti veiklą arba žaidimą kada panorėję. Pagrindinis mūsų tikslas – organizuoti veiklas taip, kad vaikai norėtų jose dalyvauti. Todėl stengiamės sudaryti sąlygas kiekvienam vaikui rasti sau mėgiamą ir priimtina veiklą, individualų būdą joje dalyvauti sesijos metu (3–4 val.). Natūralu, kad vaikų laisvė yra apribota laiko ir vietos, tačiau be šių apribojimų stengiamės leisti jiems laisvai kurti savo žaidimus. Štai norime matyti kaip pagalbininkus ir palaikytojus.

Stengiamės vengti tiesioginio vadovavimo ir instruktavimo, kaip vaikai turi elgtis ir dalyvauti žaidime. Paprastai turime tris pagrindines taisykles, reguliuojančias vaikų elgesį, kurias pristatome kartą per metus, rudenį, pradėdami savo veiklą. Prireikus taisykles primename vaikams asmeniškai. Dažnai to daryti netenka, o ilgainiui patys vaikai vienas kitam primena vieną ar kitą taisyklę. Mūsų siekis – kad rinkdamasis vaikas būtų kiek įmanoma laisvesnis ir kartu atsakingesnis už savo pasirinkimą.

Organizuodami veiklas, remiamės B. Rogoff (1998, 2003) sutelkto, įtraukaus dalyvavimo (angl. *intent participation*) sąvoka, kuri apibūdina bendruomeninę tradiciją, kai vaikai dalyvauja bendruomenės gyvenime drauge su suaugusiais ir atidžiai stebėdami ir klausydamiesi mokosi vykstančių veiklų. Kai tik vaikas yra pasirengęs, jis pats mėgina įsitraukti į bendrą veiklą ir suaugusieji jam tik padeda. Toks elgesys yra natūralus mažam vaikui ir įprastas mokymosi būdas bendraamžių vaikų kultūroje – atidžiai stebinti ir palaisniui įsitraukiant. Galima pastebėti ir daugiau vaikų natūralaus mokymosi būdų, bet pagrindinis principas – dalyvavimas drauge. Mažų vaikų daug mokyti nereikia, nes jie patys labai žingeidūs ir visur nori dalyvauti, todėl nereikėtų stabdyti jų noro, o tik atsargiai nukreipti.

*Suaugusiojo vaidmenys ir sąveikos formos:*

- 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 bendražaidėjai (angl. *co-players*).
- Vaikai ir suaugusieji sąveikauja dialogo forma ir improvizuoja.

*Suaugusieji palaiko žaidimo raidą, praturtindami vaikų patirtis:*

- Išplečia turinį (naujos idėjos, istorijos, siužetai) ir veiklos formas (pasakojimai, pasakų vaidinimai, pasakų piešimas, bendro žaidimų pasaulio kūrimas pasirenkant vaidmenis ir pan.).
- Praplečia suaugusiojo dalyvavimo būdus, naudodami tiesioginius ir netiesioginius intervencijos metodus (rodydami susidomėjimą, palaikymą, prireikus ir patys įsitraukdami, atlikdami vaidmenį, modeliuodami situaciją ir pan.).
- Pasiūlydami naujų priemonių žaidimui ir būdų, kaip jas pasigaminti.

Mūsų tyrimai rodo, kad *emocinis įsitraukimas* ir Csíkszentmihályi (1990) aprašytas tėkmės patyrimas (angl. *flow experience*) yra viena svarbių sėkmingos intervencijos sąlygų. Dauguma pedagogų neturi tokios patirties, netgi sąmoningai stengiasi emociškai išlikti ramūs. Kai kurie pedagogai, tiesa, dažniau mokyklos mokytojai, tvirtina, kad emocinis įsitraukimas reikštų neprofesionalumą. Jų nuomone, pedagogas visuomet turi išlikti neutralus ir stengtis būti objektyviu stebėtoju, nes pagrindinė jo užduotis – organizuoti, valdyti ir kontroliuoti situaciją. Taigi, ir organizuodami veiklas, retai remiasi spontaniškais vaikų idėjomis ir pasiūlymais, o linkę pasikliauti savo sumanymais. Mes priešingai – norime, kad pedagogas, žaisdamas su vaikais, būtų spontaniškas, improvizuojantis, kūrybiškas, išradingas ir nebijotų suklysti.

Apibendrinę savo eksperimentinę patirtį, matome, kad žaidybinius gebėjimus padeda plėtoti: 1) labiau patyrusių žaidėjų dalyvavimas ir sudėtingesnių žaidimo formų modeliavimas; 2) palankių sąlygų bendriems vaikų žaidimams sudarymas; 3) individualios pagalbos kiekvienam vaikui suteikimas, kai ji būtina, nes padeda vaikams sėkmingai dalyvauti bendrame žaidime.

## 8. BENDRA IKIMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ MENAMO ŽAIDIMO IR SAVIREGULIACIJOS GEBĖJIMŲ EMPIRINĖ APŽVALGA

Tyrimo tikslas – nustatyti ikimokyklinio amžiaus vaikų menamo žaidimo ir savireguliacijos bendrame žaidime apraiškų sąsajas. Pripažįstant, kad abu šie fenomenai (vaiko menamas žaidimas ir savireguliacija) yra daugiaplaniai reiškiniai, nepasiduodantys ir nesutelpantys į skaičius, bandoma statistiškai išvelgti vaiko žaidimo ir savireguliacijos ryšį. Tyrimo rezultatai pristatomi remiantis tokia schema: 1) aptariama reali vaiko žaidimo situacija ikimokyklinio ugdymo institucijose; 2) pristatoma vaikų menamo žaidimo dinamika; 3) analizuojama vaikų savireguliacijos apraiškų dinamika; 4) aptariamos jų tarpusavio sąsajos.

### 8.1. Tyrimo metodika

#### *Tyrimo dalyviai*

Pirmame projekto etape siekta išsiaiškinti realią ikimokyklinio amžiaus vaiko žaidimo situaciją. Tyrimas atliktas 64 didžiųjų Lietuvos miestų: Vilniaus, Kauno ir Klaipėdos vaikų darželiuose. Informaciją apie žaidybines situacijas suteikė auklėtojos. Tyrime dalyvavo 161 Vilniaus (25,5 proc.), Kauno (41,0 proc.) ir Klaipėdos (33,5 proc.) auklėtoja. Surinkta informacija apie 161 vaikų grupę. Bendras vaikų skaičius grupėse – 3 358, iš jų 1 657 mergaitės (49,3 proc.) ir 1 701 berniukas (50,7 proc.). Vaikų skaičius grupėse – nuo 6 iki 26, vidutiniškai grupėje yra 21 vaikas. Vaikų amžius grupėse – nuo 1,5 iki 7 metų. Informacija surinkta apie 10 (6,2 proc.) ankstyvojo ugdymo (iki 3 metų), 69 (42,9 proc.) ikimokyklinio ugdymo (3–5 metų), 57 (35,4 proc.) priešmokyklinio ugdymo (5–7 metų) ir 25 (15,5 proc.) mišrias pagal amžių ugdymo grupes.

Antro ir trečio etapo (ikimokyklinio amžiaus vaikų menamo žaidimo ir savireguliacijos) tyrimas buvo atliktas šešiuose Vilniaus (86 proc.) ir viename Marijampolės (14 proc.) vaikų darželyje. Informaciją apie ikimo-

kyklinio amžiaus vaikų žaidimo gebėjimus darželiuose suteikė auklėtojos. Tyrime dalyvavo 73 Vilniaus (97 proc.) ir 2 Marijampolės (3 proc.) auklėtojos. Surinkta informacija apie 454 vaikų žaidimo gebėjimus. Berniukų ir mergaičių skaičius pasiskirstęs po lygiai – 224 mergaitės ir 224 berniukai (6 aprašuose lytis nebuvo nurodyta). Vaikų amžius – nuo 1,5 iki 7 metų. Informacija surinkta apie 90 (19,8 proc.) ankstyvojo ugdymo grupių (iki 3 metų), 225 (49,6 proc.) ikimokyklinio ugdymo grupių (3–5 m.), 139 (30,6 proc.) priešmokyklinio ugdymo grupių (5–7 metų) vaikus.

### *Tyrimo eiga*

Realios žaidimo situacijos tyrimas buvo pirmas projekto etapas. Šio etapo metu darželių auklėtojoms buvo praversti seminarai (2013 m.), kuriuose buvo nagrinėjamos žaidimo sampratos (svarbos, esmės, tipų, lygių, temų, siužetų) ir žaidimo stebėsenos (stebėsenos kriterijų, protokolų pildymo) aspektai. Per seminarus auklėtojoms buvo išdalytos anketos, kurias jos pildė, stebėdamos vaikų grupes ikimokyklinio ugdymo įstaigose iki kito seminaro ciklo.

Vaiko menamo žaidimo ir savireguliacijos gebėjimų tyrimas buvo antras ir trečias projekto etapai (2014–2015 m.). Jų metu ikimokyklinio ugdymo institucijų auklėtojų buvo prašoma stebėti laisvą vaikų žaidimą ir įvertinti šešių laisvai pasirinktų vaikų žaidimą pagal pateiktą vaiko žaidimo stebėsenos aprašą. Prieš vaikų žaidimo vertinimą du tyrėjai susitiko su visomis auklėtojomis ir aptarė vaikų žaidimo elgesio vertinimo klausimus: žaidimo ir elgesio, susijusio su savireguliacija, kriterijus, jų reikšmes, atsakė į iškilusius klausimus. Auklėtojos, stebint tyrėjui, vertino po vieną vaiką (bandomasis aprašo pildymas) ir aiškinosi iškilusius klausimus.

### *Tyrimo metodai*

Projekto pirmo etapo metu informacijai apie tyrimo objektą (žaidimo situaciją) rinkti taikyta anketinė apklausa. Anketoje (prieš ir po) buvo pateikiami uždarieji, atvirieji ir daugybinių pasirinkimo klausimai. Pateiktais klausimais buvo siekiama gauti informaciją apie kiekybinius (pvz., ar skirtas laikas laisvam vaikų žaidimui, kaip ilgai tęsiasi žaidimai, kokio

dydžio grupelėmis vaikai dažniausiai žaidžia ir kt.) ir kokybinius (pvz., temos, siužetai ir kt.) žaidimo kriterijus.

Antrame ir trečiame etape naudotas dviejų dalių vaiko žaidimo stebėsenos aprašas. Pirma jo dalis skirta vaiko žaidimo lygmeniui nustatyti, sudaryta pagal teorinį menamo žaidimo modelį. Žaidimo stebėsenos originalų metodą ir kriterijus sukūrė grupė mokslininkų (E. O. Smirnova ir I. A. Ryabkova) iš žaidimo ir žaislų centro (MSUPE), remdamosios kultūrine-istorine teorija (L. S. Vygotsky, D. B. Elkonin, A. N. Leontjev ir kt.). Bendradarbiaujant su Maskvos mokslininkais, sukurti projekto tyrime naudojami žaidimo kriterijai. Jie yra pagrindinė ugdytojų priemonė, padedanti stebėti vaiko žaidimą ir, remiantis šio žaidimo dinamika, pagalba vaikui žaisti. Mūsų sukurtą pirmos dalies aprašą sudarė septyni žaidimo kriterijai (*žaidimo objektai, vaiko pozicija žaidime, žaidimo partnerio pozicija, žaidimo erdvė, žaidybiniai veiksmai, žaidimo siužetas (naratyvas), pagrindinis žaidimo motyvas*). Kiekvienas menamo žaidimo stebėsenos kriterijus buvo suranguotas pagal atitinkamą vaikų žaidimo lygmenį sudėtingėjimo tvarka ir jam buvo priskirta atitinkama reikšmė: nuo 1 (minimali reikšmė) iki 4 (maksimali reikšmė). Taigi, kiekvienas kriterijus turi keturis raiškos lygmenis: nuo žemiausio iki aukščiausio, pvz., *vaiko pozicija žaidime*:

- Vaikas žaidime neatlieka vaidmens (1).
- Vaikas prisiima vaidmenį, bet nesilaiko arba nenuosekliai laikosi to vaidmens taisyklių (2).
- Vaikas prisiima vaidmenį ir laikosi to vaidmens taisyklių (3).
- Vaikas laisvai keičia ir improvizuoja vaidmenis (4).

Remdamasi D. B. Elkonin, G. A. Cukerman, A. L. Venger ir kitais autoriais, L. N. Gabeeva (2007) suformulavo jaunesnio mokyklinio amžiaus vaikų savikontrolės vystymosi kriterijus. Jos išskirtus gebėjimus mes modifikavome, atsižvelgdami į Rusijos mokslininkų (Galiguzovos ir kt. (2013) parengtas diagnostikos metodikas. Šios antrosios aprašo dalies, skirtos vaiko savireguliacijos elgesiui bendro žaidimo metu įvertinti, ekspertinį vertinimą atliko neuropsichologė T. Akhutina. Aprašo dalį sudarė septyni vaiko elgesio kriterijai:

*Gebėjimas įsitraukti į bendrą žaidimą:*

- atėjimas (įsitraukimas į žaidimą).

*Gebėjimas išlaikyti* (tęsti, vysti, kurti) žaidimą:

- savo veiksmų pritaikymas prie kito inicijuojamos žaidybinės veiklos;
- žaidybinės veiklos vystymas, kuriant tam tikrą vaidmenį, veiksmų eigą (pvz., pasiūlymų teikimas, atsiradus žaidybinės veiklos pauzei);
- problemų sprendimas, kilus konfliktui, interesų susidūrimui;
- emocinis dalyvavimas žaidime.

*Gebėjimas savarankiškai veikti:*

- žaidybinės veiklos organizavimas ir žaidimas be pagalbos iš išorės (be suaugusiojo nurodymų, vadovavimo).

*Gebėjimas susikaupti:*

- atsparumas išoriniams trikdžiams (reakcija į juos).

Kiekvienas žaidimo stebėsenos kriterijus buvo suranguotas pagal vaikų elgesio lygmenį sudėtingumo tvarka ir jam buvo priskirta atitinkama reikšmė: nuo 1 (minimali reikšmė) iki 4 (maksimali reikšmė). Taigi, kiekvienas kriterijus turi keturis raiškos lygmenis: nuo žemiausio iki aukščiausio. Pavyzdžiui, *gebėjimas susikaupti*:

- atsiradus išoriniam trikdžiui, nutraukia arba pakeičia veiklą (1);
- atsiradus išoriniam trikdžiui, veiklą nutraukia ir tik paskatintas grįžta prie jos; žaidybinė veikla nenuosekli (kenčia veiklos kokybę, nuolat dirščioja į trikdį) (2);
- dėl išorinio trikdžio laikinai nutraukia veiklą, bet vėliau pats grįžta ir tęsia; arba nenutraukia, bet žaidybinės veiklos kokybę laikinai nukenčia (3);
- esant išoriniams trikdžiams, veiklos nenutraukia (4).

## ***Duomenų analizė***

Pirmo etapo metu surinkta bendroji informacija apie žaidimą buvo analizuojama apskaičiuojant dažnį (SPSS for Windows 23.0 programa), o auklėtojų išvardytos vaikų žaidimų temos buvo nagrinėjamos naudojant turinio analizės metodą. Ši analizė buvo atliekama remiantis Y. Zhang ir B. M. Wildemuth (2009) aprašytais šešiais turinio analizės etapais: 1) duomenų paruošimas analizei; 2) analizės vieneto išskyrimas; 3) kategorijų iš-



skyrimas ir kodavimo schemas sudarymas; 4) kodavimo schemas tikrinimas; 5) visų duomenų sukodavimas; 6) kodavimo sutapimo įvertinimas.

Antro ir trečio etapų kiekybiniai tyrimo duomenys analizuoti „SPSS for Windows 23.0“ programa. Dažnių skirtumų statistiniam reikšmingumui įvertinti taikytas Pirsono (Pearson) chi kvadrato ( $\chi^2$ ) kriterijus. Teiginių tarpusavio vidiniam suderintumui nustatyti naudota Cronbach's Alpha. Abiejų aprašo dalių patikimumas labai aukštas: žaidimo  $\alpha = 0,907$ , savireguliacijos elgesio  $\alpha = 0,894$ .

Koreliacinių ryšių tarp vaiko žaidimo lygmens ir elgesio, susijusio su savireguliacija, buvo taikytas Kendall tau-b ranginės koreliacijos koeficientas (plačiau tai aptariama vaiko menamo žaidimo lygmens ir savireguliacijos sąsajų skirsnyje).

Siekdami iširti aprašo veiksninę struktūrą, atlikome principinių komponentų veiksninę analizę su varimax sukiniu. Teiginių, kurių veiksninis svoris pernelyg mažas ( $<0,4$ ), buvo atsisakyta. Veiksninė analizė parodė dviejų veiksmių modelį. Gautas dviejų veiksmių modelis paaiškina 62,76 proc. variacijos. Pirmą veiksmį sudaro septynių teiginių grupė, apibūdinanti vaiko savireguliacijos gebėjimus bendro žaidimo metu, pvz., gebėjimą susikaupti, gebėjimą savarankiškai veikti ir t. t. Jų veiksniniai svoriai svyruoja nuo 0,628 iki 0,790. Antrą veiksmį sudaro septynių teiginių grupė, apibūdinanti vaiko menamo žaidimo kriterijus. Jų veiksniniai svoriai varijuoja nuo 0,595 iki 0,814. Išsamesnė veiksmių analizė pateikiama vaiko menamo žaidimo lygmens ir savireguliacijos sąsajų skirsnyje.

### ***Tyrimo ribotumas***

Analizuojant tyrimų rezultatus, reikia atkreipti dėmesį į tai, kad žaidimo situacija ikimokyklinėse ugdymo įstaigose apžvelgiama remiantis tik auklėtojų nuomone ir stebėseną. Tyrime dalyvavo tik auklėtojos savanorės, todėl tikėtina, kad joms yra svarbus vaikų žaidimas ir situacija jų grupėse gali nerodyti realios visų ikimokyklinio ugdymo įstaigų situacijos. Tačiau mes teikiame pirmenybę jų (pedagogų, kurie pažįsta savo vaikus), o ne tyrėjų, ateinančių į ugdymo aplinką ir sutrikdančių įprastinį jų gyvenimo ritmą, vertinimams. Manome, kad tokiu atveju

galime gauti objektyvesnę informaciją ir sukurti palankiausias sąlygas vaikų laisvam žaidimui jų aplinkoje. Vertinant menamo žaidimo arba elgesį, susijusį su savireguliacija, lygmenį, jis galėjo būti aukštesnis arba žemesnis (pvz., dėl palankumo), tačiau tendencijos yra akivaizdžios. Pažymėtina, kad planuojama toliau tęsti tyrimus ir tobulinti sukurta tyrimo metodiką.

## **8.2. Reali ikimokyklinio amžiaus vaiko žaidimo situacija ikimokyklinio ugdymo institucijose**

Pirmiausia norėtume aptarti, kokia yra reali vaiko žaidimo situacija ikimokyklinio ugdymo institucijose: kaip, ką, su kuo, kiek laiko žaidžia vaikai, nes žaisdamas vaikas mėgina atkartoti jam emociškai reikšmingus įvykius, įspūdžius, išgyvenimus, taip leisdamas esantiems šalia pažinti jo kuriamą pasaulį. Dauguma (92,3 proc.) auklėtojų teigia, kad vaikų darželyje skiriamas tam tikras laikas žaidimui. Mažiau nei dešimtadalis auklėtojų (7,7 proc.) nurodo, kad žaidimui skirto laiko nėra, tačiau vaikai gali žaisti kada panorėję, jeigu tuo metu nevykdoma organizuota veikla. Apskaičiuota, kad per dieną ugdytiniai vidutiniškai gali žaisti 2,7 val.

Atsakydamos į klausimą, kokio dydžio grupėse dažniausiai žaidžia vaikai, auklėtojos galėjo rinktis kelis atsakymo variantus. Tyrimo rezultatai rodo, kad vaikai labiausiai mėgsta žaisti po du. Tačiau dažniausiai vaikai žaidžia mažose grupelėse po tris, keturis, kiek rečiau po penkis, rečiausiai didesnėse grupelėse – po šešis, septynis ir daugiau.

Auklėtojų nuomone, vidutiniškai du vaikai grupėje visiškai nežaidžia vaidmeninių, siužetinių vaidmeninių žaidimų. Išsami duomenų analizė parodė, kad daugiau nei 70 proc. atvejų tokie žaidimai nežaidžiami anksatyvojo ugdymo grupėse.

Tyrimo duomenys analizuoti ir žaidžiančiųjų lyties aspektu. Auklėtojų buvo klausama, ar skiriasi mergaičių ir berniukų žaidimai, kaip dažnai mergaitės ir berniukai žaidžia kartu. Trys ketvirtadaliai (76,1 proc.) auklėtojų nurodo, kad berniukų ir mergaičių žaidimai skiriasi. Tačiau jos pažymi, kad berniukai ir mergaitės žaidžia kartu: 52,5 proc. auklėtojų nurodo, kad berniukai ir mergaitės kartu žaidžia dažnai, 41,1 proc. – kartais,

6,3 proc. – retai. Nė viena auklėtoja nepažymėjo, kad berniukai ir mergaitės kartu nežaidžia.

Svarbus žaidimo kokybės rodiklis – žaidimo tęstinumas plėtojant tą patį siužetą. Tiriamoje imtyje tęstiniai žaidimai žaidžiami daugiau nei pusėje (55,3 proc.) grupių ir jie trunka nuo keleto dienų iki metų. Keletą dienų, savaitę tokie žaidimai žaidžiami 33,5 proc. grupių, keletą savaitių – 10,6 proc., keletą mėn. – 2,5 proc., metus – 1,2 proc.

Apibendrinus galima teigti, kad ikimokyklinio amžiaus vaikams sudarytos sąlygos laisvai žaisti. Vaikai mėgsta žaisti vidutinio dydžio ir dažniausiai mišrioje pagal lytį grupėse. Pastebėta, kad mergaitės ir berniukai, žaisdami atskirai, renkasi skirtingus žaidimus. Žaidimai viena tema grupėse dažniausiai plėtojami nuo kelių dienų iki savaitės.

Kaip minėta, žaidimas turėtų būti ikimokyklinio amžiaus vaiko savitumu, todėl tyrimo metu paaiškėjusi situacija, kad vaikams skiriamas laikas savarankiškam jų žaidimui, leidžia manyti, kad ugdytojai sudaro sąlygas ikimokyklinio amžiaus vaikams jų svarbiausiai ugdymosi formai – žaidimui. Remiantis auklėtojų nuomone, laisvam žaidimui vidutiniškai skiriama 2,5 val. per dieną. A. I. Melechino ir O. V. Melechinos (2014) duomenimis, ikimokyklinio amžiaus vaikai žaidžia vidutiniškai 3 val. Pažymėtina, kad toks absoliutus skaičius, nurodantis vaikų savarankišką žaidimą (2,5 val.), nėra visiškai tikslus. Kai kuriais atvejais auklėtojos pažymėjo, kad žaidimui per dieną skiriamos 8 val., o tai reikštų, kad jokia kita veikla vaikai neužsiima. Toks rezultatas galėjo būti dėl skirtingo auklėtojų supratimo, kas yra žaidimas. Todėl manoma, kad būtų tikslinga analizuoti ikimokyklinių ugdymo institucijų ugdytojų žaidimo sampratą, nes ji turi įtakos tam, kaip ugdymo institucija kurs ugdymo programą arba kokius ugdymosi būdus, veiklas pasiūlys vaikui.

Auklėtojos pastebi, kad grupėje vidutiniškai du vaikai neįsitraukia į vaidmeninius, siužetinius vaidmeninius žaidimus. Daugiausia nežaidžiančių tokio tipo žaidimų yra ankstyvojo ugdymo grupėse (per 70 proc. visų nurodytų atvejų). Gautus tyrimo rezultatus galima paaiškinti šio amžiaus vaikų raidos savitumais. Pasak L. Vygotsky (1933/2003, 2003), ankstyvojo mažiau vaikai negali atskirti objekto matomos ir prasminės

(numanomoms) reikšmės, jų vaizduotė dar nepakankamai išsivysčiusi, todėl vaikams iki trejų metų yra sudėtinga žaisti menamus žaidimus.

Analizuojant duomenis lyties aspektu, nustatyta, kad berniukų ir mergaičių žaidimai daugiau nei pusėje grupių (76,1 proc.) skiriasi. Kaip teigia J. H. Goldstein (1999), vaikų žaidimuose atsispindi jų patirtis, suaugusiųjų elgesio imitavimas, todėl tikėtina, kad šioje vaikų veikloje atrasime ir stereotipinių lyties vaidmenų. Kita vertus, įdomi M. Brėdikytės (2011) mintis, kad suaugę žmonės dažnai turi iliuziją, jog vaiko žaidimas plėtojasi spontaniškai, tačiau, giliau analizuojant žaidimą, suaugusiojo poveikis atsiskleidžia įvairiomis formomis. Šios idėjos turi įtakos kultūrinės-istorinės krypties mokslininkų teiginiams, kad žaidimas yra istoriškai susiformavusi kultūrinė veikla, kuri perduodama iš kartos į kartą socialinės sąveikos metu. Jeigu vaikai neturi galimybės nuolat stebėti vyresnių vaikų žaidimų, žaisti su vyresniais vaikais arba suaugusiaisiais, jie natūraliai, be pagalbos nesugebės plėtoti sudėtingų vaidmeninių arba siužetinių-vaidmeninių žaidimų.

Atlikto tyrimo rezultatai taip pat rodo, kad ikimokyklinio ugdymo institucijose berniukai ir mergaitės žaidžia ne tik atskirai, bet renka ir bendrą žaidimą: net 50,2 proc. auklėtojų teigia, kad vaikai dažnai žaidžia kartu. Užsienio mokslininkai pastebi priešingą tendenciją: dažnai vaikai pirmenybę teikia tos pačios lyties žaidimo partneriams (50 proc. visų bendravimo situacijų) ir žymiai rečiau (tik 10 proc. bendravimo atvejų) žaidimams su kitos lyties bendraamžiais (Fabes, 1994; Martin, Fabes, 2001). Mūsų tyrimo žaidimo draugų pasirinkimo priešingus rezultatus (daugiau kitos lyties žaidimo partnerių pasirinkimą), galbūt, galima paaiškinti tuo, kad Lietuvos ikimokyklinio ugdymo institucijose vaikai mieliau renka si didesnę žaidėjų grupę nei mažesnę. Auklėtojų nuomone, dažniausiai vaikai žaidžia grupelėse po tris arba keturis, rečiau – didesnėse grupelėse (po šešis ir daugiau). Kaip teigia ir R. A. Fabes ir kt. (2003), vaikai su priešingos lyties bendraamžiais retai žaidžia dviese, o esant didesnėms grupelėms, žaidimas su abiejų lyčių bendraamžiais sudaro 25 proc. visų bendravimo situacijų. Aptariant bendrus vaikų žaidimus, svarbu pažymėti, kad, anot I. Z. Cherney ir kt. (2003), stereotipiniai mergaičių žaislai (virtuvė, lėlės ir kt.) sudaro prielaidas sudėtingesniai ir mergaičių, ir berniukų žaidybiniam elgesiui, lyginant su berniukų žaidimu neutraliais žaislais. Kaip

teigia šie mokslininkai, vaikų pasirenkami žaislai gali sąlygoti tam tikrą kognityvinį vystymosi lygmenį, todėl nustatytas faktas, kad tik mergaičių stereotipiniai žaislai skatina aukštesnio lygmens žaidimą, kelia klausimus tolesniems žaidimo tyrimams.

Analizuojant vaikų žaidimą, būtina įvertinti ir žaidimo trukmę. Ilgiau besitęsiantys žaidimai gali atskleisti aukštesnį vaikų žaidimo lygmenį: vaikai kuria siužetą, konstruodami sudėtingesnę įvykių seką. Grupėse, kur nuolatos palaikomas vaikų žaidimas, jiems padedama žaisti, vaikams reikšmingos žaidimų temos gali būti plėtojamos savaitės, mėnesius, netgi metus. Atrodo, kad stebėti ikimokyklinio amžiaus vaikai dažniausiai plėtoja vieną žaidimų temą nuo kelių dienų iki savaitės.

Remiantis auklėtojų išvardintomis vaikų žaidimų temomis, atlikta išsamesnė jų analizė. Žaidimo temos rodo vaikų patirtį, išgyvenimus ir juos supančią aplinką. Analizuojant auklėtojų išvardytas populiariausias vaikų žaidimo temas, išaiškėjo ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymo grupėse būdingos realias situacijas ir patirtis atspindinčios žaidimų temos, fantastines situacijas atspindinčios žaidimų temos ir temos, kurioms plėtoti naudojami papildomi objektai. Kaip teigia B. Almqvist (1999), egzistuoja daugelis veiksmų, kurie gali turėti sąsajų su vaikų pasirenkamais žaislais ir žaidimais: amžius, lytis ir fantazijos (vaizduotės) lygmuo. Remiantis atlikto tyrimo rezultatais, galima teigti, kad:

- Visi vaikai žaidžia remdamiesi asmenine patirtimi: ankstyvojo ugdymo grupėje vyrauja „*realios temos*“, tarp jų – „*Šeima ir namai*“, vyresnėse grupėse atsiranda daugiau „*profesijų*“ ir „*laisvalaikio*“ temų (manytina, dėl didesnės patirties). Gauti tyrimų rezultatai patvirtina kitų mokslininkų duomenis, kad vaikai žaidžia, imituodami suaugusiųjų elgesį, todėl jų patirtis atsispindi žaidimuose (Goldstein, 1999; Brėdikytė, 2011). Pasak V. Kimber (2010), galima išvelgti tendenciją, kad vaikams svarbios realios, universalios temos, kurias jie atkuria žaisdami – taip įprasmina save ir juos supantį pasaulį.
- Augant vaikui, galima stebėti jo kuriamas menamas situacijas ir mažėjančią priklausomybę nuo konkrečios situacijos, tai yra vyresnėse grupėse stebima mažiau žaidimų temų, kurioms plėtoti reikia papildomų objektų. Pabrėžtina, kad papildomų objektų naudojimas

taip pat yra svarbus, nes sudaro vaikų menamo žaidimo raidos pagrindą (Vygotsky, 1933/2003).

- Mišrioje (skirtingo amžiaus vaikų) grupėje temų dažnis pasiskirsto gana įvairiai – „laisvalaikio temų“ dažnis artimas ikimokyklinukų grupei; žaidimų su papildomais objektais – artimesnis ankstyvojo ugdymo grupei. Manytina, kad tokio tipo grupėse jaunesni vaikai gali stebėti vyresnių vaikų sudėtingesnę žaidimą ir kartu „mokyti“ žaisti.
- Pastebima, kad „fantastinių temų“ (kurios yra sudėtingiausios žaidimo formos rodiklis) santykinai nedaug, tačiau ryškėja tendencija pagal amžiaus grupes: ankstyvojo ugdymo (jauniausių vaikų) grupėse jų mažiausiai, ikimokyklinio ugdymo (vyriausių vaikų) grupėse daugiausia. Manytina, kad tokį rezultatą lemia aukštesnio lygmens vyresnių vaikų vaizduotė.

Remiantis atlikta bendra žaidimų situacija ir temų analize, galima pažvelgti į vaikų kuriamą pasaulį, pabandyti suprasti, kas jiems aktualu ir kartu, tai išvelgus, įgalinti pedagogus kurti ugdomąją aplinką, kurioje vaikai galėtų kurti ir plėsti savo žaidimą. Taip pat svarbu paminėti, kad maža auklėtojų atsakymų dalis apie vaikų žaidimų temas nepateko nė į vieną kategoriją, nes juose laisvam vaiko žaidimui buvo priskirti tokie žaidimo tipai kaip žaidimai su taisyklėmis (dėlionės, loto), judrieji lauko žaidimai arba kita veikla, pvz., piešimas. Rusų mokslininkių (Smirnova, Gudareva, 2004) atlikti tyrimai rodo, kad, stebint laisvą vaikų veiklą, didelė dalis vaikų (apie 40 proc.) nežaidžia. Jie atlieka tam tikrus žaidybinius veiksmus (stumdo mašinėles, mēto kamuolį), žiūri knygeles, konstruoja „Lego“ arba renkasi stalo didaktinius žaidimus. Lietuvos ikimokyklinio ugdymo pedagogai taip pat pažymėjo, kad vaikai per laisvą žaidimą rinkosi didaktinius žaidimus (dėliones, loto), piešė. Tai yra, galima daryti prielaidą, kad tam tikra dalis vaikų nežaidė, o atliko tik žaidybinius veiksmus arba žaidimą keitė tam tikra didaktine veikla. Analizuojant pedagogų žaidimo fenomeno sampratos rezultatus, galima matyti, kad tam tikrai ugdytojų daliai stinga daugiau tikslesnio, aiškesnio žaidybinės veiklos supratimo (Maslienė ir kt., 2014).

Remiantis atliktais tyrimais, galima daryti prielaidą, kad ikimokyklinio ugdymo institucijose sudaromos sąlygos laisvam vaikų žaidimui, vaikai mėgsta žaisti vidutinio dydžio ir dažniau mišrioje pagal lytį grupėse. Pastebėta, kad, žaisdami atskirai, mergaitės ir berniukai renkasi skirtingus žaidimus, o viena žaidimų tema dažniausiai plėtojama nuo kelių dienų iki savaitės. Platesnė vaikų žaidimo temų analizė rodo, kad vaikai žaidžia, remdamiesi asmenine patirtimi. Vyresnių vaikų žaidimuose galima pastebėti kuriamas menamas situacijas ir mažėjančią vaiko priklausomybę nuo konkrečios situacijos. Auklėtojų nuomone, fantastinių žaidimo temų (kurios yra sudėtingiausios žaidimo formos rodiklis) santykinai nedaug, jos daugiausia būdingos vyresnio amžiaus vaikams.

### **8.3. Ikimokyklinio amžiaus vaikų menamo žaidimo dinamika**

Norėdami įvertinti ikimokyklinio amžiaus vaiko menamo žaidimo dinamiką, kaip minėta, surinkome informaciją apie žaidimo kriterijus. Dabar tai pristatysime nuosekliai, atsižvelgdami į ikimokyklinio ugdymo vaikų amžiaus grupes: ankstyvojo amžiaus (1,5–3 metų), vidurinės (4–5 metų) ir vyriausių, priešmokyklinukų (6–7 metų), grupes.

Analizuojant vaikų naudojamus objektus laisvame žaidime, paaiškėjo, kad gana didelė ankstyvojo amžiaus grupės vaikų (1,5–3 metų), tai yra 42,9 proc. savo žaidime naudoja realius objektus, o vyresniems vaikams toks žaidimas mažiau būdingas: atitinkamai – 4–5 metų – 14,9 proc., 6–7 – tik 9,8 proc. Dauguma 4–5 metų vaikų žaidžia su realiais objektais, kartais žaidime juos keisdami daiktais – pakaitalais (39,5 proc.), arba žaidžia su daiktais pakaitalais ir su menamais žaislais (35,8 proc.). Remiantis vaikų raidos savitumais (L. Vygotsky, D. B. Elkonin, E. Smirnova ir kt.), didžioji dalis 6–7 metų vaikų žaisti su menamais, įsivaizduojamais daiktais, bet šis skaičius nėra didelis: anot auklėtojų, tik viena trečioji vyriausių ikimokyklinio amžiaus vaikų (28,8 proc.) geba taip žaisti. Ikimokyklinio amžiaus vaikų itin mažą žaidimų skaičių su įsivaizduojamais objektais, galbūt, galima paaiškinti tuo, kad žaidimo aplinkoje siūloma labai daug žaislų: pakaitalų (pvz., parduotuvės priemonės: pinigai, vaisių, daržovių muliažai ir t. t.)

ir suaugusieji (ugdytojai) nekelia sau užduoties skatinti vaikų įsivaizduojamą žaidimą. Gali kilti klausimas, ar svarbu tai daryti, tai yra skatinti žaisti su įsivaizduotiniais objektais? Norėtume pabrėžti, kad besivystantys vaiko vaizduotės gebėjimai (žaidimo objektų, vaidmens, netgi žaidimo partnerio įsivaizdavimas) sukuria situaciją, kuri leidžia vaikui įvykdyti ypatingą pokytį – tapti nepriklausomu nuo aplinkos. Žinoma, tyrimo duomenys rodo, kad žaidime naudojamos priemonės statistiškai reikšmingai skiriasi ( $\chi^2=75,327$ ,  $p=0,000$ ) pagal atitinkamas vaikų amžiaus grupes (1,5–3; 4–5 ir 6–7 metai): vyresni vaikai daugiau žaidžia su įsivaizduojamais objektais. Lyginant berniukų ir mergaičių šį žaidimo kriterijų, statistiškai reikšmingo skirtumo nerasta ( $\chi^2=6,647$ ,  $p=0,084$ ).

Aptariant antrą žaidimo kriterijų – vaiko poziciją žaidime, galima pastebėti, kad kiek mažiau nei pusė (43,2 proc.) ankstyvojo ugdymo amžiaus vaikų prisiima vaidmenį, bet nesilaiko arba nenuosekliai laikosi to vaidmens taisyklių. Toks aukštas šio kriterijaus rezultatas gali būti paaiškinamas tuo, kad pedagogės pastebi 2–3 metų vaiko tam tikrų vaidmenų apraiškas, kurias įvardija kaip vaidmens atlikimą. Tačiau tai yra tik atskiri instrumentiniai žaidimo veiksmai, nekuriantys nuoseklaus vaidmens. Šio amžiaus vaikai dar negeba identifikuoti arba įsisąmoninti vaidmenų, jie kopijuoja (imituoja) vaidmenis (jei žaidžia su suaugusiais). Pavyzdžiui, mūsų Žaidimo tyrimo laboratorijoje maži berniukai bėgioja su savo pasigamintais ginklais ir įrankiais, šaudo ir kovoja, įsivaizduoja „piratus“ ir „plėšikus“. Pradžioje žaidimo jie atrodo labai rimtai įsitraukę į jį, bet po kelių minučių tampa akivaizdu, kad jie kartoja vieną šovimo ir bėgiojimo veiksmą ir labai greitai tai palieka ir užsiima kita veikla.

Beveik toks pats 4–5 metų vaikų skaičius (41,2 proc.) prisiima vaidmenį ir laikosi to vaidmens taisyklių. Aukščiausią šio kriterijaus lygmenį – kai vaikai laisvai kaitalioja ir improvizuoja vaidmenis, pasiekia du penktadaliai 40,4 proc. vyriausių (6–7 metų) vaikų. Galime pastebėti tą pačią tendenciją, kad statistiškai reikšmingai tyrimo rezultatai kinta amžiaus grupėse: vyresni vaikai dažniau atlieka vaidmenis laisvame žaidime ir laikosi to vaidmens taisyklių ( $\chi^2=80,192$ ,  $p=0,000$ ). Lyties atžvilgiu taip pat randame šį skirtumą ( $\chi^2=15,592$ ,  $p=0,001$ ). Daugiau mergaičių nei berniukų pasiekia aukštesnį žaidimo lygmenį: atitinkamai prisiima vaidmenį



ir laikosi to vaidmens taisyklių: mergaitės – 40,6 proc., berniukai – 31,8 proc.) arba kaitalioja ir improvizuoja vaidmenimis 28,8 proc. mergaičių ir beveik 20 proc. berniukų.

Mažiausių vaikų (1,5–3 metai) grupėje dviejų penktadalių jų (41,4 proc.) partneris yra realus, atliekantis tam tikrą vaidmenį, tačiau sąveikos tarp žaidžiančiųjų beveik nėra. Pastebėtina, kad šie duomenys beveik identiškai pakartoja tokio amžiaus vaiko vaidmens atlikimo rezultatus. Remiantis aukščiau pateiktu berniukų „plėšikų“ pavyzdžiu, nustatyta, kad du ar trys „plėšikai“ daro tik kelis standartinius veiksmus (šauna, bėga), bet neatlieka vaidmens ir vaidmenų sąveikos tarp jų nėra. Manytina, kad auklėtojos žymi ir vaiko partnerio elgesį, kaip vaidmens atlikimą, nors iš tiesų abu vaikai (stebimas vaikas ir jo partneris) atlieka instrumentinius atskirus veiksmus. Visgi ugdytojos pastebi, kad sąveikos nėra. Vyresnių vaikų (4–5 metai) žaidimo partnerių veiksmai yra sąlygoti to žaidimo vaidmens taisyklių (52,9 proc.) ir tą patį rezultatą galime matyti vyriausioje grupėje – 54,1 proc. Pažymėtina, kad tik trečdalis šių (vyriausių) vaikų (31,1 proc.) žaidimo partneris gali būti įsivaizduojamas (menamas). Remiantis tokiu rezultatu, galima teigti, kad ši dalis vaikų naudoja vaizduotę žaidime. Taip pat nustatyta, kad žaidimo partnerio pozicija statistiškai reikšmingai kinta nuo amžiaus grupės ( $\chi^2=100,350$ ,  $p=0,000$ ). Pastebėta tendencija, kad vyresni vaikai daugiau žaidžia su partneriu, atliekančiu tam tikrą vaidmenį. Taip pat lyties atžvilgiu vaiko partnerio pozicijos dinamika reikšmingai kinta ( $\chi^2=14,437$ ,  $p=0,002$ ): mergaitės dažniau žaidžia su partneriais, kurie atlieka vaidmenį ir laikosi to vaidmens taisyklių (mergaitės – 54,3 proc., berniukai – 39,4 proc.). Svarbu pastebėti, kad aukščiausią šio kriterijaus lygmenį – žaidimą su įsivaizduojamu partneriu pasiekia beveik tiek pat berniukų (19,3 proc.) ir mergaičių (20,1 proc.).

Aptariant žaidimo erdvę, nustatyta, kad jauniausi berniukai ir mergaitės lygiomis dalimis renkasi realią žaidimo erdvę (27,3 proc.) arba konstruoja, kuria ją (27,3 proc.). Daug šio amžiaus vaikų (38,6 proc.) žaidžia realioje erdvėje, bet tikslingiau pasirenka vietas ir aplinką. Atitinkamai beveik pusė ikimokyklinio amžiaus vidurinės grupės (4–5 metų) vaikų žaidimo erdvę susikuria (45,3 proc.). Šio kriterijaus aukščiausias lygmuo būdingas dviem penktadaliams (39,9 proc.) vyriausių vaikų (6–7 metai).

Savo žaidime erdvę jie modeliuoja arba tai gali būti įsivaizduojama žaidimo erdvė, kuri pažymima sutartiniais veiksmais ir žodžiais. Galima stebėti, kad visi vaikai renkasi tam tikrą, jų mėgstamą žaidimo vietą. Visgi klausimas būtų: kaip jie formuoja savo žaidimo erdvę? Tai galime pastebėti, jei žaidimo erdvę vaikas apibrėžia tam tikrais žodžiais, veiksmais arba priemonėmis. Taip pat nustatyta, kad šis menamo žaidimo kriterijus susijęs su amžiumi ( $\chi^2=75,651$ ,  $p=0,000$ ), tačiau lyties atžvilgiu nekinta ( $\chi^2=6,599$ ,  $p=0,086$ ).

Dabar aptarsime vaikų žaidybinių veiksmų, kurie yra labai svarbūs menamam žaidimui, duomenis. Tyrimo rezultatai rodo, kad viena trečioji (27,4 proc.) jauniausių berniukų ir mergaičių žaidžia atskiromis operacijomis (pvz., maitina lėlę), o du penktadaliai (41,7 proc.) jau yra pasiekę aukštesnį lygmenį – žaidžia atskirais veiksmais (pvz., sujungia atskiras operacijas: nurengia lėlę, paguldo į lovą, užkloja ją). Beveik tiek pat – apie du penktadalius vyresnių vaikų (4–5 metų) kuria ir išlaiko schematišką žaidimo situaciją (pvz., žaidžia namus) – (42,5 proc.). Auklėtojų nuomone, truputį daugiau nei pusė vyriausių (ikimokyklinio amžiaus) vaikų (53,2 proc.) pasiekia aukščiausią lygmenį – kuria nuoseklią įvykių grandinę su tam tikromis situacijomis (jungia kelis įvykius). Tačiau toks didelis žaidimo veiksmų kriterijaus aukštesnio lygmens pasiekimas įvairiuose amžiaus grupėse, galbūt, gali būti paaiškinamas tuo, kad pedagogams sudėtinga atskirti, kur vaikai žaidžia atskirus įvykius, o kur – nuotykius. Vaikų stebėseną rodo, kad vaikai geba žaisti buitinius, įprastus įvykius (namus, gimtadienius), tačiau nuotyki, kuris talpintų savyje dramatišką įvykį, ne. Taip pat mes pastebėjome, kad žaidybiniai veiksmai statistiškai reikšmingai skiriasi pagal amžių ( $\chi^2=111,242$ ,  $p=0,000$ ) ir pagal lytį ( $\chi^2=14,861$ ,  $p=0,002$ ). Remiantis tyrimo rezultatais, galima spręsti, kad mergaitės, lyginant su berniukais, dažniausiai žaidžia atskirais veiksmais – 42,7 proc., o berniukai tik 27,3 proc. Beje, svarbu pastebėti, kad aukščiausią žaidybinių veiksmų lygmenį pasiekia šiek tiek daugiau berniukų (32,7 proc.) nei mergaičių (28,9 proc.). Šiuos rezultatus, galbūt, galima paaiškinti tuo, kad berniukai daugiau linkę žaisti „veiksmą“ (pvz., sprogamą, avariją), o mergaitės linkusios plėtoti patį žaidimo įvykių kontekstą, jos detalčiau kuria įvykį, rodo įvairius veiksmo santykius arba

aspektus. Dar vienas menamo žaidimo kriterijus – vaikų žaidimo siužetas. Remiantis vaiko raidos dėsningumais (L. Vygotsky, D. B. Elkonin, E. Smirnova ir kt.), šio kriterijaus dinamika galėtų būti tokia: pirmiausia vaikai žaidžia tikroviškus, realių gyvenimo įvykių atkartojimus, o vėliau improvizuoja trumpus gyvenimiškus įvykius, galiausiai – kuria nuotykinį arba fantastinį, stebuklinį siužetą. Dabar apžvelgsime, kokia šio kintamojo dinamika tirtose vaikų grupėse. Auklėtojų nuomone, truputį daugiau nei pusė (52,9 proc.) jauniausiojo amžiaus vaikų žaidžia tikroviškus, realių gyvenimo įvykių atkartojimus, vyresnėse grupėse (4–5 metai) ir (6–7 metai) atitinkamai – po 14,2 ir 19,1 proc. Pastebėtina, kad vyriausių vaikų grupėje jų daugiau nei vidurinėje. Ši amžiaus grupė vaikų (4–5 metų) daugiausia žaidžia trumpus, improvizuotus kasdienius epizodus – 53,8 proc. Ryškėjančios tendencijos rodo, kad vaikų žaidimo temos yra artimai susijusios su vaikų žaidimo patirtimi ir (ar) suaugusiojo vaidmenų išbandymu (pvz., namai, šeima, parduotuvė). Vaikų, žaidžiančių siužetus, reikalaujančius vaizduotės: nuotykinius, fantastinius arba stebuklinius, nėra daug. Vidurinėje grupėje nuotykiškai rūpi 18,4 proc. vaikų, o vyriausioje (priešmokyklinėje) – 26,5 proc. Atitinkamai fantastinius arba maginius siužetus žaidžia 13,7 ir 30,9 proc. vaikų. Galima teigti, kad žaidimo temos neapima daug nuotykinį arba stebuklinį siužetų, kurie yra išplėto to menamo žaidimo kriterijai. Vėl nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas pagal vaikų amžiaus grupes ( $\chi^2 = 95,447$ ,  $p = 0,000$ ): vyresni berniukai ir mergaitės žaidžia daugiau fantastinių siužetų, tačiau, lyginant šiuos vaikus lyties aspektu, tokio skirtumo nerasta ( $\chi^2 = 5,158$ ,  $p = 0,161$ ).

Paskutinis, septintas, menamo žaidimo kriterijus yra vaiko žaidimo motyvas. Mes pastebėjome, kad ankstyvajame ikimokykliniame amžiuje (iki 3 metų) vaikų pagrindinis žaidimo motyvas yra veiksmai su objektais, beveik du trečdaliai vaikų (62,4 proc.) taip žaidžia. Šiuo amžiaus tarpsniu stebimi atskiri žaidybiniai veiksmai, nes vaiką imponuoja, traukia pats veiksmų turinys. Mūsų mažieji „piratai“ vis ieškojo, į ką šaudyti arba šaudė be aiškaus tikslo. Dar vienas šio kriterijaus pasireiškimas gali būti mažų vaikų logine tvarka nenuoseklūs (tarpusavyje nesusiję dalykai) veiksmai, pvz., mergaitės pirmiausia pamaitina lėles, o paskui verda valgyti. Antroje grupėje (4–5 metų) tokių žaidybinių veiksmų sumažėja perpus – 30,8 proc.,

jau beveik ketvirtadalio vaikų žaidimo veiksmus lemia, valdo vaidmuo (25,2 proc.) arba jiems tampa svarbi sąveika su partneriu, kuris atlieka vaidmenį (24,3 proc.). Daugiausia vyriausių (6–7 metų) vaikų, auklėtojų nuomone, kuria siužetą – 35,9 proc. Taigi, jų žaidimo motyvas yra pats žaidimo kūrimas ir laikymasis tų žaidimo taisyklių. Tačiau didelė tokio amžiaus vaikų dalis žaidžia ne aukščiausiam šio kriterijaus lygmenyje: 16,8 proc. yra pirmame – jie žaidimo metu atlieka veiksmus su objektais; 19,1 proc. žaidžia prisiimdami tam tikrą vaidmenį; beveik trečdalis (28,2 proc.) sąveikauja su partneriu, atlikdami tam tikrą vaidmenį. Ir šio kriterijaus rezultatas statistiškai reikšmingai skiriasi pagal amžiaus grupes ( $\chi^2 = 63,046$ ,  $p = 0,000$ ): vyresni vaikai daugiau sąveikauja su partneriu vaidmenyje arba kuria siužetą. Tačiau tokio rezultato (statistiškai reikšmingo skirtumo) tarp lyčių neužfiksuota ( $\chi^2 = 6,095$ ,  $p = 0,107$ ). Visgi, mes norėtume pastebėti, kad šis žaidimo kriterijus ypač sudėtingas vertinimo aspektu, nes rodo vaiko vidinio plano turtingumą. Būtina stebėti kelis vaikų žaidimus, norint suprasti, kokie yra žaidimo motyvai grupėje.

Remiantis tyrimo duomenimis, galima matyti tokias ikimokyklinio amžiaus vaikų menamo žaidimo dinamikos tendencijas:

- Jauniausio amžiaus (1,5–3 metų) vaikų žaidime pastebime menamo žaidimo užuomazgas, pradmenis: jie žaidžia su realiais objektais, vaidmenį prisiima retai ir žaidimo taisyklių nesilaiko, atlieka atskiras žaidimo operacijas, kartais – veiksmus, dažniausiai žaidžia emociškai jiems reikšmingus įvykius.
- Vidurinio amžiaus (4–5 metų) vaikų menamas lygmuo aukštesnis: vaikai žaidžia su daiktai – pakaitalais, kartais su menamais žaislais, atlieka vaidmenį, tačiau ne visada laikosi žaidimo taisyklių. Šiame amžiuje žaidimo partneris taip pat dažnai turi vaidmenį, žaidžia veiksmus arba atskirus žaidimo įvykius, galima išvelti trumpų, improvizuotų kasdinių epizodų, retai – nuotykių arba fantastinių siužetų.
- Vyriausiam (priešmokykliniam amžiuje, 6–7 metų) vaikai žaidžia menamą žaidimą: naudoja daiktus – pakaitalus, kartais įsivaizduojamus objektus, prisiima vaidmenis, laikosi jų taisyklių, netgi jas keičia. Vaikų žaidimo partneris atlieka vaidmenį, kartais yra įsivaizduojamas. Daugiau nei pusė vaikų žaidžia, kuria žaidimo įvykius ir

jie būna nuotykiniai arba stebukliniai. Būtina pastebėti, kad pagal tyrimo rezultatus aukščiausią menamo žaidimo lygmenį pasiekia tik apie trečdalis šio amžiaus vaikų.

Menamo žaidimo raidos dinamika statistiškai reikšmingai priklauso nuo vaikų amžiaus: kuo vyresnis vaikas, tuo labiau jis gali pasiekti visų menamo žaidimo kriterijų aukštesnį lygmenį. Vaikų lytis yra susijusi su šiais menamo vaikų žaidimo kriterijais: vaiko pozicija žaidime, partnerio pozicija ir žaidybiniais veiksmais. Mergaitės pasiekia aukštesnį šių kriterijų lygmenį nei berniukai.

#### **8.4. Vaikų savireguliacijos žaidimo metu dinamika**

Vaikų savireguliacija žaidimo metu buvo tiriama remiantis septyniais vaiko elgesio kriterijais: 1) gebėjimu priimti bendrą žaidimą (įsitraukti į žaidimą); gebėjimu išlaikyti (tęsti, vysti, kurti) žaidimą (2–5); 2) savo veiksmus pritaikyti prie kito inicijuojamos žaidybinės veiklos; 3) vystyti žaidybinę veiklą, kuriant tam tikrą vaidmenį, veiksmų eigą; 4) spręsti problemas, kilus konfliktui, interesų susidūrimui; 5) emociškai dalyvauti žaidime, taip pat 6) gebėjimu savarankiškai veikti be išorinės pagalbos ir 7) gebėjimu susikaupti.

Analizuojant ikimokyklinio amžiaus vaikų gebėjimą priimti bendrą žaidimą, tai yra įsitraukti į jį, gana didelė ankstyvojo amžiaus grupės vaikų (1,5–3 metų) dalis – 37,5 proc. stebi kitų vaikų žaidimą arba įsitraukia po kelių pasiūlymų ir žaidimo ieškojimo, o vyresniems vaikams toks žaidimas jau mažiau būdingas: atitinkamai – 4–5 metų – 21,9 proc., 6–7 metų – 17,4 proc. Dauguma (beveik pusė) 4–5 metų vaikų įsitraukia į žaidimą, jei priimami arba žaidžia dažniausiai su savo draugais (44,7 proc.). Tokiu pat būdu įsitraukia į žaidimą lygiai toks pats vyriausių vaikų (6–7 metų) skaičius (44,9 proc.) ir kiek daugiau nei trečdalis šių vaikų įsitraukia į žaidimą iš karto, taikydami efektyvias strategijas, ir žaidžia su skirtingais grupės vaikais (35,5 proc.). Toks nedidelis ikimokyklinio amžiaus vaikų, taikančių efektyvias atėjimo į žaidimą strategijas, skaičius kelia klausimą, kodėl vaikai to nenaudoja? Remiantis stebėseną, galima matyti, kad vaikai, žaidžiantys išplėtotą menamą žaidimą, naudoja efektyvias strategijas:

jie stebi žaidimą ir pasiūlo trūkstamą arba kito vaiko nenorimą atlikti vaidmenį („aš galėčiau pabūti lignoniu“). Tačiau vaikai, kurių žaidimas yra skurdus, neranda būdų, ką pasiūlyti kitiems žaidėjams, kad būtų priimti. Šis tyrimo rezultatas, kad nedidelis vyriausių žaidėjų skaičius geba taikyti efektyvias išitraukimo į žaidimą strategijas arba žaisti su visais grupės vaikais, tolygus vaikų skaičiui, pasiekiančiam aukščiausią menamo žaidimo lygmenį (trečdalis vyriausios grupės vaikų). Tyrimo duomenys rodo, kad vaikų gebėjimas ateiti ir priimti bendrą žaidimą statistiškai reikšmingai skiriasi ( $\chi^2 = 40,316$ ,  $p = 0,000$ ) pagal atitinkamas vaikų amžiaus grupes (1,5–3; 4–5 ir 6–7 metų): vyresniems vaikams būdingesnis efektyvesnis išitraukimas. Įdomus faktas, kad, lyginant berniukų ir mergaičių šį savireguliacijos elgesio kriterijų, taip pat rastas statistiškai reikšmingas skirtumas ( $\chi^2 = 10,256$ ,  $p = 0,017$ ): daugiau mergaičių nei berniukų dažniau išitraukia, jei yra priimamos, arba taiko efektyvias strategijas: mergaitės – 47,5 proc. ir 29,2 proc., berniukai – 38,9 proc. ir 24,1 proc.

Aptariant antrąjį kriterijų – gebėjimą išlaikyti žaidimą, pritaikant savo veiksmus prie kito vaiko žaidybinės veiklos, galima pastebėti, kad, auklėtojų vertinimu, ankstyvojo ugdymo amžiaus vaikai lygiomis dalimis – trečdaliu – pasiskirsto per tris pirmuosius šio kriterijaus lygmenis: neatšizvelgia į kito vaiko veiklas (31,5 proc.), atšizvelgia, bet keičia žaidimo situaciją sau palankia linkme (31,5 proc.) ir kartais atšizvelgia į savo, kartais į kito žaidėjo interesus (32,6 proc.). Vidutinio ikimokyklinio amžiaus (4–5 metų) vaikų skaičius per šiuos lygmenis išsidėsto didėjimo tvarka, atitinkamai – 13,8 proc., 25,8 proc. ir 46,1 proc. Aukščiausią šio kriterijaus lygmenį, kai vaikas pritaiko savo veiksmus prie žaidimo eigos, pasiekia nedaug šio amžiaus vaikų – 14,3 proc. Deja, ir vyriausių vaikų grupėje (6–7 metų) taip žaidžiančių vaikų skaičius nedidelis – 31,2 proc. Kaip ir išitraukimo į žaidimą kriterijui, tai būdinga trečdaliui vaikų. Galime pastebėti tą pačią tendenciją, kad statistiškai reikšmingai tyrimo rezultatai kinta amžiaus grupėse: vyresni vaikai dažniau pritaiko savo veiksmus prie kito vaiko inicijuojamos veiklos ( $\chi^2 = 54,543$ ,  $p = 0,000$ ). Lyties atžvilgiu taip pat rastas šis skirtumas ( $\chi^2 = 28,473$ ,  $p = 0,001$ ): daugiau mergaičių nei berniukų pasiekia aukštesnį savireguliacijos elgesio lygmenį.

Analizuojant gebėjimą tęsti žaidimą, kuriant tam tikrą vaidmenį arba

veiksmų seką, nustatyta, kad truputį mažiau nei pusė (46,1 proc.) jauniausios (1,5–3 metų) grupės vaikų patys neteikia pasiūlymų, bet priima juos iš kitų ir nepasitraukia iš žaidimo. Tokia pati vyresnio (4–5 metų) amžiaus vaikų dalis (45,2 proc.) jau pasiekia aukštesnį lygmenį: teikia pasiūlymų, duoda nurodymų ir žaidimas tęsiasi. O aukščiausią lygmenį, kai vaikas geba atsižvelgti į kitų žaidėjų pasiūlymus arba teikti pasiūlymų, kurie reikalauja jo paties pastangų, vyriausio, priešmokyklinio, amžiaus pasiekia vėl kiek daugiau nei trečdalis (35,6 proc.) vaikų. Taigi, akivaizdu, kad šis kriterijus statistiškai reikšmingai kinta priklausomai nuo amžiaus grupės ( $\chi^2=49,623$ ,  $p=0,000$ ) ir lyties ( $\chi^2=18,782$ ,  $p=0,002$ ): kaip ir anksčiau, daugiau mergaičių nei berniukų pasiekia aukštesnį lygmenį, pvz., teikia pasiūlymų, kurie reikalauja iš jo paties pastangų, taip daro 25,0 proc. mergaičių ir tik 14,4 proc. berniukų.

Aptariant problemų sprendimą, kilus konfliktui arba interesų susidūrimui, akivaizdi tokia pat tendencija: šis kriterijus statistiškai reikšmingai susijęs tiek su vaiko amžiumi ( $\chi^2=48,117$ ,  $p=0,000$ ), tiek su lytimi ( $\chi^2=14,545$ ,  $p=0,002$ ). Taigi, vyresni vaikai ir mergaitės, kurdami žaidimą, dažniau pasiūlo problemos sprendimą ir rodo iniciatyvą. Galima teigti, kad beveik proporcingomis dalimis jauniausi berniukai ir mergaitės laikosi savo pozicijos ir nesutinka su kitų pasiūlymais (30,7 proc.) arba pasiekia aukštesnį lygmenį ir priima kitų siūlomus sprendimus (44,4 proc.). Taip pat šio amžiaus vaikų skaičius dukart mažesnis (22,7 proc.), anot ugdytojų, pasiūlant sprendimą, skatinantį patį vaiką arba kitą žaidėją atsisakyti savo interesų. Atitinkamai šį kriterijaus lygmenį pasiekia daugiau nei trečdalis (36,1 proc.) vidurinės grupės (4–5 metų) vaikų, o vyriausioje grupėje – 39,4 proc. Šio kriterijaus aukščiausias lygmuo būdingas truputį mažiau nei trečdaliui (28,0 proc.) ikimokyklinukų (6–7 metų). Jie rodo iniciatyvą išspręsti problemą, suranda sprendimą, tenkinantį visus žaidimo dalyvius.

Aptarsime vaikų emocinio įsitraukimo į bendrą žaidimą duomenis. Tyrimo rezultatai rodo, kad visose amžiaus grupėse vaikų, nesidominčių bendru žaidimu arba neužmezgančių kontakto su kitais žaidžiančiais vaikais, dalis yra nedidelė: 1–3 metų – 8,0 proc., 4–5 metų – 3,7 proc., 6–7 metų – 1,5 proc. Dauguma (57,5 proc.) jauniausių berniukų ir mergaičių susidomi, žaidžia epizodiškai, gali būti pastebimos stiprios emocinės re-



akcijos, atsiradus trukdžių, o trečdalis šių vaikų (31,0 proc.) rodo daugiau džiugių emocijų žaisdami ir neigiamos emocijos nevirsta fizine agresija. Beveik pusė (47 proc.) vyresnių vaikų (4–5 metų) žaidžia taip pat šiame lygmenyje. Auklėtojų teigimu, du penktadaliai vyresnių (priešmokyklinio amžiaus) vaikų (40,9 proc.) pasiekia šį lygmenį, o aukščiausias lygmuo – vaikas labai įsitraukia į žaidybinę veiklą, patiria džiugias emocijas, pastebi kito vaiko emocijas – būdingas tokiam pat skaičiui, beveik dviem penktadaliams (38,0 proc.). Taip pat pastebime, kad vaiko emocinis įsitraukimas statistiškai reikšmingai skiriasi pagal amžių ( $\chi^2=63,730$ ,  $p=0,000$ ) ir pagal lytį ( $\chi^2=20,381$ ,  $p=0,000$ ). Remdamiesi šiais tyrimo rezultatais, galime spręsti, kad dukart daugiau mergaičių (30,0 proc.), lyginant su berniukais (15,1 proc.), dažniau įsitraukia į žaidybinę veiklą ir drąsina arba ramina kitus.

Dar vienas elgesio, susijusio su savireguliacija bendroje žaidybinėje veikloje, kriterijus – gebėjimas savarankiškai veikti. Šio kriterijaus dinamika galėtų būti tokia: pirmiausia vaikai žaidžia tik suaugusiesiems vadovaujant, vėliau žaidžia patys arba atlieka žaidybinius veiksmus, tačiau, susidūrę su kliūtimi, dažnai kreipiasi pagalbos. Trečia, žaisdami patys ieško sprendimo ir, tik neradę jo, kreipiasi pagalbos. Galiausiai – patys be niekieno pagalbos organizuoja ir plėtoja žaidybinę veiklą. Dabar apžvelgsime, kokia šio kintamojo dinamika tirtose vaikų grupėse. Auklėtojų nuomone, didžiausią dalį (64,0 proc.) jauniausiojo amžiaus vaikų būdinga žaisti arba atlikti žaidybinius veiksmus, bet, susidūrus su kliūtimis, kreiptis pagalbos į suaugusįjį. Vyresnėse grupėse (4–5 metų) ir (6–7 metų) atitinkamai – po 32,1 ir 14,0 proc. Pastebėtina, kad priešmokyklinio amžiaus vaikų grupėje, lyginant su vidurine, jų sumažėja perpus, visgi abejose grupėse yra gana nemažai vaikų, kurie dažniausia negeba savarankiškai organizuoti savo žaidybinę veiklą. 4–5 metų vaikų grupėje daugiausia (du penktadaliai – 40,5 proc.) žaidžiančiųjų kreipiasi pagalbos tik patys neradę problemos sprendimo, o 6–7 metų – tik truputį mažiau (38,2 proc.). Nors daugiausia šios grupės vaikų patys organizuoja ir plėtoja žaidybinę veiklą, tačiau šis skaičius taip pat nedidelis – 45,6 proc. Nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas pagal vaikų amžiaus grupes ( $\chi^2=76,228$ ,  $p=0,000$ ) ir lytį ( $\chi^2=11,947$ ,  $p=0,008$ ): mergaitės yra savarankiškesnės, jos daugiau linkusios ieškoti problemų sprendimo pačios ir nesikreipti į auklėtojas nei berniukai.



Paskutinis, septintas, savireguliacijos kintamasis yra vaiko gebėjimas susikaupti žaidimo metu ir atsispirti trukdžiams. Mes pastebėjome, kad ankstyvojo ikimokyklinio amžiaus (iki 3 metų) beveik pusė (46,0 proc.) vaikų nesusikoncentruoja į žaidimą ir, atsiradus išoriniam trukdžiui, vaiko žaidimas nutrūksta arba keičiamas kita veikla. Antroje grupėje (4–5 metų) dauguma vaikų (37,9 proc.) laikinai nutraukia veiklą, bet vėliau patys prie jos grįžta ir tęsia. Beveik toks pats skaičius (39,0 proc.) vyriausių (6–7 metų) vaikų, auklėtojų nuomone, taip pat pasiekia šį lygmenį, o aukščiausią, deja, mažiau. Tik trečdalis (28,7 proc.) priešmokyklinio amžiaus vaikų, atsiradus išorinių trukdžių, žaidimo nenutraukia ir išlaiko tokią pačią žaidimo kokybę. Jie gali naudoti tam tikras žaidimo tęsimo strategijas, pvz., planavimą („dabar eisim į lauką, bet grįžę tęsime“) arba prisitaiko lanksčiai („pratęskime žaidimą lauke“). Ir šio kriterijaus rezultatas statistiškai reikšmingai skiriasi pagal amžiaus grupes ( $\chi^2=58,666$ ,  $p=0,000$ ): vyresni vaikai daugiau geba susikaupti ir yra atsparesni išoriniams trukdžiams. Tačiau tokio statistiškai reikšmingo skirtumo tarp lyčių nerasta ( $\chi^2=7,301$ ,  $p=0,063$ ). Pažymėtina, kad tai vienintelis savireguliacijos kriterijus, kur beveik vienodam mergaičių ir berniukų skaičiui būdingas panašaus lygmens elgesys.

Remiantis tyrimo duomenimis, galima konstatuoti tokias ikimokyklinio amžiaus vaikų savireguliacijos žaidimo metu dinamikos tendencijas:

1. Jauniausio amžiaus (1,5–3 metų) vaikai stebi kitų vaikų žaidimą arba įsitraukia po kelių pasiūlymų ir žaidimo ieškojimo, dažniau neatsižvelgia į kito vaiko veiklas arba atsižvelgia, bet keičia žaidimo situaciją sau palankia linkme. Kartais patys vaikai neteikia pasiūlymų, bet priima juos iš kitų ir nepasitraukia iš žaidimo. Jie gali laikytis savo pozicijos, nesutikdami su kitais. Visgi didelė jauniausių berniukų ir mergaičių dalis susidomi žaidimu, tačiau žaidžia epizodiškai, gali pasireikšti stiprios emocinės reakcijos. Todėl jiems dažnai reikalinga suaugusiojo pagalba ir žaidimas nutrūksta be jos arba kai atsiranda stiprių trukdžių.
2. Vidurinio amžiaus (4–5 metų) vaikų savireguliacijos lygmuo aukštesnis: vaikai įsitraukia, jei yra priimami arba žaidžia dažniausiai su savo draugais, žaidimo metu jie kartais atsižvelgia į savo, kartais į kito

žaidėjo interesus. Vis dėlto, auklėtojų nuomone, jie teikia pasiūlymus, duoda nurodymus ir žaidimas tęsiasi. Pastebėta, kad jie taip pat linkę priimti kitų siūlomus sprendimus, atskleisti daugiau džiugių emocijų žaidžiant ir nenaudoti fizinės agresijos, esant neigiamoms emocijoms. Žaisdami jie dažniau kreipiasi į suaugusiųjų pagalbą tik patys neradę problemos sprendimo, atsiradus išorinių trukdžių, laikinai nutraukia žaidimo veiklą, bet vėliau patys prie jos grįžta ir tęsia.

3. Vyriausio priešmokyklinio amžiaus (6–7 metų) vaikai taip pat dažnai žaidžia tik su savo draugais, vos daugiau nei trečdalis šių vaikų iš karto įsitraukia į žaidimą taikydami efektyvias strategijas bei žaidžia su skirtingais grupės vaikais. Tokia pat vaikų dalis (trečdalis šio amžiaus vaikų) pritaiko savo veiksmus prie žaidimo eigos, geba atsižvelgti į kitų žaidėjų pasiūlymus, teikti pasiūlymų, kurie reikalauja jų pačių pastangų arba rodo iniciatyvą išspręsti problemą, surasdami sprendimą, tenkinantį visus žaidimo dalyvius. Kaip ir vidurinės ikimokyklinės amžiaus grupės vaikai, jie atskleidžia daugiau džiugių emocijų žaisdami ir nelinkę neigiamas emocijas išreikšti fizine agresija, tačiau daugiau nei jų mažesni draugai patys organizuoja, plėtoja žaidybinę veiklą arba, iškilus išorinių trukdžių, žaidimo nenutraukia ir žaidimo kokybė nenukenčia. Remiantis tyrimo rezultatais, aukščiausią savireguliacijos lygmenį pasiekia tik apie trečdalis šio amžiaus vaikų.

Savireguliacijos elgesio dinamika statistiškai reikšmingai priklauso nuo vaikų amžiaus: kuo vyresnis vaikas, tuo labiau jis gali pasiekti visų savireguliacijos bendrame žaidime kriterijų aukštesnį lygmenį. Vaikų lytis yra susijusi su visais savireguliacijos kriterijais, išskyrus gebėjimą susikaupti ir būti atsparesniems išoriniams trukdžiams. Mergaitės pasiekia aukštesnį visų kitų kriterijų lygmenį negu berniukai.

### **8.5. Vaiko menamo žaidimo lygio ir savireguliacijos sąsajos**

Skirtingose vaikų amžiaus grupėse atitinkamo menamo žaidimo ir savireguliacijos lygmuo yra susiję, pvz., apibendrinus tyrimo rezultatus, aukščiausią menamo žaidimo ir savireguliacijos lygmenį pasiekia tik

trečdalis ikimokyklinio amžiaus vaikų. Ieškant vaiko menamo žaidimo lygmens ir savireguliacijos sąsajų, atlikta koreliacinė analizė. Dauguma šių ryšių yra vidutiniai ir visi statistiškai reikšmingi. Koreliacijos įverčiai pateikiami 3 lentelėje.

Taigi, visi vaiko menamo žaidimo kriterijai patikimai susiję su bendru savireguliacijos įverčiu, kuris rodo vaikų bendrą savireguliaciją žaidimo metu. Analizuojant atskirus žaidimo kriterijus, pastebėta, kad geriausiai su visais savireguliacijos gebėjimais ir bendru įverčiu susijusi vaiko pozicija žaidime, tai yra vaidmens atlikimas žaidybinės veiklos metu. Jo įvertis su bendru savireguliacijos įverčiu yra 0,641, visi kiti yra didesni už 0,511, išskyrus sąsają su gebėjimu išlaikyti, kurti žaidimą, atsiradus problemų arba konfliktų, interesų susidūrimui (Kendalo tau-b koreliacijos koeficientas yra 0,495). Bet ir šis įvertis labai artimas vidutiniam ryšio stiprumui tarp kintamųjų (t. y. 0,500). Tyrimo rezultatai patvirtina, kad vaiko elgesį valdo išsipareigojimas prisiimtam vaidmeniui, susijęs su vaiko savireguliacija. Taigi, kuo aukštesnis vaiko pozicijos žaidime lygmuo, tuo aukštesni vaiko savireguliacijos gebėjimų įverčiai, tai yra kuo geriau vaikas atlieka, kuria vaidmenį žaidime, tuo aukštesnė jo savireguliacija, nes vaidmens atlikimas iš vaiko reikalauja tam tikrų taisyklių laikymosi.

Beveik vidutiniškai su savireguliacija susiję šie menamo žaidimo kriterijai: motyvas, žaidybiniai veiksmai ir partneris. Atkreiptinas dėmesys į pastaruosius du – žaidimo partnerio ir žaidybinius veiksmus. Stebėdami žaidžiančius vaikus, galime matyti, jog pirmas ženklas, kad vaikas supranta žaidimo arba vaidmens taisyklės yra kitų vaikų kontroliavimas. Juose vaikas mato savo elgesio modelį ir, sakydamas draugui, kaip reikia elgtis, pats „atranda“ taisyklės. Būtent taisyklių laikymasis glaudžiai susijęs su žaidimo partnerio pozicijos, žaidybinių veiksmų kriterijais. Remiantis tyrimo duomenimis, tai reikšmingai stipriai susiję su savireguliacijos gebėjimais. Todėl labai svarbu, kad vaikai žaidime laikytųsi taisyklių, ir ne taip svarbu, kokios jos.

Vaikų menamo žaidimo kriterijai: žaidimo priemonės, žaidimo erdvė ir siužetas, nors reikšmingai yra susiję su visais savireguliacijos gebėjimais, silpniau siejasi su jais. Mažiausias koreliacijos įvertis šiuose matavimuose yra 0,300. Panašu, kad vaiko žaidimo siužetas menkiausiai įvertina

3 lentelė. Vaiko menamo žaidimo lygmens ir savireguliacijos tarpusavio ryšys (pateikiami Kendalo tau-b koreliacijos koeficientai ir statistinio reikšmingumo koeficientas p)

| SR kriterijai →<br>Žaidimo lygmens<br>kriterijai ↓ | Gebėjimas<br>ištraukti<br>į bendrą<br>žaidimą | Gebėjimas<br>pritaikyti<br>savo veiks-<br>mus prie<br>kito | Gebėjimas<br>kurti žaidi-<br>mą, vystant<br>žaidybine<br>veiklą | Gebeji-<br>mas kurti<br>žaidimą,<br>sprendžiant<br>problemas | Gebėjimas<br>kurti žaidi-<br>mą, emo-<br>ciškai į jį<br>ištraukiant | Gebėjimas<br>savarankiš-<br>kai veikti<br>be išorinės<br>pagalbos | Gebė-<br>jimas<br>susi-<br>kaupiti | Gebė-<br>jimų<br>rangų<br>suma |
|--|---|--|---|--|---|---|------------------------------------|--------------------------------|
| Vaiko žaidimo prie-<br>monės                       | 0,413<br>0,000                                | 0,374<br>0,000   | 0,382<br>0,000  | 0,398<br>0,000   | 0,402<br>0,000  | 0,458<br>0,000  | 0,422<br>0,000                     | <b>0,476</b><br><b>0,000</b>   |
| Vaiko pozicija<br>žaidime                          | 0,569<br>0,000                                | 0,511<br>0,000   | 0,553<br>0,000  | 0,495<br>0,000   | 0,512<br>0,000  | 0,528<br>0,000  | 0,533<br>0,000                     | <b>0,641</b><br><b>0,000</b>   |
| Vaiko žaidimo<br>partneris                         | 0,470<br>0,000                                | 0,489<br>0,000   | 0,484<br>0,000  | 0,468<br>0,000   | 0,406<br>0,000  | 0,438<br>0,000  | 0,498<br>0,000                     | <b>0,551</b><br><b>0,000</b>   |
| Žaidimo erdvė                                      | 0,442<br>0,000                                | 0,374<br>0,000   | 0,433<br>0,000  | 0,374<br>0,000   | 0,363<br>0,000  | 0,465<br>0,000  | 0,480<br>0,000                     | <b>0,502</b><br><b>0,000</b>   |
| Vaiko žaidybiniams<br>veiksmai                     | 0,487<br>0,000                                | 0,389<br>0,000   | 0,502<br>0,000  | 0,435<br>0,000   | 0,429<br>0,000  | 0,495<br>0,000  | 0,475<br>0,000                     | <b>0,545</b><br><b>0,000</b>   |
| Vaiko žaidimo<br>siužetas                          | 0,342<br>0,000                                | 0,368<br>0,000   | 0,321<br>0,000  | 0,328<br>0,000   | 0,300<br>0,000  | 0,409<br>0,000  | 0,344<br>0,000                     | <b>0,419</b><br><b>0,000</b>   |
| Žaidimo motyvas                                    | 0,460<br>0,000                                | 0,393<br>0,000   | 0,471<br>0,000  | 0,433<br>0,000   | 0,413<br>0,000  | 0,447<br>0,000  | 0,459<br>0,000                     | <b>0,539</b><br><b>0,000</b>   |
| <b>Žaidimo rangų<br/>suma</b>                      | <b>0,553</b><br><b>0,000</b>                  | <b>0,475</b><br><b>0,000</b>                               | <b>0,520</b><br><b>0,000</b>                                    | <b>0,482</b><br><b>0,000</b>                                 | <b>0,471</b><br><b>0,000</b>  | <b>0,546</b><br><b>0,000</b>                                      | <b>0,539</b><br><b>0,000</b>       | <b>0,638</b><br><b>0,000</b>   |

savireguliacijos gebėjimus, o didžiausias kintamųjų priklausomybės stiprumo ryšys pastebimas tarp žaidimo objektų, žaidimo erdvės ir gebėjimų savarankiškai veikti ir susikaupti. Atitinkami Kendalo tau-b koreliacijos koeficientai yra 0,458 ir 0,422 (vaiko žaidimo priemonių), 0,465 ir 0,480 (žaidimo erdvės).

Ieškodami vaikų menamo žaidimo ir savireguliacijos sąsajų, manytume, kad yra svarbu aptarti ir atliktą tiriamąją veiksningę analizę (principinių komponentų veiksningę analizę su varimax sukiniu). Pagal dviejų veiksnių modelį pirmą veiksnių sudaro septynios teiginių grupės, apibūdinančios vaiko savireguliaciją žaidimo metu, pvz., gebėjimą išlaikyti žaidimą vystant žaidybinę veiklą, gebėjimą pritaikyti savo veiksmus prie kito ir t. t. Jų veiksniniai svoriai svyruoja nuo 0,628 iki 0,790. Antrą (vaiko menamo žaidimo) veiksnių sudaro teiginiai, apibūdinantys vaiko menamo žaidimo kriterijus. Jų veiksniniai svoriai varijuoja nuo 0,595 iki 0,814. Šis dviejų veiksnių modelis paaiškina 62,76 proc. variacijos.

4 lentelė. Veiksnių tikrinės reikšmės.

| Teiginių grupės   | Komponentai |       |
|---|-------------|-------|
|   | 1           | 2     |
| Gebėjimas išlaikyti žaidimą vystant žaidybinę veiklą    | 0,790       |       |
| Gebėjimas išlaikyti žaidimą emociškai į jį įsitraukiant | 0,770       |       |
| Gebėjimas pritaikyti savo veiksmus prie kito            | 0,754       |       |
| Gebėjimas išlaikyti žaidimą sprendžiant problemas       | 0,725       |       |
| Gebėjimas įsitraukti į bendrą žaidimą                   | 0,723       |       |
| Gebėjimas susikaupti                                    | 0,671       |       |
| Vaiko pozicija žaidime                                  | 0,666       | 0,459 |
| Gebėjimas savarankiškai veikti be išorinės pagalbos     | 0,628       |       |
| Vaiko žaidimo siužetas                                  |             | 0,814 |
| Vaiko žaidimo priemonės                                 |             | 0,762 |
| Vaiko žaidimo motyvas                                   |             | 0,753 |
| Vaiko žaidimo erdvė                                     |             | 0,713 |
| Vaiko žaidybiniai veiksmai                              | 0,465       | 0,606 |
| Vaiko žaidimo partneris                                 | 0,513       | 0,595 |

Būtina pabrėžti, kad vaiko pozicija žaidime (teiginiai nuo „vaikas neatlieka vaidmens“ iki „vaikas lengvai kaitalioja ir improvizuoja vaidmenis“) pagal veiksniinę analizę patenka į abu veiksnius. Pirmame, vaiko savireguliacijos elgesio veiksnyje, jo veiksninis svoris – 0,666, antrame, menamo žaidimo, – 0,456. Kaip jau pastebėta, aptariant koreliacinę kintamųjų analizę, vaidmenų žaidimas, vaidmuo ir su juo susijusios taisyklės vadovauja vaiko žaidimo veiksmams, taip „palaikydamos“ ir vaiko savireguliaciją. Vaikas „prisiima“, įkūnija kitą vaidmenį, o kartu ir kitą elgesį. Taip vaidmuo tampa „raktu“, padedančiu suprasti savireguliacijos fenomeno vystymąsi žaidime. Remiantis šiais teiginiais, galima paaiškinti, kodėl vaiko pozicijos (menamo žaidimo kriterijus) yra tarp savireguliacijos kriterijų.

Taip pat į šį pirmąjį veiksnį patenka vaiko žaidybiniai veiksmai (nuo „vaikas žaidžia atskiromis situacijomis“ iki „kuria nuoseklią įvykių grandinę su tam tikrų įvykių situacijomis“) ir vaiko žaidimo partnerio pozicija, rodanti taip pat kito vaiko vaidmens atlikimą (nuo „vaiko žaidimo partneris yra realus, neatliekantis vaidmens“ iki „vaiko žaidimo partneris atlieka vaidmenį, gali būti menamas, įsivaizduojamas partneris“). Tačiau jų svoriai savireguliacijos veiksnyje yra mažesni (0,465 ir 0,513) nei žaidimo gebėjimų veiksnyje. Visgi norėtume pabrėžti, kad būtent šie kintamieji taip pat susiję su vaiko savireguliacijos procesu per vaidmens atlikimą, o veiksniinė analizė tik tai iliustruoja.

Apibendrinę gautus vaiko menamo žaidimo lygmens ir savireguliacijos sąsajų tyrimo rezultatus, galime teigti, kad vaikų žaidimo ir savireguliacijos gebėjimai statistiškai reikšmingai susiję vienas su kitu. Kuo svarbesnis vaidmens atlikimas, tuo didesnis savireguliacijos vaidmens atlikimas žaidybinės veiklos metu.

## 9. ŽAIDIMO INTERVENCIJOS PLANAVIMAS IR EIGA

LEU žaidimo tyrimo laboratorijos mokslininkai 2015 m. kovo–birželio mėn. atliko žaidimo intervencijas trijose Vilniaus vaikų darželių grupėse. Apsilankymų metu siekėme įtraukti grupės vaikus į bendrai kuriamą žaidimą ir žaisti taip, kad būtų atlieptos kiekvieno vaiko reikmės. Mūsų darbas su vaikais rėmėsi dviem svarbiais *dialogiškumo* ir *improvizacijos* principais.

*Dialogiškumo principas.* Veiklą su vaikais konstruojame dialogo forma, t. y. pasiūlome vieną įvykį arba personažą ir laukiame vaikų reakcijos, tam tikro atsako. Vaikams sureagavus, atsiliepiame į jų atsaką, bet nesistengiame bet kokia kaina realizuoti savo išankstinį planą. Taip gimsta bendras žaidimas, kurį kuriant dalyvauja vaikai, o bendras žaidimo „planas“ yra nuolat tikrinamas ir koreguojamas ir tai padeda išvengti suaugusiųjų ar atskirų vaikų dominavimo.

*Improvizacijos principas.* Veiklą organizuojame kaip improvizaciją. Pradedame veikti turėdami parengtą bendrą žaidimo planą (paprastai kažkokį jaudinantį nuotykį) ir stengiamės laikytis pagrindinės įvykių linijos, tačiau nuolat atsižvelgiame į žaidžiančių vaikų idėjas ir pasiūlymus. Improvizacijos principas neleidžia atsakyti „ne“ į kitų žaidėjų pasiūlymus, todėl į kiekvieną pasiūlymą atsakome „taip“, net tais atvejais, jei jis nėra pats tinkamiausias, ir po to galvojame, kaip jį pasukti žaidimui tinkama linkme.

### 9.1. Intervencijos etapų schema

Kiekvienoje vaikų darželio grupėje lankėmės po keturis kartus. Inicijavome bendrą žaidimą pasirinkta tema, tikėdamiesi, kad tai paskatins vaikus toliau savarankiškai plėtoti jiems reikšmingas žaidimų temas. Toks bendras žaidimas kuriamas kaip pasakojimas, jungiantis kelias svarbias temas, išryškėjusias vaikų stebėsenos metu. Žaidybines intervencijas vykdėme keliais etapais:

|                 |  |  |
|-----------------|--|--|
| <b>1 etapas</b> | Temos pasirinkimas                               | Stebėseną<br>Temų atskleidimas per pasakas (skaitomos, sekamos, žiūrimi filmukai – pasakų ekranizacijos ir pan.) |
| <b>2 etapas</b> | Istorijos pristatymas per pasakojimą             | Bendras planavimas naudojant laiškus, piešinius, vaidmenų pasiskirstymą  |
| <b>3 etapas</b> | Bendro žaidimo, žaidybinio pasaulio konstravimas | Aktyvus pasiruošimas veiklai<br>Žaidimo ritualai<br>Laisvos tėkmės žaidimas<br>Žaidimo pabaiga                   |
| <b>4 etapas</b> | Refleksija apie bendrą patirtį                   | Aptarimas ir tolesnis žaidimo planavimas (ką žaisti kitą kartą?)   |
| <b>5 etapas</b> | Savarankiškas vaikų žaidimas                     | Grįžtamasis ryšys ir naujų žaidimo temų išryškini-<br>mas (kas vaikams išliko po bendro žaidimo?)                |

Kiekvienoje grupėje intervencijas vykdėme laikydamiesi tos pačios schemos, bet kiekvienas susitikimas buvo savitas tiek turiniu, tiek forma. Susitikus su vaikais grupėje, visada svarbi pradžia – kontakto užmezgimas. Atvykus svetimiems žmonėms, vaikai šiek tiek nejaukiai jautėsi. Todėl kiekvieną kartą mes sėsdavomės ratu ir pasisveikindavome. Padainuodavome vardų dainelę arba tiesiog rimuotą eilėrašį, kurio metu kiekvienas turėjo pasakyti savo vardą. Vardų žinojimas padėjo greičiau užmegzti dialogą. Greitai tapome pažįstami. Tai kiekvienos intervencijos pradžia, netgi tada, kai jau žinote vaikų vardus, ar jie jūsų. Pirminis santykio užmezgimas, vaikų dėmesio sutelkimas (daina arba eilėraščiu) padeda nusiteikti būsimai veiklai.

Viena iš naudotų pasisveikinimo dainelių:  
*Mes susėdome ratu,  
pasakyk, kuo tu vardu.  
– Greta.  
Suplojame: Gre – ta.*

## 9.2. Intervencijos eiga

Toliau nuosekliai aptarsime konkrečius intervencijų skirtingose grupėse etapus ir pateiksime mūsų drauge su vaikais sukurtų veiklų aprašy-



mus. Tačiau norėtume pabrėžti, kad tai tik pavyzdžiai, kurių nereikėtų siekti atkartoti, o laisvai improvizuoti kuriant savo žaidimus.

### ***Stebėseną***

Pirmojo apsilankymo metu visada laisvai bendraudavome su vaikais – neinicijavome žaidimo, tik sekėme jų organizuojamą veiklą. Su auklėtojomis iš anksto buvo sutarta, kad tai bus laikas, kai vaikai gali netrukdomi žaisti 1,5–2 valandas. Kiekvienoje grupėje jau pirmą dieną išryškėjo vaikų interesai, pomėgiai, bendravimo įgūdžiai ir grupės taisyklės. Kadangi vaikų gerai nepažinojome, tarėmės su auklėtojomis, klausėme, kas vaikams patinka. Taip mūsų žaidimo temos pasirinkimas gimė po vieno stebėjimo ir diskusijos su grupių auklėtojomis.

### ***Temos atskleidimas per pasakas***

Dažnai vaikams aktualios temos atskleidimui stebėjimo neužtenka. Vien savo patirtimi pedagogas negali remtis, nes žaidimas bus kuriamas tik remiantis jo paties žaidybine patirtimi. Suaugusiojo patirtis kuri laiką gali būti produktyvi, bet anksčiau ar vėliau reikės ieškoti naujų, vaikams aktualių siužetų. Todėl skaitydami vaikams pasakas, žiūrėdami jiems įdomius filmukus ar komiksus, galime praplėsti jų mąstymą ir užfiksuoti, kokie nauji išpūdžiai juos domina. Šiuolaikinė kultūra gali skirtis nuo pedagogo įsivaizduojamų herojų, ir todėl jo sukurtas pasakojimas nebūtinai užkabins vaikus. Tam reikia skirti laiko. Kai surandame vaikams prasmingą temą, jie ima kelti klausimus, mėginti žaisti ir kartoti tam tikrus siužetus. Tuomet suprantama, kad tai tema verta žaidimo.

*Vienos grupės auklėtojai po trijų susitikimų davėme T. Wolf „Miško pasakų“ knygą, kad su vaikais skaitytų prieš pietų miegą. Kadangi šią knygą sudaro daug trumpų istorijų apie miško gyventojus, tikėjome, kad vaikai kuo nors turėtų susidomėti. Auklėtoja po savaitės pranešė mums, kad vaikams labiausiai įstrigo istorija apie gaisrą. Jie ją prašė skaityti dar ir dar. Tuo remdamiesi nusprendėme organizuoti žaidimą gaisro gesinimo tema.*

Kai jau turime temą, ta tema sukuriame pasakojimo siužetą. Pasakojimo kūrimo dalis yra labai laisva – pedagogai susirašo esminius siužeto įvykius, kurie bus pateikti vaikams. Galima paruošti reikalingiausias vaizdo priemones, apsvarstyti žaidimo erdvės aspektus ir apgalvoti būsimus vaidmenis.

*Po pirmo apsilankymo pastebėjome, kad vienos grupės vaikai ne labai žaidžia tarpusavyje, atrodo, kad jiems trūksta tarpusavio bendravimo įgūdžių. Vaikai visi šnekėjo vienas per kitą, niekas nesiklausė, nelabai sekėsi dalintis žaislais. Dar pastebėjome, kad vaikams patinka įvairūs gyvūnai ir jie labai susidomėjo mūsų kolege tyrėja, atvykusia iš Pietų Amerikos ir kartu dalyvavusia intervencijoje. Trumpai pasitarę nusprendėme pakviesti vaikus keliauti į Kolumbiją pamatyti rausvojo delfino. Esminė pasakojimo dalis buvo istorija apie sužeistą delfiną ir jo draugą ryklį. Ryklis gimtadienio proga (nes mergaitės prieš tai grupėje žaidė gimtadienį) gavo kamuolį. Delfinas jį pastebėjo ir nepaklauses paėmė pažaisti, o ryklis supyko ir įkando delfinui. Du draugai nemokėjo pasidalinti kamuoliu... Šis trumpas siužetas buvo pakankamai didaktiškas ir dėl to gal ne pats geriausias pavyzdys, bet vaikų tarpusavio santykiuose buvome pastebėję panašių situacijų, todėl nutarėme pamėginti, o visą kitą palikome improvizacijai su vaikais. Pasiruošėme tik kelias aprangos detales veikėjams – delfinui ir rykliui – skarelę ir juodą kepurę. Veikla vyko grupėje.*

### **Bendras žaidimo planavimas**

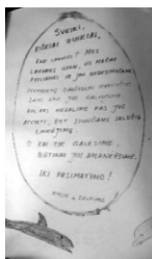
Žaidimo planavimas yra bendra veikla. Nepaisant to, kad suaugęs atliko namų darbus ir suplanavo pagrindinius bendro žaidimo siužeto įvykius, yra svarbu pradėti bendrą veiklą nuo pokalbio su vaikais ir surasti sąsajų su praėjusios dienos veikla. Galima aptarti, ką vaikai atsimena ir kokius atradimus padarė. Toks pabendravimas padeda atrasti būdus, kaip susieti suaugusiojo sukurtą siužetą su vaikų patirtimi. Aptarus praėjusią patirtį, galime po truputį, iš tolo, pristatyti savo pasakojimą, dar neatskleidžiant pagrindinių nuotykių. Su vaikais tariamasi, kur bus keliaujama, kurių priemonių reikės kelionėje, ką svarbiausia atlikti dar prieš pradėdant

žaisti. Tuo būdu sukursite bendrą pagrindą ir vaikai bus motyvuoti prisijunti prie jūsų plano, nes neučia taps lygiaverčiais plano kūrėjais. Vaikų įtraukimui į žaidimą mes naudojome tris skirtingas strategijas.

- a) **Pakvietimas – laiškas arba žodinis pasakojimas.** Kai bendram žaidimo planavimui reikalinga idėja, laiškas nuo tam tikro herojaus/personažo puikiai paskatina diskusiją su vaikais. Galima vaikus pakviesti į žaidimą ir žodiniu pasakojimu, bet laiškas yra patrauklesnė forma, kuri iš karto perkelia visus į vaizduotės pasaulį.

*Kai ruošėmės kelionei į Kolumbiją, mūsų kolegė pakvietė vaikus ispaniškai, o mes išvertėme. Ji papasakojo, kad Amazonės upėje gyvena įvairių rūšių gyvūnai. Ten yra ypatingų rausvų delfinų, kuriuos privalome pamatyti. Vaikai tai įvertino labai rimtai ir sutiko keliauti.*

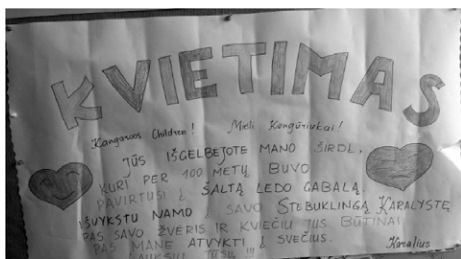
Laišką nuo herojaus naudingiausia rašyti tuomet, kai vaikams jis gerai žinomas (1 pav.). Pavyzdžiui, praėjusį kartą buvo su juo žaidžiama. Mes šią strategiją pasirinkome, kai su vaikais susitikome 3 ar 4 kartą ir pristatėme anksčiau žaistus įvykius.



Laiškas nuo ryklio ir delfino  
Velykų proga



Laiškas nuo meš-  
kučio po gaisro  
gesinimo žaidimo



Laiškas nuo karaliaus po banginio  
išlaisvinimo žaidimo

### 1 pav. Laiškų – pakvietimų pavyzdžiai

*Laišką nuo ryklio ir delfino siuntėme vaikams (per auklėtoją), kad skatintumėme jų fantaziją – 4 etape – reflektavome apie bendrą patirtį.*

Su visų amžiaus grupių vaikais laišką skaitėme lėtai, kad jie gerai suprastų, kas rašoma. Po kiekvieno sakinio padiskutuodavome – kas vyko praėjusį kartą, galvojome, ką reikės daryti toliau. Dėl šių priežasčių laiškas turi būti neilgas ir labai konkretus.

*Vieną laišką atnešėme nuo karaliaus, kurio širdis iš ledinės tapo gyva, šilta ir plakančia. Karalius kvietė visus atvykti į jo karalystę. Su vaikais susitikę paskutinį ketvirtą kartą, praleidome visą laiką planuodami, t. y. diskutuodami ir piešdami kelionės pas karalių įvykius. Tikslas buvo paskatinti juos pačius vėliau savarankiškai kurti žaidimo veiksmus.*

### b) *Piešimas*

Piešdami vaikai perkelia savo turimus vaizdinius į lapą, kurie ir vaikui, ir suaugusiajam suteikia naudingos informacijos. Vaikas mokosi savo idėjoms suteikti vizualinę formą. Piešimas vaizduoja tam tikrus pasaulio objektus ar įvykius, padeda visa tai sieti į vieną nuoseklų vaizdinį. Suaugusieji gali pastebėti, kas vaikams gerai suprantama, ir ko dar jie nepastebi ar nesupranta. Žaidimo planavimui piešimą naudojome tada, kai norėjome, kad vaikai pateiktų daugiau idėjų ir taip formuotų žaidimo turinį, dažniausiai antro ar trečio susitikimo metu.



Kalbame, ką žaidėme prieš tai



Vaikai piešia, kur ir kaip norėtų keliauti

### 2 pav. Bendras piešimas – planavimas

Piešimas vaikams yra įrodymas, kad remiamės jų idėjomis ir planuojame veiklą bendrai. Piešiant žaidimas tampa jiems prasminga veikla. Jie kalba ir diskutuoja apie tai daugiau, nes piešdami prisimena savo patirtį ir ją susieja su žaidimo planu.

### c) *Vaidmenų pasiskirstymas*

Perėjimas į žaidimo pasaulį reiškia vaidmens priėmimą. Vaikams gali būti neaiškios žaidimo ribos, todėl su vaidmenimis galime pasiūlyti tam tikras taisykles. Mes su vaikais nebuvo artimai pažįstami, todėl jiems siūlėme bendrinius vaidmenis: bankininkas, bilietų pardavėjas, bilietų kontrolierius, virėjas, vairuotojas, kapitonas, padėjėjas, griovių kasėjas, gaisro gesintojas ir t. t. (3 pav.).



3 pav. Kasininkė parduoda kelionės bilietus keleiviams

Su vaikais praleidus daugiau laiko, galima kelti jiems didesnius iššūkius, kurie lavina jų charakterį, moko tam tikro elgesio. Su vyresnių vaikų grupėmis pabandėme žaisti, pasiūlę tokias vaidmenų pozicijas: drąsūs, gudrūs, greitai, taikūs, kantrūs. Vaikai galėjo rinktis savo norimą vaidmenį. Kiekvienas gavo savo grupę simbolizuojančią kortelę.

*Vaikams pasakojome: „Gaisrui gesinti reikės daug žvėrelių, bet nykštukas sakė, kad jiems būna sunku susitarti. Visi nori padėti, bet tik laksto ir nežino, ką daryti. Todėl sugalvojome, kad pasiskirstysime į tokias grupes: kantrius, taikius, greitus, gudrius ir drąsius.“ Vaikai renkasi sau vaidmenis. Aptariame, ką kiekvienos grupės veikėjas turėtų daryti (4 pav.).*

Šis pavyzdys rodo, kad vaikai gali skirstytis į grupes ir tuo pačiu metu būti vis kitokiu žvėreliu. Vaikams labai patinka gyvūnai, augintiniai jiems sukelia malonių emocijų, todėl tai gali būti viena iš plano dalių: „*Pasivertę žuvelėmis, kad galėtumėme plaukti toli į vandenyno dugną*“. Tam mes pasitelkėme burtus, turėjome savo burtininkę, kuri visada, pasakiusi porą burtažodžių, gali greitai paversti kuo tik panorėsi. Pasakų burtai vaikus visada domina ir jaudina.



Žaidimo vaidmenų grupių pristatymas



Vaikai renkasi, kurį vaidmenį nori atlikti



Vaikai dalinasi korteles, pažyminčias, kuriai grupei jie priklauso

#### 4 pav. Vaidmenų pasirinkimas

*Pasakojimas prasidėjo: „Kažkas rado butelį ant jūros kranto...“ O butelį atidarius, radome lapelį su užuominomis: dryžuotos durys, auksinis raktas ir banginis. Su vaikais (3–4 metų) sprendėme, ką tai galėtų reikšti... Po ilgų diskusijų supratome, kad tai pagalbos šauksmas iš vandenyno gilumos. Turbūt banginis pateko į nelaisvę. Visi pasivertėme žuvelėmis, kad galėtumėme plaukti ieškoti banginio.*

Apibendrinant planavimą, bendro žaidimo aptarimas neturėtų trukti ilgiau nei 10 min. Žinoma, išimčių nereikia bijoti, pvz., piešimas gali trukti ilgiau. Vaikams turi būti įdomu. Didelėje vaikų grupėje reikia nuolat išlaikyti dėmesį, kuris greitai ir lengvai išblaškomas.

Sukūrus bendrą planą, kai žinoma žaidimo tema ir pasiskirstoma vaidmenimis, dialogo su vaikais pagalba užbaigiame antrąją intervencijos etapą ir nejučia pereiname prie bendro žaidimo pasaulio konstravimo. Nepajaučiame perėjimo todėl, kad tarp suaugusiųjų ir vaikų atsiranda stiprus ryšys ir norisi greičiau pradėti žaisti. Kitas intervencijos etapas užtruks ilgiausiai.

#### ***Aktyvus pasiruošimas veiklai – perėjimas prie žaidimo***

Po intensyvios, dėmesio sutelkimo reikalaujančios veiklos ir planavimo vaikai pavargsta. Jų savireguliacija ima trūkinėti ir jiems sunkiau susikcentruoti. Todėl šis perėjimas nuo planavimo prie paties žaidimo yra labai reikalingas. Vaikai gali pajudėti, trumpai pailsėti, kad vėl galėtų susikaupiti. Pasiruošimo metu organizuojama erdvė: statomos žaidimo priemonės

(pvz., laivas, lėktuvas, traukinys ir t. t.), renkami žaislai, reikalingos priemonės kelionei (indai, maistas, vairuotojo kabinos įrenginiai), ruošiami pini-gai, bilietai ir t. t. (5 pav.). Ši dalis dažniausiai būna triukšminga ir chaotiška. Suaugusieji turi rasti būdus, kaip bendrauti, kad nereikėtų garsiai šaukti ir didinti šurmulį (pvz., paskirti atsakingus asmenis). Vaikai dažniausiai greitai susigauja, ką daryti, jei suaugusysis imasi kartu statyti ir juos „užveda ant kelio“. Svarbu vis priminti, ko siekiame, kokį planą esame sutarę.

*Suaugusi žaidėja atnešė vieną suoliuką iš drabužinės ir sutarėme, kad iš jų galime pasistatyti lėktuvą. Vaikai greitai ėmėsi nešti suoliukus į grupę ir puikiai bendradarbiavo.*



Vaikai kartu neša suoliuką lėktuvui



Vaikai stato oro balioną



Dalis vaikų konstruoja erdvėlavį, kiti tariasi, ką paimti kelionei

### 5 pav. Aktyvus pasiruošimas žaidimui

Su jaunesniais vaikais (3–4 metų) perėjimui reikalingas tikslus planas, kur sėsimės, kaip važiuosime. Suaugusysis konkrečiai modeliuoja, kokias žaidimo strategijas reikia taikyti. Jei suaugusieji nežais kartu, vaikų žaidimo lygmuo nepasikeis. Jaunesni vaikai dažnai sunkiau įsivaizduoja, iš ko galime sukurti didesnes priemones (t. y. laivus, lėktuvus ir kt.). Jie ir tikrovėje ne visada gerai prisimena, kaip šis objektas atrodo. Perėjimas turėtų trukti iki 5 min.

### ***Žaidimo ritualai***

Paruošus visas priemones ir erdvę, galima pradėti žaidybinę veiklą. Šiuo metu svarbi įžanga, kai vaikams pristatoma eiga, kaip vyks žaidimas. Galima dar kartą papasakoti, ką esame suplanavę žaisti, kur keliauti ir ko ieškoti. Tai dalis, kai kalbama apie socialines normas, dažniausiai atitin-



kančias realybėje vykstančius ritualus. Jei žaidžiame kelionę, dažniausiai žaidimui pasiruošiame transporto priemonę. Todėl vairuotojo palydovas(ė) turi pranešti, kokios yra kelionės taisyklės (6 pav.). Tai, galima sakyti, yra mokomoji dalis: pateikiame vaikams socialinio elgesio ir veiklos taisykles, kurios priimtos visuomenėje. Ši dalis būtina vaikams, kurie neturi įgūdžių žaisti paprastų gyvenimiškų situacijų (važiavimas autobusu, traukiniu, skrydis lėktuvu, apsilankymas parduotuvėje ir t. t.). Vaikai, žinodami socialines taisykles, galės geriau bendradarbiauti su kitais žaidėjais. Jeigu grupėje vyresni vaikai, palydovu gali būti paskiriamas vaikas.



Palydovė praneša keleiviams svarbią informaciją



Erdvėlaivio kapitonų asistentė kalba su keleiviais per garsiakalbį

### 6 pav. Žaidimo ritualų pristatymas

*Lėktuvo palydovė praneša keleiviams: „Gerbiami keleiviai, dėmesio! Prašome sėsti į savo vietas. Ar jau visi dokumentai patikrinti? Jus sveikina orlaivio palydovė Marytė, laivo kapitonas Jonas ir antrasis laivo kapitonas Viktoras<sup>11</sup>. Mūsų lėktuve yra 16 keleivių. Labai malonu, kad naudojotės mūsų paslaugomis. Prašome prisisegti saugos diržus. Skrydžio metu, lėktuvui kylant ir leidžiantis, prašome būti prisisėgusius diržais. Prašome sėdėti ramiai, nevaikščioti po saloną. Kai pakilsime į tinkamą aukštį, mes jums atnešime gaivinamųjų gėrimų. Tada po vieną galėsite truputėlį pavaikščioti. Skrisdami lėktuvu, žiūrėkite pro langą. Matysite puikius vaizdus. Kylant ir leidžiantis lėktuvui, prašome išjungti mobiliuosius telefonus ir kompiuterius. Labai ačiū. Dėkojame už jūsų supratingumą.*

11 Žaidėjų vardai pakeisti.



*Noriu priminti, kad mes keliaujame prie Viduržemio jūros, kuri skalauja Šiaurės Afrikos krantus. Po to skrisime virš dykumos. Dykumoje mes norėtumėme nusileisti ir ieškoti lobio. Ar taip? Prašome dėmesio! Susikaupiame. Pilote, kylame!“*

### **Laisvos tėkmės žaidimas**

Užbaigę žaidimo ritualų dalį, pradedame laisvos tėkmės (angl. *free-flow play*) žaidimą. Šioje dalyje vaikai gali būti spontaniški ir laisvai improvizuoti. Suaugusieji tik padeda palaikyti žaidimo taisykles ir pasufleruoja, koks yra tikslas. Spontaniškas žaidimas yra didžiausio malonumo šaltinis. Vaikai patys rodo iniciatyvą, išpildo savo vaidmenis, naudojami savo vaizduote. Šiuo metu ir suaugę žaidėjai gali daug improvizuoti ir mėgautis žaidimo malonumu.

*Ryklys ir delfinas pasirodė būtent šioje dalyje. Plaukdami laivu su vaikais, sutikome verkiantį sužeistą delfiną. Vaikai jį priėmė į laivą, rūpinosi, pagirdė ir klausėsi jo istorijos. Kur buvęs, kur nebuvęs, pasirodė ir ryklys. Vaikai audringai reagavo ir pyko ant ryklio, kad šis sukandžiojo delfiną. Jie nenorėjo jo priimti į laivą. Bet delfinas paaiškino, kad ryklys yra jo draugas ir kad jis nori su juo susitarti ir viską išsiaiškinti. Ryklys pasižadėjo būti draugiškas ir dalytis savo žaislais (7 pav.).*



Keliautojai sutiko sužeistą delfiną ir traukia jį į laivą



Vaikai rūpinasi delfinu, pagirdo jį



Atplaukęs ryklys, tariasi su delfinu, kaip pavyks jiems vėl draugauti

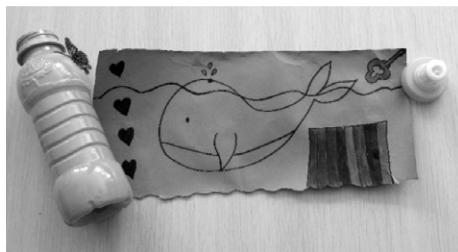
### 7 pav. Laisvos tėkmės žaidimas apie ryklį ir delfiną

*Kitoje istorijoje vaikai, pavirtę į žvėrelius, traukiniu atvyko į tolimąjį mišką, nes nykštukas kvietė juos į pagalbą. Niekas nežinojo, kaip surasti tą nykštuką, bet bendrai kilo daug minčių – „reikia*

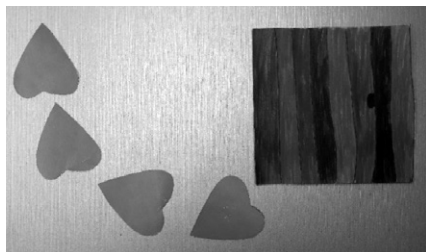
žemėlapiu“, – kažkas pasakė. „Aš žinau, kur eiti“, – suriko kitas. Visi nusekė vieną gudruolį – žvėreliai lipo per kelmus ir lindo po šakomis. Varna pakilo pasidairyti iš aukštai, kur surasti nykštuką. Kiti žvėrys tuo metu laikėsi vienoje vietoje, kad nepasiklystų.

Dar vienas miško nuotykis prasidėjo meškučio pranešimu, kad skubiai reikia gesinti gaisrą. Vaikai oro balionu atkeliavę į mišką, nešė vandenį ir, kaip tik įstengė, padėjo meškučiui. Istorija tuomet laisvai vystėsi – atsirado ligoninė, kur buvo priimami nudegę žvėreliai. Vaikai įkūrė ir valgyklą, kur gamino maistą išalkusiems. Taip pat buvo brigada, kuri atstatė sudegusius meškučio namus.

Banginio paieška labai sėkmingai pavyko sekant užuominomis. Pirmiausia suradome auksinį raktą, tada pamatėme ir duris. O jas atrakinę įsitikinome, kad banginis pakliuvo į nelaimę. Jis buvo surištas virvėmis ir gailiai verkė. Kai jis papasakojo, kad piktasis karalius gali prabusti ir visus juos pagrobtį, mūsų burtininkė pasakė burtažodį ir panardino karalių į labai gilų miegą. Banginį išlaisvinome ir pakvietėme į savo namus. Parplaukusios žuvelės ėmė ruošti vaišes.



Butelis ir banginio laiškas



Sekėme širdelėmis ir suradome duris, už kurių buvo užrakintas banginis

## 8 pav. Banginio istorijos užuominos

### **Žaidimo pabaiga – perėjimas. Emocinis lūžis.**

Kai vaikai ilgai žaidžia, jiems kyla vis daugiau idėjų. Kartu juos užlieja vis didesnis jausmų antplūdis, ypatingai jaunesnius vaikus. Malonumas žaisti gali peraugti į destruktiją. Laisvas žaidimas beveik visada gali tapti

nevaldomas, nes vaikai tiesiog per daug susijaudina ir jų savireguliacija nebeatlaiko. Jie pradeda griauti tai, kas yra pastatyta, mėtyti daiktus ar šaukti, taip išreiškdami savo emocijas. Jei prieinama tokia riba, visada su-stojame žaisti – be jokių priekaištų žaidimas keičiamas į ramesnę veiklą (piešimą, susėdimą, atsigulimą). Geriau pažįstant vaikų grupę ir jų dėme-sio išlaikymo sugebėjimus, geriausia suplanuoti, kada pakreipti istoriją į užbaigimą. Pabaigos ženklų vaikams gali būti tvarkymosi ritualas.

Žinant, kad istorijos užbaigimas priklauso nuo vaikų emocinės būklės, reikia stebėti vaikus. Kai po didžiausio žaidimo piko jie kalbasi ir dalinasi, jaučiamas vis didesnis šurmulyš, tai yra lengvas susijaudinimas, ir jau ga-lima pamažu judėti į pabaigą. Vaikai gali kartu padėti ją suplanuoti. Kar-tais galima turėti paruoštą užbaigimą – pvz. vaizdo įrašą susijusia tema.

*Po banginio gelbėjimo kelionės suruošėme vaišes ir susėdome pažiūrėti vaizdo įrašą apie banginius. Įrašė pasakojo, kur jie gyvena ir kuo maitinasi.*

*Kitoje grupėje baigdami kelionę po dykumą radome didelį dino-zauro piešinį. Istoriją užbaigėme kalbėdami, skaitydami ilgą di-nozauro vardą, skaičiuodami kojas ir žvynus, bei aptarėme, kaip grupės vaikai galėtų juo pasirūpinti. Tikėjomės, kad Hortenzijus taps grupės draugu ir bus įkvėpimas vaikams bendrai tartis ir planuoti. Kitame susitikime jie mums parodė galutinį rezultatą – bendradarbiaudami vaikai „aprengė“ dinozaurą (9 pav.).*



Su vaikais aptariamas pabaigoje žaidimo rastas piešinys



Vaikai demonstruoja, kaip per kelias savaites pakeitė piešinį

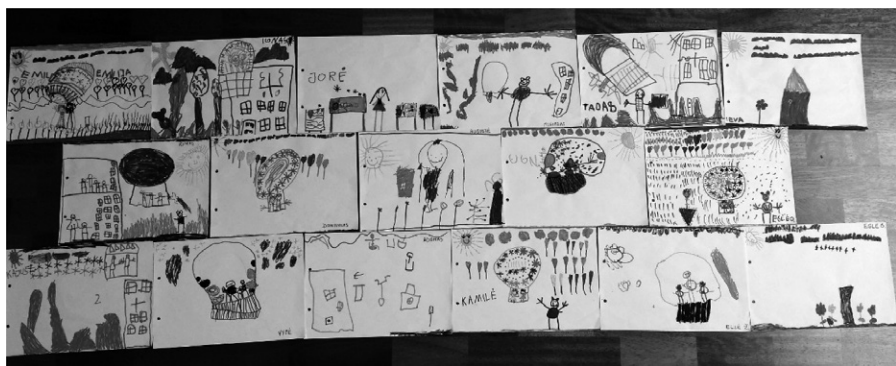
### 9 pav. Dinozauro Hortenzijaus piešinio pristatymas

Pradėjus ramesnę veiklą, kad emocijos pradėtų rimti, pamažu pereinama į kitą etapą – refleksiją apie bendrą patirtį.

### ***Aptarimas ir kito susitikimo planavimas***

Aptarti žaidimą su vaikais svarbu, nes žaisdami jie savęs nemato ir jų atmintis retai užfiksuoja mums svarbius aspektus. Vaiko pasakojimo įgūdžiai visada tampa turtingesni, jei girdi, kaip suaugęs žmogus pasakoja tą pačią istoriją. Vaikai, sugrįžę namo, tėvams papasakoja savo išpūdžius daug tiksliau, jei yra jau girdėję perpasakojimą, o ne tik dalyvavę žaidime. Žaidėjai po aptarimų išmoksta pasakoti nuosekliai, o jų mintys dėliosis logiškai. Žinoma, pasakojant reikia klausti vaikų, ką jie prisimena, ir gauti grįžtamąjį ryšį – kas jiems įstrigo. Iš naujo sužinome, kas vaikams įdomu ir kokius aspektus galėtumėme panaudoti kitoje žaidimo sesijoje. Suaugusiojo vaidmuo – sudėlioti vaikų prisiminimus į vienalytį, stilistiškai teisingą pasakojimą. Galima iškelti naujų klausimų, kas vaikams dar neaišku, ką jie norėtų nuveikti ir suprasti. Taip pradedamas kitų žaidimų planavimas. Vaikai gali tiksliai pasakyti, ką jie kitą kartą norėtų žaisti, bet kitą dieną visada verta iš naujo paklausti, ar to plano laikysitės. Nenustebkite, kad vaikų mintys gali pasikeisti ir interesai nebūtinai bus tie patys.

Intervencijų poveikį pedagogai gali pamatyti ne tik stebėdami žaidimą, bet ir per vaikų menines išraiškas. Viskas, ką po žaidimo sukuria vaikai, gali rodyti tam tikrus jų suvokimo, mąstymo ar psichikos pokyčius. Atga-



10 pav. Vaikų grupė po kelionės oro balionu į mišką gesinti gaisro, nupiešė, kaip jie viską prisiminė

liniam ryšiui gauti puikiai tinka reguliarios refleksijos ir nuoseklus vaikų stebėjimas. Vaikų piešiniai suteikia labai daug informacijos ne tik apie jų gebėjimus, bet atskleidžia, kas vaikams buvo svarbu, kas labiausiai sudomino, kaip jie suprato, kas vyko žaidimo metu. Naudinga yra pasikalbėti su vaikais apie jų kūrinėlius. Tokio pobūdžio nuolatinė refleksija padeda pedagogams suprasti, kaip kinta vaiko suvokimas. Remiantis tuo, galima koreguoti žaidimo intervencijas ir žaidimo scenarijaus pobūdį.

Refleksijos atgaivina vaikų atmintį ir įkvepia žaisti toliau. Tai padeda įsivaizduoti, kas vyksta ten, kitame žaidimų pasaulyje. Taip pamažu vaikai auga, jie pradeda patys kurti scenarijus ir burtis į grupes, žaisti tas scenas, kurios jiems geriausiai įsiminė. Intervencija šiuo atveju pasiekia aukščiausią tikslą – penktą etapą, kai vaikai ima žaisti savarankiškai.



11 pav. Vaikų atsakymai-atvirutės skirti rykliui ir delfinui  
Velykų proga

### ***Grižtamasis ryšys apie savarankišką vaikų žaidimą***

Apie vaikų savarankiško žaidimo atvejus ir kitus su intervencija susijusius pokyčius auklėtojos mums pranešė tarp susitikimų. Keliose grupėse vaikai nesunkiai perėmė mūsų pasiūlytus kultūrinius žaidimo modelius ir pradėjo juos taikyti žaisdami tarpusavyje.

Auklėtojos grįžtamasis ryšys: „Vaikų bendravime atsirado „susitarkime“, „nebūk kaip ryklys“, „jei tu gražiai kalbėsi, galėsi žaisti su mumis“. Vaikai pradėjo taikyti žaidime naudotus problemų sprendimo būdus. Auklėtoja prisimena, kaip viena grupės mergaitė pasakė: „Antanas yra mūsų draugas, jis kaip ryklys, netyčia užkliudė“.

Ši auklėtoja taip pat pasidalijo, kad vaikai po kelionės į dykumą sugrįžo namo, tik keliavo ne lėktuvu, o traukiniu. Kieme šios grupės žaidėjai ėmė atkakliau tyrinėti kampelius ir bandė rasti lobį. Pati ugdytoja šioje grupėje nusprendė inicijuoti žaidimą – lobio paiešką. Ji pasiruošė žemėlapių ir su vaikais lauke skaičiavo žingsnius, kol surado užkastą kraitelę.

*Kita auklėtoja pasidalijo įžvalga po trečio susitikimo: „Šį kartą vaikai geriau dalyvavo. Labiau klausėsi ir neužgožė vienas kito. Išmoko labiau prisiderinti ir išgirsti vienas kitą, palaukti, kol kitas pasakys“.*

Idealiomis sąlygomis vaikai, pasiekę aukščiausią žaidimo lygmenį, remtųsi vienas kito idėjomis konstruodami savo žaidimą. Bet tai yra labai išplėtoti gebėjimai ir tik su laiku, kantriai galima padėti vaikams juos tobulinti.

Džiaugiamės, kad po intervencijos vienoje grupėje pasiekėme tų pokyčių, kurių labiausiai tikėjome, – vaikai pradėjo kurti žaidimą patys. Mus nustebino, kad jauniausi žaidėjai ėmė savarankiškai plėtoti žaidimą. Manome, kad tai įvyko dėl to, jog užčiuopėme jiems labai aktualią temą ir personažą (12 pav.).

*Po banginio išlaisvinimo vaikai vis negalėjo nurimti ir klausinėjo apie karalių, kurį užmigdėme burtazodžiu. Jie klausė, kada jis atsikels, ar juos taip pat uždarys ir nepaleis kaip banginio? Vaikams buvo ir smalsu, ir baugu, todėl visiems buvo sunku užbaigti istoriją. Aptarimą teko prailginti, nes nusprendėme paruošti karaliui vaišių, kad atsikėlęs jis labai nepyktų. Nenorėjome išeiti ir palikti vaikų su nerimu.*

*Vaikai patys savarankiškai pradėjo žaisti ir planuoti savo pasakojimą. Jie suorganizavo išvyką pas karalių, bet prieš tai pasidarė karūnas, burtų lazdeles, rašė laiškus karaliui. Kai kurie berniukai net pasiskelbė patys karaliais: „Aš karalius. Mano širdis ne ledinė!“*





Vaikai su vaišėmis  
išvyksta į  
karaliaus pilį



Saulius rašo laiškus  
karaliui. Paklausus,  
kas ten parašyta, jis  
atsako, kad paslaptis



Karalius kalba  
telefonu su draugu;  
tariasi, kas pas kurį  
atvyks į svečius

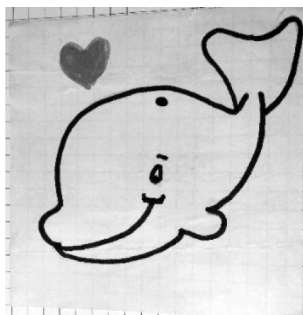


Karalius atsigulė  
miegoti, o tarnai-  
tės juo rūpinasi:  
Rasa jį klosto,  
o Lina – vėdina

### 12 pav. Savarankiškai suplanuotas vaikų žaidimas<sup>12</sup>

Vaikų iniciatyva auklėtojas nustebino, jos prisidėjo tik tuo, jog palaikė ir padėjo rasti reikalingas priemones. Šioje grupėje buvo galima pastebėti, kaip kiekvienas vaikas pradeda kurti savo istoriją. Šalia bendrai kuriamo žaidimo siužeto vaikai kuria ir individualias siužeto interpretacijas, asmenines istorijas, kiekvienas plėtodamas savo naratyvinį balsą.

*Viena, lietuviškai nekalbanti mergaitė, gavo banginio piešinėlių ir ėmė entuziastingai aiškinti kita jai pažįstama kalba: „Šitas, šitas, ne šitas – ne banginis, o ryklys“ (13 pav.).*



13 pav. Banginio dovanotas paveikslėlis.

<sup>12</sup> Vaikų vardai pakeisti.

Vaikams davus banginio paveikslėlį, jis tapo išraiškos forma. Kadangi mergaitė nemokėjo nei nupiešti, nei pavadinti ar pasakoti, ji, tik gavusi vaizdinę priemonę, galėjo patikslinti savo kuriamą istoriją. Tokie pastebėjimai atveria pedagogams kelią į vaikų pasaulį ir padeda suprasti individualius poreikius bei stebėti pokyčius.

### 9.3. Papildomi pastebėjimai apie žaidimo planavimą

Pedagogams, kuriant bendrą žaidimą su vaikais, svarbu atsižvelgti į dar kelis anksčiau nepaminėtus aspektus. Planuojant žaidimo intervenciją, svarbu atsižvelgti į vaikų gebėjimus, kurie yra susiję ir su raidos tarpsniu, ir su jų žaidybine patirtimi. Kuriant žaidimų siužetus su mažais vaikais, galima naudoti tokius pasakų kūrimo modelius:

- *Kumuliatyvinis modelis.* Pagal šį modelį žaidimas kuriamas kaip istorija, kurios pagrindinis įvykis nuolat kartojasi, tik atsiranda naujas personažas arba įvykis pasipildo naujomis detalėmis, pvz., Ropės pasaka, Vištytė ir gaidelis, Katinėlis ir gaidelis ir kt.
- *Dviejų pasaulių modelis.* Tai būdas vaikus nukelti iš realaus pasaulio į kitą – fantastinį pasaulį. Realiame pasaulyje gyvena žemiški ir dažniausiai geri personažai, fantastinis, pasakiškas pasaulis, kur vyksta magiški įvykiai ir gyvena fantastiniai, ne visuomet draugiški personažai, pvz., pasaka apie Jonuką ir Grytutę, Sniego karalienė ir kt.
- *Kelionės modelis.* Jį naudojome dažniausiai. Vaikai patiria nuotykius keliaudami ir sutinka įvairius herojus, pvz., Raudonkepuraitė, Benčiukas ir kt.

Kumuliatyvinis ir Kelionės modelis labai tinka kuriant žaidimų siužetus su jaunesniais ir dar nepatyrusiais žaidėjais, o Dviejų pasaulių modelis labiau tinkamas gerai žaidžiantiems vaikams, turintiems išplėtotą vaizduotę ir daugiau žaidybinės patirties.

#### **„Gero“ pasakojimo charakteristikos**

Kai pavyksta rasti vaikams aktualią temą, tuomet pradėdame kurti žaidimo siužetą, kuris atskleistų vaikams įdomius tos temos aspektus. Siužetas kuriamas pasakojimo forma ir svarbu, kad jis patrauktų vaikus. Geras pasakojimo siužetas emociškai įtraukia vaikus ir juos motyvuoja dalyvauti



bendroje veikloje. Žaidime vaikai lengviau išgyvena pykčio, išgąščio ir susijaudinimo emocijas. Jiems lengviau jausmus kontroliuoti, nes, norėdami žaisti, turi prisitaikyti.

Vaikus patraukiančio pasakojimo charakteristikos:

- *Svarbi, patraukli tema.* Tokios temos gali būti pastebimos iš karto, kartais vaikai net patys jas įvardija, tačiau dažnai jos išryškėja tik įdėmiau ir ilgiau stebint vaikus, klausantis jų pokalbių, ginčų, stebint jų žaidimus.
- *Jaudinančios ir prieštaringos idėjos* (moralinės dilemos). Vaikus patraukia pasakojimai, kuriuose rodoma skirtingų jėgų (pvz., gėrio ir blogio) priešara; išryškinamas skirtingas vertybių ir požiūrių susidūrimas.

### **Vaikų amžiaus skirtumai**

Mūsų vykdytos intervencijos darželių grupėse skyrėsi ir dėl vaikų amžiaus, jų žaidybinės patirties, ir dėl jiems rūpimų skirtingų temų. Jau pirmo susitikimo metu beveik visada galima suprasti, kiek vaikai naudojami vaizduote, kokius vaidmenis ir (ar) priemones naudoja savo žaidime. Žinios apie vaikų amžiaus tarpsnius yra svarbus tolesnio žaidimo planavimo veiksnys.

5 lentelė. Suaugusiojo žaidimo intervencijų strategijos atsižvelgiant į vaikų amžiaus tarpsnius

|   |   |
|---|---|
| <b>Žaidimo modelis</b>  | Kai suaugęs žmogus žaidžia su jaunesniais nei trejų metų vaikais, jis turi modeliuoti menamą žaidimą, atskleisti vaikui tokio žaidimo prasmę, nuolat „parodyti“, kaip tokie žaidimai gali būti žaidžiami                |
| <b>Žaidimo draugas</b>  | Dirbantys su 3–4 metų vaikų grupe suaugusieji žaidžia kartu, paremia žaidimą, kartu galvoja, padeda formuoti bendrą prasmę ir supratimą, bet neprimeta savo valios, atlieka labiau padėjėjo vaidmenį                    |
| <b>Žaidimo stebėtojas ir drąsintojas – vaikai žaidžia tarpusavyje</b> | 4–6 metų vaikai dažniausiai gali žaisti tarpusavyje. Suaugęs padrąsina: tik trumpam įsitraukia, padiskutuoja ir bendradarbiauja momentais, kai galima pajavairinti, pasiūlyti naujų idėjų ir kilstelėti žaidimo lygmenį |

Apibendrinus mūsų neilgą patyrimą trijų darželių grupėse atliekant žaidimų intervencijas, norisi pasidalyti svarbiais pastebėjimais. Intervencijų metu Žaidimo tyrimų laboratorijos komandai pavyko užmegzti glaudžius ryšius su vaikais. Jie visada pasitikdavo mus šypsodamiesi. Po 4 mėn. intervencijų darželių grupėse pastebėjome šiuos vaikų bendro žaidimo pokyčius:

- Vaikai nuo kasdienių žaidimo temų perėjo prie įvairesnių, vaizduote paremtų žaidimų.
- Išryškėjo platesnės temos, kurias vaikai ilgiau plėtojo žaisdami.
- Vaikai tapo lankstesni, pateikė daugiau idėjų ir labiau įsitraukė į veiklą, pasijuto grupės dalimi.
- Prasiplėtė kultūriniai įrankiai, ne tik elgesio modeliai („susitarkime, susėskime, pagalvokime“), priemonės. Padidėjo žaidimo erdvės, vaikai ėmė daugiau piešti.
- Vaikai pradėjo žaisti daugiau bendrų žaidimų (ne po vieną ar du, o po tris, keturis ir daugiau).
- Vaikai tapo kūrybiškesni.

Nors intervencijų metu neturėjome galimybės atsižvelgti į kai kurių vaikų labai individualius poreikius ir atskirai su jais daugiau pažaisti, pastebėti būtent šių vaikų individualūs pokyčiai:

- Kai kurie vaikai pradėjo kurti savo istorijas.
- Sunkiau dėmesį sukaupiantys vaikai žaisdami galėjo daug ilgiau išlaikyti dėmesį nei įprastai.
- Anksčiau žaidę pavienius žaidimus, vaikai labiau įsitraukė į bendrą žaidimą.

## 10. ŽAIDIMO INTERVENCIJOS REZULTATAI

9 skyriuje pateikėme vykdytos žaidimų intervencijos schemą ir konkrečius žingsnius. Dabar norėtume išsamiau pažvelgti į jos rezultatus.

### 10.1. Tyrimo metodika

#### *Tyrimo dalyviai*

Intervencija vyko trečiame projekto etape, joje dalyvavo trys Vilniaus miesto ikimokyklinio ugdymo grupės. Pirmoje grupėje buvo 19 vaikų 4–5 metų, 10 berniukų ir 9 mergaitės. Antra vaikų grupė buvo mišraus amžiaus – nuo trejų iki šešerių metų, 24 vaikai, 10 berniukų ir 14 mergaičių. Trečia vaikų grupė buvo 3–4 metų, 14 vaikų, 8 berniukai ir 6 mergaitės. Taigi, intervencijoje dalyvavo 57 mišraus (3–6 metų) amžiaus vaikai: 28 berniukai ir 29 mergaitės.

#### *Tyrimo eiga*

Prieš ir po intervencijos grupių auklėtojų buvo prašoma stebėti laisvą vaikų žaidimą bei įvertinti grupės vaikų žaidimą pagal pateiktą aprašą (menamo žaidimo lygmens ir elgesio, susijusio su savireguliacija, kintamuosius), taip pat apibūdinti atitinkamus įverčius. Auklėtojos, vertinusios vaikus prieš ir po intervencijos, dalyvavo visuose projekto mokymuose, su jomis taip pat aiškintasi iškilę klausimai prieš ir po intervencijos.

#### *Duomenų rinkimo metodai*

Intervencijos rezultatams vertinti buvo naudotas žaidimo stebėjimo aprašas, kuris plačiau pristatytas 8 skyriaus Tyrimo metodikos skyriuje.

#### *Duomenų analizė*

Surinkta informacija apie intervencijos rezultatus buvo analizuojama apskaičiuojant dažnį ir Vilkoksono neparametrinę kriterijų dviejų priklausomų imčių palyginimui (SPSS for Windows 23.0 programa).

## *Tyrimo ribotumai*

Tyrimo duomenų analizėje buvo naudotas Cohen's  $d$  (Kappa) kriterijus rezultatams tarp dviejų vertintojų patikimumui nustatyti (prieš intervenciją grupės vaikus vertino abi auklėtojos). Gavus itin mažas Cohen's  $d$  (Kappa) kriterijaus reikšmes (pvz., 0,209, 0,379), antros auklėtojos vertinimai nebuvo įtraukti į analizę, nes yra nepatikimi. Tokį tyrimo rezultatą galima paaiškinti tuo, kad antros (nepagrindinės) grupių auklėtojos nedalyvavo projekto mokymuose. Atlikus kokybinę jų vertinimų analizę, nustatyta, kad ugdytojos nesupranta menamo žaidimo kriterijų dinamikos, pvz., buvo rasti tokie konkretaus vaiko vertinimai. Pirmoje aprašo dalyje yra žymima, kad trejų metų vaikas nekuria vaidmens, bet žaidžia aukščiausio lygmens stebuklinį siužetinį žaidimą. Antroje dalyje, vertinant vaiko savireguliaciją, anot šios ugdytojos, jis sprendžia žaidimo metu iškilusias problemas (priima kitų pasiūlytą arba sugalvoja sprendimą), tačiau žaidžia tik suaugusiajam vadovaujant. Atsižvelgiant į tokius kokybinius ir kiekybinius (Cohen's  $d$  (Kappa) kriterijaus) rezultatus, kaip minėta, antrų auklėtojų vertinimai analizei nenaudoti.

## **10.2. Tyrimo rezultatai**

Pirmiausia pateikiame pirmos aprašo dalies – vaikų menamo žaidimo lygmens įverčių – reikšmes prieš ir po intervencijos (6 lentelė). Remiantis lentelėje pateiktais duomenimis, statistiškai reikšmingai pakinta visi menamo žaidimo kintamieji, išskyrus žaidybinius veiksmus, bet ir šio kintamojo Vilkoksono kriterijaus reikšmė (0,056) yra artima statistiškai reikšmingam pokyčiui (kai  $p < 0,05$ ).

Remiantis tyrimo rezultatais, po žaidimo intervencijos vaikai pradeda žaisti aukštesnio lygmens menamą žaidimą. Dukart daugiau vaikų pradeda žaisti su daiktais pakaitalais, o kartais ir su menamais daiktais (prieš 25,5 proc., po – 52,7 proc.). Visgi pastebėta, kad aukščiausio lygmens žaidimo priemonių nenaudojo nė vienas vaikas – nei prieš, nei po intervencijos. Jos metu buvo skatinama vaikų vaizduotė, pvz., keliaujant į džiuungles, mesėjome į menamą zoologijos sodą žiūrėti menamų gyvūnų

6 lentelė. Vaikų menamo žaidimo rezultatų procentinis pasiskirstymas rangų lygiuose ir pokytis (vertinant prieš ir po intervencijos)

| Kintamasis                 | Mata-<br>vimo<br>laikas | Rezultatų procentinis<br>pasiskirstymas rangų lygiuose |      |      |      | Vilkoksono<br>kriterijaus<br>reikšmė |
|----------------------------|-------------------------|--|------|------|------|--------------------------------------|
|                            |                         | I  | II   | III  | IV   |                                      |
| Vaiko žaidimo<br>priemonės | prieš                   | 12,7   | 61,8 | 25,5 | –    | 0,001                                |
|                            | po                      | 7,3  | 40,0 | 52,7 | –    |                                      |
| Vaiko pozicija<br>žaidime  | prieš                   | 14,5   | 30,9 | 43,6 | 10,9 | 0,000                                |
|                            | po                      | 7,0  | 15,8 | 58,2 | 18,2 |                                      |
| Vaiko žaidimo<br>partneris | prieš                   | 9,3  | 20,4 | 68,5 | 1,9  | 0,001                                |
|                            | po                      | 1,8  | 12,7 | 74,5 | 10,9 |                                      |
| Žaidimo erdvė              | prieš                   | 11,1   | 29,6 | 50,0 | 9,3  | 0,012                                |
|                            | po                      | 3,6  | 30,9 | 40,0 | 25,5 |                                      |
| Žaidybiniai<br>veiksmai    | prieš                   | 12,7   | 21,8 | 54,5 | 10,9 | 0,056                                |
|                            | po                      | 7,3  | 27,3 | 38,2 | 27,3 |                                      |
| Žaidimo siužetas           | prieš                   | 16,4   | 60,0 | 21,8 | 1,8  | 0,000                                |
|                            | po                      | 5,5  | 47,3 | 23,6 | 23,6 |                                      |
| Žaidimo motyvas            | prieš                   | 30,9   | 29,1 | 34,5 | 5,5  | 0,000                                |
|                            | po                      | 14,5   | 21,8 | 49,1 | 14,5 |                                      |

ir juos glostėme, taip pat meškiukas mus vaišino skaniausiais pasaulyje (menamais) ledais, tačiau tam, kad pats vaikas laisvame žaidime naudotų daugumą menamų (įsivaizduojamų) daiktų, reikalingas ilgesnis žaidimo laikas ir patirtis.

Po žaidimo intervencijos vaikai laisviau kaitalioja ir improvizuoja vaidmenis (atitinkamai prieš ir po – 10,9 ir 18,2 proc.), o žaidėjų, neatliekančių vaidmens, sumažėja perpus (nuo 14,5 iki 7,0 proc.). Gautas rezultatas itin svarbus. Vaidmens atlikimas iš vaiko reikalauja savireguliacijos gebėjimų: aš negaliu daryti kažko impulsyviai, bet turiu paklusti vaidmens taisyklei.

Iš pirmo žvilgsnio labai netikėtas rezultatas, remiantis ugdytojų vertinimu, yra vaiko partnerio vaidmens pokytis. Anot jų, net penkis kartus padidėja vaikų, kurie žaidžia su žaidimo draugais, atliekančiais tam tikrą vaidmenį arba menamais, įsivaizduojamais partneriais. Tačiau įvertinus absoliučius skaičius, tai nėra didelis skaičius: prieš žaidimo intervenciją taip žaidė vienas vaikas, po – šeši.

Po žaidimų su suaugusiais daugiau nei du kartus padidėja vaikų, gebančių kurti ir konstruoti savo žaidimo aplinką. Jei prieš intervenciją erdvę modeliavo, kartais netgi įsivaizdavo, sutartinai pažymėdavo ją veiksmis ir žodžiais truputį mažiau nei dešimtadalis vaikų (9,3 proc.), tai, vertinant antrą kartą, taip daro jau ketvirtadalis vaikų (25,5 proc.). Atitinkamai sumažėja vaikų, žaidžiančių realioje erdvėje: prieš 11,1 proc., po – 3,6 proc.

Vertinant žaidybinius veiksmus pagal kriterijų, nenustatyta statistiškai reikšmingo skirtumo prieš ir po žaidimų intervencijos, visgi, žaidžiančių vaikų aukštesniu lygmeniu padidėja: pirmo lygmens žaidimas atskiromis operacijomis – prieš bendrus su suaugusiais žaidimus žaidė 12,7 proc., po – tik 7,3 proc. O žaidžiančių aukščiausio lygmens – nuoseklios įvykių grandinės kūrimas, vaikų skaičius padidėja nuo 10,9 iki 27,3 proc.

Pagal du paskutinius žaidimo kriterijus – žaidimo siužetas ir žaidimo motyvas – randame statistiškai reikšmingą pokytį. Reikšmingai pakito šių žaidimo kriterijų rezultatai. Daugiau nei du kartus sumažėja vaikų, žaidžiančių realaus gyvenimo atkartojimus (16,4 ir 5,5 proc.) ir net 10 kartų padidėja vaikų, siekiančių kurti stebuklinį siužetą, skaičius (1,8 ir 23,6 proc.), tai yra po intervencijos jau 13 vaikų (vietoje vieno) nori savo laisvame žaidime išgyventi paslaptinius žaidimo įvykius. Vertinant vaikų žaidimo motyvus, pokytis taip pat labai akivaizdus. Jei prieš intervenciją trečdaliui vaikų rūpėjo, buvo įdomu instrumentiniai veiksmai su daiktais ir žaidimo priemonėmis (30, 9 proc.), tai po bendrų žaidimų tokių liko perpus mažiau – 15,4 proc. Todėl išauga vaikų, susidomėjusių sąveika su partneriu (jo vaidmeniu) ir kuriančių siužetą, skaičius. Remiantis auklėtojų stebėseną, šie pokyčiai yra tokie: pirmu atveju – nuo 34,5 iki 49,1 proc., antru – nuo 5,5 iki 14,5 proc.

Vertinant antrąją aprašo dalį – savireguliacijos gebėjimus prieš ir po intervencijos, taip pat nustatyta ryškių pokyčių. Statistiškai reikšmingai pakito penki iš septynių kintamųjų (7 lentelė). Pokytis nebūdingas tik gebėjimams įsitraukti į bendrą žaidimą ir savarankiškai veikti be suaugusiojo pagalbos. Dabar kiekvieną kintamąjį aptarsime atskirai.

7 lentelė. Vaikų savireguliacijos rezultatų procentinis pasiskirstymas rangų lygiuose ir pokytis, vertinant prieš ir po intervencijos

| Kintamasis   | Mata-<br>vimo<br>laikas | Rezultatų procentinis pasis-<br>kirstymas rangų lygiuose |      |      |      | Vilkoksono<br>kriterijaus<br>reikšmė |
|--|-------------------------|--|------|------|------|--------------------------------------|
|  |                         | I  | II   | III  | IV   |                                      |
| Gebėjimas įsitraukti<br>į bendrą žaidimą                   | prieš                   | 12,5   | 19,6 | 51,8 | 16,1 | 0,124                                |
|  | po                      | 1,8  | 25,5 | 56,4 | 16,4 |                                      |
| Gebėjimas pritaikyti<br>savo veiksmus prie<br>kito         | prieš                   | 26,8   | 23,2 | 44,6 | 5,4  | 0,003                                |
|  | po                      | 18,2   | 18,2 | 47,3 | 16,4 |                                      |
| Gebėjimas kurti<br>žaidimą, vystant<br>žaidybinę veiklą    | prieš                   | 19,6   | 26,8 | 46,4 | 7,1  | 0,000                                |
|  | po                      | 5,5  | 20,0 | 58,2 | 16,4 |                                      |
| Gebėjimas kurti<br>žaidimą, sprendžiant<br>problemas       | prieš                   | 26,8   | 32,1 | 35,7 | 5,4  | 0,000                                |
|  | po                      | 14,5   | 21,8 | 47,3 | 16,4 |                                      |
| Gebėjimas kurti<br>žaidimą, emociškai į<br>jį įsitraukiant | prieš                   | 8,9  | 25,0 | 55,4 | 10,7 | 0,000                                |
|  | po                      | 3,6  | 25,5 | 45,5 | 25,5 |                                      |
| Gebėjimas<br>savarankiškai veikti<br>be pagalbos           | prieš                   | 16,1   | 28,6 | 30,4 | 25,0 | 0,064                                |
|  | po                      | 14,8   | 14,8 | 40,7 | 29,6 |                                      |
| Gebėjimas susikaupti                                       | prieš                   | 22,6   | 22,6 | 52,8 | 1,9  | 0,000                                |
|  | po                      | 5,5  | 23,6 | 60,0 | 10,9 |                                      |

Vertinant pirmąjį savireguliacijos vertinimo gebėjimą – priimti bendrą žaidimą, pastebėta statistinio reikšmingumo lygmens nesiekianti tendencija, jog po intervencijos mažiau vaikų neįsitraukia į bendrą žaidimą (nuo 12,5 iki 1,8 proc.), vis daugiau vaikų įsitraukia į bendrą žaidimą (nuo 19,6 iki 25,5 proc.). Skaičius vaikų, kurie taiko efektyvias atėjimo į žaidimą strategijas, išlieka nepakitęs: taip elgėsi ir prieš, ir po intervencijos devyni vaikai.

Analizuojant vaikų gebėjimo pritaikyti savo veiksmus prie kito vaiko veiksmų kriterijų, nustatyta, kad vaikų, žaidžiančių šio kriterijaus pirmame ir antrame lygmenyje, sumažėja, o trečiame ir ketvirtame padidėja. Tiesa, 47,3 proc. vaikų po intervencijos savo veiksmus pritaiko prie kito veiklos, kartais atsižvelgdami į savo, kartais į kito interesus (prieš intervenciją tokių buvo 44,6 proc.) arba savo žaidybinius veiksmus keičia, atsižvelgdami į žaidimo eigą (prieš – 5,4 proc., po 16,4 proc.). Pavyzdžiui, žaidime klauso kito žaidžiančio vaiko: „Nesugriauk mūsų pilies“.

Gebėjimą kurti bendrą žaidimą rodo trys kriterijai: pastangos vystyti žaidimą, spręsti iškilusias problemas ir emociškai įsitraukti į žaidimą. Šių kintamųjų pokyčiai po intervencijos yra statistiškai reikšmingi. Kaip ir anksčiau aptartiems kriterijams galioja tos pačios tendencijos: vaikų, pasižyminčių mažesne savireguliacija, pirmuose kintamųjų lygmenyse mažėja ir atitinkamai didėja skaičius vaikų, esančių trečiame ir ketvirtame lygmenyse. Apibendrinus gautus rezultatus, galima teigti, kad po žaidimų intervencijos daugiau vaikų stengiasi išlaikyti žaidimą (jie teikia patys arba atsižvelgia į kitų siūlomus patarimus), mėgina kontroliuoti save ir situaciją („Aš dabar pavalgysiu, jūs palaukite“), rodo iniciatyvą išspręsti problemą arba suranda sprendimą, tenkinantį visus žaidimo dalyvius (pvz., „Bus du riteriai“). Po intervencijos pedagogės užfiksavo, kad vaikai žaisdami ieškojo problemų sprendimo, pvz., „Gal sėskimės ir susitarkime?“, „Mes galėtume Tave priimti žaisti, jei Tu nepyksi“. Vaikai norėjo žaisti, todėl ieškojo būdų, kaip tęsti žaidimą. Visgi šie būdai, remiantis pedagogų stebėseną, buvo „išėjus“ iš žaidimo, tai yra ne atliekant vaidmenis, sugalvojant naują vaidmenį arba žaidimo veiksmo pokytį, o bandant tartis ne žaidimo plane. Remiantis vaiko raidos dėsniniais, jau nuo



ketverių metų vaikai galėtų gebėti susitarti dėl žaidimo temos, pasidalyti vaidmenimis ir žaisti kartu (ne paraleliai). Ryškus bendro žaidimo požymis yra įvardžio „mes“ vartojimas žaidime: „Mes dabar galime nueiti pas gydytoją, o tuomet išvirsime valgyti, gerai?“. Taip pat tai, kad vaikai girdi vienas kitą ir atsiliepia į tai: „Mamyte, gelbėk...“, „Ateinu, palauk, vaikeli...“. Vertinant gebėjimą kurti žaidimą, emociškai į jį įsitraukti, vaikų, pasiekusių aukščiausią šio kintamojo lygmenį, po intervencijos padidėja du su puse karto (atitinkamai prieš – 10,7 proc., po – 25,5 proc.). Žaidime galime stebėti šio kintamojo pasireiškimą, pvz., vaikai reaguoja į vienas kito emocijas („Nepyk, tuoj sutaisysime“).

Aukščiausią išvardintų savireguliacijos kriterijų – gebėjimo įsitraukti į bendrą žaidimą ir kurti jį, pritaikant savo veiksmus prie kito žaidžiančio vaiko, vystant žaidybinę veiklą arba sprendžiant problemas, lygmenį po intervencijos pasiekė 16,4 proc. vaikų. Teigtina, kad šie vaikai gebės žaisti išplėtotą menamą žaidimą.

Įvertinus, kaip kinta vaikų gebėjimas žaisti be suaugusiojo pagalbos, statistiškai reikšmingo skirtumo nerasta. Visgi pastebėtas vaikų skaičiaus žemesniuose lygmenyse mažėjimas ir atitinkamas jo padidėjimas aukštesniuose lygmenyse. Pavyzdžiui, vaikų, kurie žaidžia patys arba atlieka žaidybinius veiksmus, tačiau, susidūrę su kliūtimi, dažnai kreipiasi pagalbos, sumažėja perpus (prieš – 28,6 proc., po – 14,8 proc.). O žaidėjų, pasiekusių aukščiausią lygmenį, tai yra pačių organizuojančių ir plėtojančių žaidybinę veiklą, padidėja (prieš – 25,0 proc., po – 29,6 proc.). Šis pokytis yra labai nedidelis, bet gautą rezultatą, galbūt, galima paaiškinti tuo, kad prieš intervenciją ketvirtadalis vaikų jau gebėjo žaisti savarankiškai. Tai didžiausias skaičius, lyginant visų savireguliacijos kintamųjų reikšmes, prieš intervenciją.

Pagaliau pastebime, kad labai pakito vaikų dėmesys bendro žaidimo metu. Net penkis kartus daugiau vaikų, atsiradus išorinių trikdžių, žaidimo nenutraukia ir žaidimo kokybė nesikeičia (iki intervencijos – 1,9 proc., po jos – 10,9 proc.). Vaikai panaudoja įvairias žaidimo tęsimo strategijas, pvz., mėgina kontroliuoti save ir situaciją („Aš dabar pavalgysiu, jūs palaukite, paskui vėl žaisime“). Ryškėja, kad vaiko žaidimo nesutrukdo

pašaliniai dirgikliai: trejų–ketverių metų žaidėjai žaidimo nepalieka dėl kito žaislo, o vyresni turi aiškią savo žaidimo idėją ir ją vysto.

Taigi, kai vaikas pradeda žaisti, jis pamažu leidžia, kad žaidimo priemonės, vaidmenys arba siužetas reguliuotų jį. Žaidimas jam suteikia daug džiaugsmo, o kartu padeda „auginti“ save.

## 11. NUO SOCIALINIŲ SANTYKIŲ LINK INDIVIDUALIŲ PSICHIKOS FUNKCIJŲ

Teorinės paradigmos pasirinkimas visuomet yra labai svarbus tyrinėjant vieną ar kitą tikrovės reiškinį. Būtent teorinė paradigma lemia, kiek giliai ir išsamiai mokslininkus dominantys procesai arba fenomenai bus ištirti. Tyrinėdami ankstyvosios raidos procesus, kultūrinę-istorinę psichologiją pasirinkome neatsitiktinai. Ši teorinė paradigma šiuo metu mums atrodo ypač perspektyvi ir atverianti plačias galimybes tyrinėti dinامينius sąmonės raidos procesus jų natūraliuose istoriniuose, kultūriniuose ir socialiniuose kontekstuose. Remiantis šia teorine paradigma, galima teigti, kad žmogaus sąmonė dalyvauja minėtų kontekstų kūrime ir turi įtakos jų vystymuisi, tuo pat metu pati yra šių kontekstų vystymosi rezultatas. Toks teiginys remiasi vienu iš centrinių kultūrinės-istorinės psichologijos postulatu, teigiančiu, kad kultūrinės aplinkos sąlygotos socialinės sąveikos tampa individualiomis žmonių psichikos funkcijomis. Toks žmogaus psichikos aiškinimas suteikia optimizmo ir tikėjimo, kad žmogaus psichikos reiškinius galima gana išsamiai tyrinėti, kartu verčia pajusti atsakomybę, kurią turime prisiimti, galvodami, kokią didelę įtaką mūsų (žmonių) elgesys ir sprendimai turi visos žmonijos ateičiai.

### 11.1. Tyrimų apibendrinimas ir diskusija

Vygotsky žaidimo raidos analizė buvo skirta išryškinti išplėto to meno žaidimo charakteristikoms. Dabar, po 80 metų, vaikų žaidimas plėtojasi visiškai kitokioje kultūrinėje terpėje, o, pasak daugelio tyrėjų, menamas žaidimas apskritai nyksta iš vaikų gyvenimo (pvz., Singer ir kt., 2008). Jei prieš 80 metų vaikai idėjų savo žaidimams pasisemdavo, stebėdami suaugusiųjų gyvenimą, dabar idėjas vaikai tiesiogiai gauna iš komercionalizuotos vaikų kultūros. Vis ilgesnis vaikų praleidžiamas laikas prie ekranų (kompiuterių, telefonų, planšečių), kaip teigia Linn (2008), neskatina kūrybinių menamų žaidimų. Pramogos prie kompiuterinių ekranų

suteikia tėvams laisvę, taigi, jie gali netrukdomi leisti savo laiką nesibai-giantiems darbams arba pomėgiams, kol vaikai yra įsitraukę į žaidimus ir netrukdo jiems. Žaidimų kūrėjai efektyviai išnaudoja kovą tarp gėrio ir blogio, ilgam pritraukdami vaikų dėmesį prie ekranų, tačiau taip vai-kai netenka galimybės patys kurti savo žaidimus ir savarankiškai tyrinėti jiems svarbius gyvenimo reiškinius.

JAV paskelbti preliminarūs atliktų tyrimų rezultatai (Diamond ir bendr., 2007) rodo, kad vykdomosios funkcijos arba kognityvinės funkci-jos gali būti sėkmingai ugdomos pasitelkus žaidimo skatinimo programą. Tyrimas buvo atliekamas penkiamečių vaikų klasėse, kuriose buvo dirba-ma remiantis dviem skirtingomis programomis. Viena labiau akademinio pobūdžio – regioninė subalansuoto raštingumo ugdymo programa (angl. *Balanced Literacy curriculum*), kita žaidimo skatinimo programa – Mąs-tymo instrumentų (angl. *Tools of mind*), besiremianti Vygotsky žaidimo samprata. Žaidimo vystymo programa buvo veiksmingesnė ir sulaukė geresnių savireguliacijos testų rezultatų eksperimentinėje ir kontrolinėje grupėse (Diamond ir bendr., 2007). Tyrėjų teigimu, žaidimo metu vystomi keli savireguliacijai būtini gebėjimai, kaip antai, impulsų ir emocijų kon-trolė, gebėjimas suvaldyti savo mintis ir elgesį, planavimas, pasitikėjimas savimi ir socialiai atsakingas elgesys (Kopp, 1991; Bronson, 2000; Berk ir bendr., 1999). Šiandien jau daugelis mokslininkų ir praktikų sutinka, kad, siekiant palaikyti ir paskatinti vaikų kūrybinius žaidimus, suaugusiųjų pa-galba ir nuoseklios programos yra būtinos.

Pradėdami taikyti žaidimo intervencijas Lietuvoje, jau galėjome remtis mūsų pačių atliktų tyrimų Suomijoje, Oulu universitete (Kajaani filiale) rezultatais, kurie pateikiami knygoje (Brėdikytė, 2011; Hakkarainen, Bredikyte, 2013) ir knygų skyriuose (Hakkarainen, Bredikyte, 2011a; Hakka-rainen ir kt., 2011; Hakkarainen, Bredikyte, 2011b; Bredikyte ir kt., 2013; Hakkarainen ir kt., 2014; Hakkarainen, Vuorinen, 2014; Hakkarainen, Bredikyte, 2014; Hakkarainen, Ferholt, 2014; Hakkarainen, Bredikyte, 2015; Hakkarainen, 2015). Svarbiausia tai, kad galėjome taikyti savo su-kurtą naratyvinio žaidimo programą ir buvome sukaupę nemažą prakti-nio žaidimo su vaikais ir suaugusiais patirtį.

Tiriamąjį darbą Lietuvoje pradžioje kėlėme sau keletą tikslų:

- Įkurti žaidimo tyrimų laboratoriją, kurioje galėtume tęsti anksčiau metais Oulu universitete (Kajaani filiale) pradėtus tyrimus.
- Suburti aplink laboratoriją tyrėjų grupę.
- Pradėti įgyvendinti naujus tiriamuosius projektus.

Pirmu svarbiausiu moksliniu tyrimu 2012–2015 m. tapo projektas „Savireguliacijos įgūdžių vystymas žaidybinėje veikloje“. Projekto metu mums pavyko per trumpą laiką įgyvendinti beveik visus pradžioje numatytus tikslus, o ši knyga taip pat projekto rezultatas. Nebuvo paprasta parengti monografiją, skirtą tiek mokslininkams, tiek universitetų studentams, tiek su vaikais dirbantiems profesionalams. Kaip mums pavyko realizuoti tokią iš pirmo žvilgsnio sunkiai įgyvendinamą užduotį, spręskaitojai, parodys laikas, o mes pamėginsime dar kartą apžvelgti ir parodyškinti mūsų požiūriu svarbiausias šioje monografijoje aptartas mintis.

Knygoje yra 11 skyrių, šeši iš jų teoriniai, tačiau vien mokslininkams yra skirtas šeštasis, pats trumpiausias skyrius. Septintame skyriuje gana nuodugniai aprašėme, kaip, remdamiesi teorinėmis idėjomis, o tiksliau – teoriniu žmogaus sąmonės raidos modeliu, pamėginome sukurti veiksmingą, praktikoje veikiančią naratyvinio žaidimo programą. Nuosekliai aprašėme mūsų siūlomą žaidimo intervencijos idėją ir patys pamėginome šią idėją įgyvendinti. Atskirai devintame skyriuje išsamiai aprašėme ir pakomentavome mūsų vykdytas intervencijas, o dešimtame – aptartas intervencijų poveikis. Taigi, patikrinome, ar veikia ir kaip veikia mūsų sukurta programa. Toliau norėtume trumpai aptarti gautus rezultatus.

Projekto pradžioje mūsų uždavinys buvo išsiaiškinti, kokia yra reali vaikų žaidimo situacija ikimokyklinio ugdymo institucijose: kaip, ką, su kuo ir kiek laiko žaidžia vaikai, ką grupėse dirbantys pedagogai galvoja apie vaikų žaidimą. Visą šią informaciją susirinkome keliais skirtingais būdais: grupių auklėtojos atsakinėjo į mūsų sudarytų anketų klausimus, pildė žaidimų stebėsenos lapus; tyrėjai taip pat pildė stebėsenos lapus ir šešiose ikimokyklinio ugdymo vaikų grupėse filmavo vaikų žaidimą. Tokie duomenys padėjo mums gana gerai susipažinti su esama situacija. Kadangi rezultatai išsamiai pristatyti aštuntame skyriuje, jų nekartosime. Jei pamėgintume bent trumpai apibendrinti, tai reikia pripažinti, kad

suaugusieji sudaro sąlygas laisvam vaikų žaidimui, tačiau į jų žaidimą labai nesikiša ir ne visuomet įdėmiai stebi vaikų žaidimus. Įprastai vaikai žaidžia patys, kaip jie suvokia ir kaip jie moka.

Remdamiesi šios pirmos tyrimų dalies rezultatais, galime daryti prielaidą, kad vyraujančiu pedagogų, gal ir kitų suaugusiųjų, pvz., tėvų požiūriu, vaikų žaidimas yra savarankiška veikla, kad vaikai išmoksta žaisti savaime arba vieni iš kitų, kad suaugusieji neturi daug kištis į vaikų žaidimą. Žinoma, išskyrus sportinius ir kitus žaidimus su taisyklėmis, didaktinius arba ugdomuosius žaidimus. Taigi, tokią suaugusiųjų poziciją galima būtų priskirti Piaget teorinei koncepcijai apie kognityvinę vaiko raidą, paprastai vadinama kognityvinio konstruktyvizmo teorija. Tačiau svarbiausia, kalbant apie šią poziciją, yra tai, kad gal ir ne visai sąmoningai, bet laikomasi nuostatos, jog vaikų gebėjimas žaisti yra įgimtas ir palaipsniui skleidžiasi vaikams augant ir bręstant. Mūsų pozicija šiuo atžvilgiu kitokia – mes sutinkame, kad kiekvienas normaliai besivystantis vaikas turi galimybę ir potencialą žaisti, tačiau ne visų vaikų potencialas bus išplėtotas. Kaip gerai vaikai žais, lems jų gyvenimo sąlygos ir artimiausia kultūrinė aplinka, bet labiausiai socialinių sąveikų pobūdis, kurios nuo pat pirmųjų gyvenimo dienų formuoja vaiko psichikos raidą.

Antrame projekto etape tyrėme ikimokyklinio amžiaus vaikų menamo žaidimo ir savireguliacijos bendrame žaidime apraiškų sąsajas. Naudojome mūsų parengtą dviejų dalių vaiko žaidimo stebėsenos aprašą, kurio pirma dalis buvo skirta vaiko žaidimo lygmeniui, o antra – vaiko savireguliacijos elgesiui bendro žaidimo metu nustatyti. Rengdami vaiko žaidimo ir savireguliacijos elgesio stebėsenos aprašą, siekėme pateikti pedagogams ir vaiko raidos specialistams svarbiausius žaidybinės veiklos parametrus susiedami juos su savireguliacijos gebėjimais ir atskleisti nuoseklius jų raidos žingsnius. Pagal aprašą galima nesunkiai stebėti vaiko žaidimo ir savireguliacijos gebėjimų raidą. Tikimės, kad šių instrumentų naudojimas ilgainiui pakoreguos profesinį pedagogų ir kitų švietimo priežiūros specialistų „žvilgsnį“ ir padės jiems atpažinti žaidimo raidos etapus bei tikslingiau organizuoti vaikų žaidimui reikiamą pagalbą.

Vaikus stebėjo ir aprašus pildė grupių auklėtojos. Tyrimo rezultatai patvirtino, „kad vaiko elgesį valdo išipareigojimas prisiimtam vaidmeniui, –

*kuo geriau vaikas atlieka savo prisiimtą vaidmenį žaidime, tuo aukštesnė jo savireguliacija*". Taigi, antros tyrimų dalies rezultatai patvirtino mūsų prielaidą, kad „išvystytas ir kokybiškai aukšto lygmens žaidimas veiksmingai skatina vykdomųjų funkcijų ir savireguliacijos vystymąsi“. Tokie rezultatai aiškiai rodo, kad reikia keisti suaugusiųjų požiūrį, t. y. įrodyti žaidimo svarbą vaiko psichikos vystymuisi, pademonstruojant, kad vaikų žaidimui, kartu ir jų raidai galima daryti įtaką. Paskutinis mūsų tyrimų etapas – žaidimo intervencijos ikimokyklinio ugdymo įstaigų grupėse, skirtas šiai užduočiai.

Žaidimo intervencijas atlikome trijose grupėse, intervencijų schema ir aprašymas pateikiami devintame skyriuje, intervencijos rezultatai aptariaimi dešimtame skyriuje. Grupėse auklėtojos pildė tą patį dviejų dalių vaiko žaidimo stebėsenos aprašą, skirtą vaiko žaidimo lygmeniui ir savireguliacijos elgesiui bendro žaidimo metu nustatyti. Tyrimo rezultatai rodo, kad *po žaidimo intervencijos vaikai pradeda žaisti aukštesnio lygmens menamą žaidimą, pagerėja ir jų savireguliacijos gebėjimai*. Tokie rezultatai mus pradžiuogino, nes nesitikėjome tokio greito efekto. Jau daugiau nei 10 metų kuriame ir išbandome savo intervencijos modelį, bet paprastai jį naudojame žaidimo tyrimų laboratorijoje su vaikais, kurie pas mus lankosi nuolatos. Nesitikėjome, kad modelis veiks taip efektyviai su mums mažai pažįstamais vaikais tik po keturių apsilankymų. Tiesa, panašų efektą aprašo Michailenko ir Korotkova (2001) po to, kai bendro žaidimo su suaugusiuoju metu buvo taikoma žaidimo siužeto planavimo taktika. Tyrėjos pažymi, kad po bendrų žaidimo planavimo sesijų vaikų žaidimų siužetai tapo sudėtingesni, labiau suderinti, siužetą sudarė 5–7 nuosekliai sujungti įvykiai (prieš intervenciją tik 2–3 įvykiai). Jos intervencijas atliko šešiametčių vaikų grupėse. Mes žaidėme su jaunesniais, t. y. 3–5 metų vaikais, todėl mūsų tikslai šiek tiek skyrėsi, bet taip pat užfiksavome pokyčių.

Kalbėdami apie suaugusiojo dalyvavimą vaikų žaidimuose, norime akcentuoti, jog mes neteigiame, kad suaugusieji turi nuolatos patys žaisti su vaikais. Kitas dalykas, mes nemanome, kad suaugusiojo žaidimas su vaiku yra identiškasis vaikų tarpusavio žaidimui. Tai iš esmės kitokio pobūdžio žaidimas jau vien dėl tos priežasties, kad vaikas ir suaugusysis nėra lygiaverčiai partneriai. Iljenkovas (1977) ir Sutton-Smith (1997) teigė, kad

lygiavertis santykis tarp suaugusiojo ir vaiko iš principo neįmanomas. Tad ir suaugusiojo, ir vaiko žaidimas nėra tokio pat lygmens žaidimas, kurį vaikai žaidžia tarpusavyje. Tos veiklos iš esmės yra skirtingos, bet pedagoginiu ir psichologiniu požiūriu abi yra tiesiog būtinos. Suaugusiojo žaidimas su vaiku(ais) jokia būdu neturi eliminuoti laisvo menamo vaikų žaidimo iš jų gyvenimo. Suaugusiojo žaidimo intervencijos siekia „pakylėti“ vaikų veiklą į šiek tiek aukštesnį lygmenį ir pastūmėti vaikus link pačių inicijuoto, labiau išplėto žaidimo.

Norėtusi atkreipti dėmesį į tai, kad mes visą laiką kalbėjome apie vaiko raidą ir pagalbą jai. Tačiau, žaisdami su vaikais, tobulėja ir suaugusieji. Pirmiausia profesine prasme, bet kai kurie mūsų ankstesni duomenys leidžia daryti prielaidą, kad vyksta ir asmenybinė raida. Tačiau tuos procesus reikėtų patyrinti išsamiau.

Mes siekiame keisti suaugusiųjų požiūrį į vaikų žaidimą, todėl norime pasidalyti savo patirtimi apie intervencijų poveikį suaugusiems – būsimiems pedagogams. Nors trumpų intervencijų Lietuvoje pagrindu mes negalime tiksliai įvertinti, kokį poveikį jos daro suaugusiajam, bet ilgalaikių Suomijoje atliktų tyrimų (2011) rezultatai parodė, kad dalyvavimas žaidybinėse intervencijose ne mažiau reikšmingas ir suaugusiesiems. Tiesa, taip yra tuomet, kai *suaugusieji patys dalyvauja intervencijose ir jas organizuoja*.

Organizuodami žaidimo intervencijas, mes rėmėmės septyniais sėkmingo suaugusiojo dalyvavimo vaikų žaidime kriterijais (Brėdikytė, 2011):

1. Bendra, motyvuojamoji žaidimo tema.
2. Aktyvus suaugusiųjų dalyvavimas priisiimant vaidmenis.
3. Emocinis suaugusiųjų įsitraukimas į žaidimą.
4. Dialogiškas (suaugusiųjų ir vaikų) bendravimas.
5. Įtemptas ir įtraukiantis žaidimo siužetas.
6. Nuoseklus (vaikams suprantamas) žaidimo siužetas.
7. Pagalba „kritinių“ žaidimo epizodų metu.

Mūsų rezultatai rodo, kad žaidybinės intervencijos gali tapti pedagogų kūrybinės laisvės ir profesinio augimo instrumentais. Dalyvaudamas bendrame žaidime su vaikais, suaugusysis plėtoja gebėjimus, kurių tradiciškai jam nereikėjo. Bendro žaidimo metu plėtojamas suaugusiojo kūrybinis mąstymas ir improvizacijos gebėjimai, atsiranda drąsa pasinerti į



žaidimą ir ieškoti vis kitų galimybių. Pasinerdami į vaikų žaidimą, pedagogai pradeda geriau suprasti vaikų mintis, idėjas, perpranta jų mąstymą. Dalyvaudami bendrose veiklose su vaikais, suaugusieji geba pažvelgti į savo, kaip pedagogo, vaidmenį iš vaikai artimos perspektyvos. Nauja perspektyva jiems padeda kurti ugdymo planus atsižvelgiant į konkrečios vaikų grupės ir į kiekvieno individualaus vaiko poreikius bei galimybes. Panaudodami žaidimą kaip vaikų raidos ir mokymosi šaltinį, jie kuria ugdymo planus artimiausioje vaiko (-ų) raidos zonoje.

Taigi, norėtumėme dar kartą priminti svarbiausius kultūrinės-istorinės psichologijos teiginius apie žaidimą, kaip apie pagrindinę ikimokyklinio amžiaus vaikų veiklą ir tokią gana netikėtą Vygotsky mintį, kad žaidimas šio amžiaus vaikams yra svarbesnis nei mokymas. Paaiškinimas būtų: besiplėtojantis žaidimas padeda vaikui formuoti bendruosius gebėjimus, kurie ir sukuria pagrindą sėkmingam vaiko mokymuisi, be šio pagrindo mokymas nėra toks efektyvus ir visavertis. Viskas turi vykti savo laiku. Tad, kalbant apie žmogaus raidą, labai svarbus savalaikiškumo principas. Turime galvoti ne kaip greičiau ir daugiau, o kaip kiekvienu raidos tarpsniu padėti vaikui maksimaliai išplėtoti savo potencialą sukuriant prielaidas kitam raidos etapui.

## 11.2. Tolimesnių tyrimų gairės

Kalbant apie ateities tyrimus, pritartume Wertsch ir Tulviste (1992) straipsnyje išsakytoms mintims, kad šiuolaikiniuose tyrimuose analitinė pirmenybė turi būti skiriama intersichiniam funkcionavimui (tarp žmonių), nes intrapsichinis (individualus) funkcionavimas yra jo darinys. Pavyzdžiui, tokie procesai kaip pažinimas, atmintis, dėmesys yra tiriami kaip individualios psichikos procesai. Tuo tarpu svarbu išsiaiškinti, kaip šie procesai formuojasi, o formuojasi jie veikiami intersichinių sąveikų. Manome, kad savireguliacijos ištakas taip pat reikia tyrinėti intersichiniu ir intrapsichiniu lygmeniu kaip nedalomą procesą. Jeigu tiriame savireguliacijos formavimąsi žaidybinėje veikloje, reikia tyrinėti, kaip savireguliacijos gebėjimai tampa individualiais individo gebėjimais ir stabilia žmogaus asmenybės valios struktūros dalimi.

# LITERATŪROS SĄRAŠAS

- Almqvist, B. (1999). Educational Toys, Creative Toys. In J. H. Goldstein (Ed.), *Toys, Play and Child Development* (pp. 46–66). Cambridge University Press.
- Ariel, S. (2002). *Children's Imaginative Play: A Visit to Wonderland*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Arievitch, I. M., Stetsenko, A. (2014). The “Magic of Signs”. In A. Yasnitsky, R. van der Veer and M. Ferrari (Eds.), *The Cambridge Handbook of Cultural-historical Psychology* (pp. 217–244). Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnheim, R. (1969). *Visual Thinking*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Bakhurst, D. (2007). On the Concept of Mediation. *Cultural-historical Psychology*, 3, 61–66.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books.
- Beljanski-Ristic, L. (2011). Playworlds – An art of development. In C. Lobman, B. O'Neill (Eds.), *Play and performance* (pp. 3–32). Lanham: University Press of America. Retrieved from [http://www.amazon.com/Play-Performance-Culture-Studies-Cultural/dp/0761855319#reader\\_0761855319](http://www.amazon.com/Play-Performance-Culture-Studies-Cultural/dp/0761855319#reader_0761855319)
- Bespalov, B. (2014). Logical-semantic analysis and development of L. S. Vygotsky's ideas about units and elements of psychological systems. *National Psychological Journal*, 13(1), 20–33. [In Russian].
- Bodrova, E., Leong, D. J. (2007). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education* (2nd ed.). Upper Saddle River, N.J., Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Brėdikytė, M. (2000). *Vaidybinis dialogas su lėlėmis (VDL) – vaikų verbalinės kūrybos aktyvinimo metodas* [Dialogical drama with puppets (DDP) as a method of fostering children's verbal creativity] (Unpublished doctoral dissertation in Lithuanian). Vilnius Pedagogical University, Vilnius, Lithuania.
- Brėdikytė, M. (2011). *The Zones of Proximal Development in Children's Play*. Retrieved from <http://herkules oulu.fi/isbn9789514296147/isbn9789514296147.pdf>
- Bredikyte, M., Hakkarainen, P., Jakkula, K., Muntter, H. (2013). Adult Play Guidance and Children's Play Development in a Narrative Play-world. *European Early Childhood Research Journal*, 12(2), 213–225. DOI:10.1080/1350293X.2013.789189
- Breidokienė, R. (2014). *Ankstyvosios savireguliacijos biologiniai ir psichosocialiniai veiksniai* (Daktaro disertacija). Retrieved from [http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02~2014~D\\_20141111\\_114459-67422/DS.005.0.01.ETD](http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02~2014~D_20141111_114459-67422/DS.005.0.01.ETD)
- Breidokienė, R., Jusienė, R. (2012). Savireguliacija ankstyvojoje vaikystėje: sampratos problematika. *Psichologija*, 46, 27–44.
- Bronckart, J. P., Ventouras-Spycher, M. (1979). The Piagetian concept of representation and the Soviet-inspired view of self-regulation. In G. Zivin (Ed.), *The development of self-regulation through private speech* (pp. 99–133). New York: Wiley.

- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in Early Childhood: Nature and Nurture*. New York: The Guilford Press.
- Bruce, T. (1993). The Role of Play in Children's Lives. *Childhood Education*, 69(4), 237–238
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21.
- Bruner, J., Lucariello, J. (1989). Monologue as Narrative Recreation of the World. In K. Nelson (Ed.) *Narratives from the Crib* (pp. 73–97). Cambridge, MA, US: Harvard University Press.
- Carlson, S. M., White R. E. (2013). Executive Function, Pretend Play, and Imagination. In M. Taylor (Ed.), *The Oxford Handbook of the Development of Imagination* (pp. 161–174). New York: Oxford University Press.
- Carlson, S. M., White, R. E., Davis-Unger, A. C. (2014). Evidence for Relation between Executive Function and Pretense Presentation in Preschool Children. *Cognitive Development*, 29, 1–16.
- Carlson, S. M., Zelazo, P. D., Faja, S. (2013). Executive function. In P. D. Zelazo (Ed.), *Oxford handbook of developmental psychology* (pp. 706–743). New York: Oxford University Press.
- Center on the Developing Child at Harvard University (2011). *Building the Brain's "Air Traffic Control" System: How Early Experiences Shape the Development of Executive Function: Working Paper No. 11*. Retrieved from [www.developingchild.harvard.edu](http://www.developingchild.harvard.edu)
- Cherney, I. Z., Kelly\_Vance, L., Gloven, F. G., Ruane, A., Ryalls, B. O. (2003). The Effects of Stereotyped Toys and Gender on Play Assessment in Children Ages 18–47 Months. *Educational Psychology*, 23(1), 95–106.
- Chukovsky, K. (1968). *From Two to Five*. Los Angeles: University of California Press. (Original work published 1953).
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and a Future Discipline*. Cambridge, MA: Belknap Harvard.
- Copple, C., Bredekamp, S. (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs: Serving Children from Birth through Age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A. (2003). *"We're Friends, Right?": Inside Kids' Cultures*. Washington: Joseph Henry Press.
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow*. New York: Harper Perennial.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., Munro, S. (2007). Preschool Program Improves Cognitive Control. *Science*, 318, 1387–1388.

- Diamond, A., 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.
- Donald, M. (1991). *Origins of the Modern Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Donald, M. (2001). *A Mind so Rare: The Evolution of Human Consciousness*. New York: W. W. Norton & Company.
- Egan, K. (1997). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape our Understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Egan, K. (1998). *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Egan, K. (1999). *Children’s Minds, Talking Rabbits, and Clockwork Oranges*. New York: Teachers College Press.
- Egan, K., Gajdamaschko, N. (1997). *Some Cognitive Tools of Literacy*. Retrieved from [www.educ.sfu.ca/kegan/Vygotskycogandlit.pdf](http://www.educ.sfu.ca/kegan/Vygotskycogandlit.pdf)
- Einstein, A. (1931). *Cosmic Religion: with other Opinions and Aphorisms*. Covici: Friede.
- Eisner, E. W. (1999). Foreword. In K. Egan. *Children’s Minds, Talking Rabbits, and Clockwork Oranges*. New York: Teachers College Press.
- Elkonin, D.B. (1999). The Development of Play in Preschoolers. *Journal of Russian and East European Psychology*, 37(6), 31–70.
- Elkonin, D.B. (2005). Psychology of Play (I). *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(1).
- Elkoninova, L. I. (2001a). The Object Orientation of Children’s Play in the Context of Understanding Imaginary Space-Time in Play and in Stories. *Journal of Russian and East European Psychology*, 39(2), 30–51.
- Elkoninova, L. I. (2001b). Fairy-tale Semantics in the Play of Preschoolers. *Journal of Russian and East European Psychology*, 39(4), 66–87.
- Elkind, D. (2007). *The Power of Play*. Philadelphia, PA: Da Capo Press.
- Engel, S. (1999). *The Stories Children Tell / Making Sense of the Narratives of Childhood*. New York: Freeman.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding*. Helsinki: Orienta Konsultit Oy.
- Fabes, R. A. (1994). Physiological, Emotional, and Behavioral Correlates of Sex Segregation. In C. Leaper (Ed.), *The Development of Gender and Relationships* (pp. 19–34). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fabes, R. A., Martin, C. A., Hanish, L. D. (2003). Young Children’s Play Qualities in Same-, Other- and Mixed-sex Peer Groups. *Child development*, 74(3), 921–932.
- Fisher, W. R. (1984). Narration as Human Communication Paradigm: The Case of Public Moral Argument. *Communication Monographs*, 51, 1–22.
- Flanagan, O. (2014). How Pretense Enhances Creativity. In E. S. Paul, S. B. Kaufman (Eds.), *The Philosophy of Creativity: New Essays* (pp. 214–220). New York: Oxford University Press.

- Fogel, A. (1993). *Developing through Relationships: Origins of Communication, Self, and Culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fogel, A., King, B., Shanker, S. (2007). *Human Development in the 21st Century*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Galinsky, E. (2010). *Mind in the Making: The Seven Essential Life Skills Every Child Needs*. New York, NY: Harper Collins Publishers.
- Gardner, H. (1993). *Frames Of Mind: The Theory Of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Garvey, C. (1977). Play. In J. Bruner, M. Cole, B. Lloyd, (Eds.), *The Developing Child Series*. London: Collins/Fontana Open Books.
- Garvey, C. (1990). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gibran, K. (1996). *The Prophet*. Ware, Hertfordshire, UK: Wordsworth Editions Limited Cumberland House.
- Girdzijauskienė, S., Rakickienė, L. (2012). Vykdomosios funkcijos raida. *Psichologija*, 45, 42–54.
- Goldstein, J. H. (1999). Sex Differences in Toy Play and Use of Video Games. In J. H. Goldstein (Ed.), *Toys, Play and Child Development* (pp. 110–129). Cambridge University Press.
- Greenberg, M.T., Riggs, N. R., Blair, C. (2007). The Role of Preventive Interventions in Enhancing Neurocognitive Functioning and Promoting Competence in Adolescence. In D. Romer, E. F. Walker (Eds.), *Adolescent Psycho- pathology and the Developing Brain: Integrating Brain and Prevention Science* (pp. 441–461). New York: Oxford University Press.
- Greenspan, S. I., Shanker, S. G. (2004). *The First Idea. How Symbols, Language, and Intelligence Evolved from our Primate Ancestors to Modern Humans*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Hakkarainen, P. (1990). *Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus* [Motivation, Play and Object-orientation of Activity]. Helsinki: Orienta Konsultit. Doctoral thesis JY.
- Hakkarainen, P. (1999). Play and Motivation. In Y. Engeström, R. Miettinen, R. L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 232-249). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hakkarainen, P. (2008). The Challenges and Possibilities of Narrative Learning Approach in the Finnish Early Childhood Educations System. *International Journal of Educational Research*, 42, 292–300.
- Hakkarainen, P. (2015). Constructing Transitory Activity System in Play-World Environment. In B. Selau, R. F. De Castro (Eds.), *Cultural-Historical Approach: Educational Research in Different Contexts* (pp. 121–142). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. (2008). The zone of proximal development in play and learning. *Cultural-historical Psychology*, 4(4), 2–11.
- Hakkarainen, P., Bredikyte, M. (2011a). Spiel. In M. Dederich, W. Jantzen, R. Walthes (Eds.), *Sinne, Körper and Bewegung Behinderung, Bildung, Partizipation Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik* (pp. 148–160). Stuttgart : Kohlhammer. Retrieved from <http://www.lit-on.de/v/artikel/sinne-koerper-und-bewegung>

- Hakkarainen, P., Bredikyte, M. (2011b). Play intervention and play development. In C. Lobman, B. O'Neill (Eds.), *Play and performance* (pp. 59–83). Lanham: University Press of America. Retrieved from [http://www.amazon.com/Play-Performance-Culture-Studies-Cultural/dp/0761855319#reader\\_0761855319](http://www.amazon.com/Play-Performance-Culture-Studies-Cultural/dp/0761855319#reader_0761855319)
- Hakkarainen, P., Brèdikytè, M. (2013). *Kehittävän leikkipedagogiikan perusteet*. Maja-vesi, Suomi: KogniOyPeltosaarentie.
- Hakkarainen, P., Bredikyte, M. (2014). Understanding Narrative as a Key Aspect of Play. In L. Brooker, M. Blaise, S. Edwards (Eds.), *Play and Learning in Early Childhood* (pp. 240–251). London: Sage.
- Hakkarainen, P., Bredikyte, M. (2015). How play creates the Zone of Proximal Development. In S. Robson, S. F. Quinn (Eds.), *The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding* (pp. 31–42). London & New York: Routledge.
- Hakkarainen, P., Ferholt, B. (2014). Creative imagination in play-worlds : wonder-full early childhood education in Finland and the United States. In K. Egan, A. Cant, G. Judson (Eds.), *Wonder-full education: the centrality of wonder in teaching and learning across the curriculum* (pp. 203–218). Routledge, New York and London.
- Hakkarainen, P., Marjanovic-Shane, A., Ferholt, B., Miyazaki, K., Nilsson, M., Rainio, A., Pesic, M., Beljanski-Ristic, L. (2011). Playworlds – An art of development. In C. Lobman, B. O'Neill (Eds.) *Play and performance* (pp. 3–32). Lanham: University Press of America. Retrieved from [http://www.amazon.com/Play-Performance-Culture-Studies-Cultural/dp/0761855319#reader\\_0761855319](http://www.amazon.com/Play-Performance-Culture-Studies-Cultural/dp/0761855319#reader_0761855319)
- Hakkarainen, P., Safarov, I., Bredikyte, M. (2014). Play and imagination in human ontogenesis – Vygotsky's cultural-historical approach. In *Mitteilungen der Gesellschaft für Humanontogenetik* = Newsletter of the German society of human ontogenetics. Berlin: Gesellschaft für Humanontogenetik.
- Hakkarainen, P., Vuorinen M. (2014). Preservice teaching practice in narrative environment. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya/Cultural-Historical Psychology*, 10(1), 118–124.
- Herman, D. (2009). *Basic Elements of Narrative*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Hobson, P. (2004). *The Cradle of Thought: Exploring the Origins of Thinking*. London: Pan Books.
- Hughes, F. P. (1999). *Children, Play, and Development*. Allyn and Bacon: Needham Heights, MA.
- Hughes, T. (1988). Myth and Education. In K. Egan, D. Nadaner (Eds.), *Imagination & Education* (pp. 30–44). Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Huizinga, J. (1949). *Homo Ludens: A Study of the Play Element in Culture*. London: Routledge.
- Hyvärinen, M. (2006). Towards a Conceptual History of Narrative. In M. Hyvärinen, A. Korhonen, J. Mykkänen (Eds.), *The Travelling Concept of Narrative* (pp. 3–9). Helsinki: Helsinki Collegium for Advanced Studies.



- Jakkula, K. (2002). Giving Object. A Mirror of Development and a Social Sign Anticipating Language Acquisition of 9–34 Month Old Children [In Finnish]. *Academic Dissertation*. University of Oulu. Finland.
- John-Steiner, V., Mahn H. (1996). Sociocultural Approaches to Learning and Development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31(3-4), 191–206.
- Jusienė, R. (2014). Mažų vaikų savireguliacija. *Monografija*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Kelly-Byrne, D. (1989). *A child play life: an ethnographic study*. Teachers College Press: New York.
- Kelly, R., Hammond, S. (2011). The Relationship between Symbolic Play and Executive Function in Young Children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36, 21–27.
- Kimber, V. (2010). *What are the key themes in young children's imaginative play? How can we use these themes to develop shared spaces to support young children's imaginative play?* Research. Retrieved from [http://dera.ioe.ac.uk/2756/7/Microsoft\\_Word\\_-\\_PLR0910043Kimber\\_Redacted.pdf](http://dera.ioe.ac.uk/2756/7/Microsoft_Word_-_PLR0910043Kimber_Redacted.pdf)
- Koffka, K. (1924). *The Growth of the Mind*. (R. M. Ogden, Trans.). London: Routledge & Kegan Paul.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological Tools: A Sociocultural Approach to Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kravtsov, G. G. (2011). On the Methodological Strategies of Classical and Non-Classical Psychology. *Journal of Russian and East European Psychology*, 48(4), 53–60.
- Kreiswirth, M. (2005). Narrative Turn in the Humanities. In D. Herman, M. Jahn, and M.-L. Ryan (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory* (pp. 377–382). London: Routledge.
- Kudriavtsev, V. T. (2001). The Productive Power of Child's Imagination: Logical Study. *Journal of Russian and East European Psychology*, 39(2) 6–29.
- Leong, D. J., Bodrova, E. (2012). *Assessing and Scaffolding Make-believe Play*. New York: Young children.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Lindqvist, G. (1995). *The Aesthetics of Play: A Didactic Study of Play and Culture in Preschools*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lindqvist, G. (1996). *Lekens möjligheter* [Possibilities of play]. Lund: Studentlitteratur.
- Linn, S. (2008). *The case for make believe*. New York, London: The New Press.
- Lisina, M. I. (1985). *Child, Adults, Peers*. Moscow: Progress.
- Manuilenko, Z. V. (1948). The development of voluntary behaviour in preschoolers. *Izvestiya APN*.
- Martin, C. A., Fabes, R. A. (2001). The Stability and Consequences of Young Children's Same-sex Peer Interactions. *Developmental Psychology*, 37(3), 431–446.
- Maslienė, D., Gulbinaitė, B., Brandišauskienė, A., Brėdikytė, M. (2014). What do ECEC teachers think about play? *24th EECERA conference „Us, Them & Me:*

- Universal, Targeted or Individuated Early Childhood Programmes*“. Crete, Greece 7th–10th September.
- Meyers, A. B., Berk, L. E. (2014). Make-believe Play and Self-regulation. In L. Brooker, M. Blaise, S. Edwards (Eds.), *Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (pp. 43–55). London: SAGE Publications Ltd.
- Miller, E., Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School*. College Park, Maryland: Alliance for Childhood.
- Minick (1987). The Development of Vygotsky's Thought: An Introduction. In R. W. Rieber, A. S. Carton (Eds.), *The Collected Works* (pp. 17–36). New York: Plenum Press.
- Mischel, W., Shoda, Y., Rodriguez, M. L. (1989). Delay of Gratification in Children. *Science*, 244(5), 933–938.
- Moran, S., John-Steiner, V. (2003). Creativity in the Making: Vygotsky's Contemporary Contribution to the Dialectic of Development and Creativity. In K. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R. J. Sternberg, D. H. Feldman, J. Nakamura, M. Csikszentmihalyi (Eds.), *Creativity and Development* (pp. 61-90). New York: Oxford University Press.
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur. Essays on børnekultur, leg og fortaelling*. Odense: Odense universitet
- Mouritsen, F. (1998). *Child culture – Play culture*. Working Paper 2. Odense: Odense University.
- Nelson, K. (1998). *Language in Cognitive Development*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Nicolopoulou, A., Barbosa de Sa, A., Ilgaz, H., Brockmeyer, C. (2010). Using the transformative power of play to educate hearts and minds. *Mind, Culture, and Activity*, 17, 42–58.
- Paley, V. (1992). *You Can't Say You Can't Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Paley, V. (1997). *The Girl with the Brown Crayon*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Paley, V. (2001). *In Mrs. Tully's Room: A Childcare Portrait*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Paley, V. (2004). *A Child's Work. The Importance of Fantasy Play*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Parten, M. (1932). Social Participation Among Preschool Children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 136–147.
- Piaget, J. (1972). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. (C. Gattegno & F. M. Hodgson, Trans.) (3rd impression). London: Routledge & Kegan Paul. (Original work published 1946).
- Piaget, J. (2002). *The Language and Thought of the Child*. Third edition. London: Routledge.



- Rakickienė, L. (2015). *Pradinio mokyklinio amžiaus vaikų vykdomosios funkcijos ir mokyklinė sėkmė (Daktaro disertacija)*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Rakickienė, L., Girdzijauskienė, S. (2014). Pradinio mokyklinio amžiaus vaikų vykdomųjų funkcijų ir akademinų pasiekimų sąsajos. *Psichologija*, 50, 63–78.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a Collaborative Process. In W. Damon, D. Kuhn, R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 679–729). Toronto: John Wiley & Sons.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Rothbart, M.K., Posner, M.I., Kieras, J. (2006). Temperament, Attention and the Development of Self-regulation. In K. McCartney, D. Phillips (Eds.), *The Blackwell Handbook of Early Child Development* (pp. 328–357). Malden, MA: Blackwell Press.
- RSFSR, 14, 43–51.
- Russ, S. (1993). *Affect and Creativity: The Role of Affect and Play in the Creative Process*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Russ, S., Dillon, J. (2011). Changes in Children's Pretend Play Over Two Decades. *Creativity Research Journal*, 23(4), 330–338.
- Saltz, E., Dixon, D., Johnson, J. (1977). Training Disadvantaged Preschoolers on Various Fantasy Activities: Effects on Cognitive Functioning and Impulse Control. *Child Development*, 48, 367–380.
- Saracho, O. N., Spodek, B. (1998). A Historical Overview of Theories of Play. In O. N. Saracho, B. Spodek, (Eds.), *Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education* (pp. 1–10). Albany: State University of New York Press.
- Sawyer, R. K. (2001). *Creating Conversations: Improvisation in Everyday Discourse*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, Inc.
- Sawyer, R. K. (1997). *Pretend Play As Improvisation: Conversation in the Preschool Classroom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Singer, D. (1999). Imaginative Play and Adaptive Development. In J. H. Goldstein (Ed.), *Toys, Play, and Child Development*. Cambridge University Press.
- 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.
- Valsiner, J. (2000). *Culture and Human Development*. London: Sage Publications.
- van Reet, J. (2013). The Relationship between Temperament and Pretense in Young Preschoolers. *Imagination, Cognition and Personality*, 33(4), 383–401.
- Vygotsky, L. (1971) *The psychology of art*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. (1977). Play and its Role in the Mental Development of the Child. In M. Cole (Ed.), *Soviet Developmental Psychology* (pp. 76–99). White Plains, NY: M. E. Sharpe.
- Vygotsky, L. (1987). *The Collected Works* (Eds. R. W. Rieber, A. S. Carton), Vol. 1. New York: Plenum Press.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Psychology of Higher Mental Functions*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1981a). The Instrumental Method in Psychology. In J. V. Wertsch (Eds), *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (pp. 134–143). Armonk, NY: Sharpe.
- Vygotsky, L. S. (1981b). The Development of Higher Forms of Attention in Childhood. In J. V. Wertsch (Eds.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (pp. 189–240). Armonk, NY: Sharpe.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT.
- Vygotsky, L. S. (1994). The problem of the environment. In van der Veer, R., Valsiner, J. (Eds.) *The Vygotsky reader* (pp. 338–354). Oxford, UK & Cambridge, USA: Blackwell Publishers.
- Vygotsky, L. S. (1997a). *The Collected Works* (Ed. R. W. Rieber), Vol. 3. New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1997b). *The Collected Works* (Ed. R. W. Rieber), Vol. 4. New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1998). *The Collected Works* (Ed. R. W. Rieber), Vol. 5. New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 4–84.
- Vygotsky, L. S. (2005). Appendix. In D.B. El'konin's psychology of play. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(2), 90–97.
- Werner, H. (1940). *Comparative Psychology of Mental Development*. NY: International Universities Press, Inc.
- Werner, H. (1957) Werner, H. (1957). The Concept of Development from a Comparative and Organismic Point of View. In D. Harris (Ed.), *The Concept of Development* (pp. 125–147). Minneapolis, Minn: University of Minnesota Press.
- Wertsch, J. V. Tulviste, P. (1992). L. S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. *Developmental psychology* 28(4), 548–557.
- White Carlson, S.M., White, R.E., Davis-Unger, A. C. (2014). Evidence for a relation between executive function and pretense representation in preschool children. *Cognitive Development*, 29, 1–16.
- White, R. E. (2012). *The Power of Play. A Research Summary of Play and Learning*. St. Paul, MN: Minnesota Children's Museum.
- Whitebread, D. (2012). *Developmental Psychology and Early Childhood Education*. London: Sage.
- Willingham, D. T., Dunn, E. W. (2003) What neuroimaging and brain localization can do, cannot do, and should not do for social psychology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 662–671.
- Zaporozhets, A. V. 2002. Towards the Question of the Genesis, Function, and Structure of Emotional Processes in the Child. *Journal of Russian and East European Psychology*, 40(2), 45–66.

- Zavershneva, E. Iu. (2010). The Vygotsky Family Archive (1912–1934). New Findings. *Journal of Russian and East European Psychology*, 48(1), 14–33.
- Zelazo, P. D., Carlson, S. M., Kesek, A. (2008). The Development of Executive Function in Childhood. In C. Nelson, M. Luciana (Eds.), *Handbook of Developmental Cognitive Neuroscience* (2nd Ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Zhang, Y., Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative Analysis of Content. In B. Wildemuth (Ed.), *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science* (pp. 308–319). Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Zuckerman, G. (2007). Child–adult Interaction that Creates a Zone of Proximal Development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 45(3), 31–58.
- Бахтин, М. М. (1979). *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство.
- Бернштейн, Н. А. (1990). *Физиология движений и активность* [Physiology of movement and action]. Москва: Наука.
- Божович, Л. И. (1968). *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Москва: Просвещение.
- Божович, Л. И. (1972). Изучение мотивации поведения детей и подростков In *Проблема развития мотивационной сферы ребенка*, (pp. 7–44). Москва: Педагогика.
- Божович, Л. И. (1978). Этапы формирования личности в онтогенезе. *Вопросы психологии*, 24(4), 23–35.
- Божович, Л. И. (1979). Этапы формирования личности в онтогенезе. *Вопросы психологии*, 25(4), 23–34.
- Божович, Л. И. (1995). *Психология развития личности*. М. – Воронеж, НПО «МОДЭК».
- Выгодская, Г. Л. (1966). Особенности сюжетно-ролевых игр глухих детей [Peculiarities of narrative role-play in deaf children]. In *Психология и педагогика игры дошкольника* (pp. 172–188). Москва: Просвещение.
- Выготский Л. С. (1935). Обучение и развитие в дошкольном возрасте. Умственное развитие детей в процессе обучения: *Сборник статей*, / Л. С. Выготский. — М.–Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 136 с. — С. 20—32. — Retrieved from URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79862>.
- Выготский, Л. (1966). Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. *Вопросы психологии*, 6, 62–76.
- Выготский, Л. С. (1982a). *Собрание сочинений* т. 1. Москва: Педагогика.
- Выготский, Л. С. (1982b). *Собрание сочинений* т. 2. Москва: Педагогика.
- Выготский, Л. С. (1983). *Собрание сочинений* т. 3. Москва: Педагогика.
- Выготский, Л. С. (1984a). *Собрание сочинений* т. 4. Москва: Педагогика.
- Выготский, Л. С. (1984b). *Собрание сочинений* т. 6. Москва: Педагогика.
- Выготский, Л. С. (1996a). *Лекции по педологии* [Lectures on pedology]. Ижевск: Издательство Удмуртского университета.

- Выготский, Л. С. (1996b). *Педагогическая психология* [Educational psychology]. Москва: Педагогика-Прогресс.
- Выготский, Л. С. (1997c). *Воображение и творчество в детском возрасте*. Санкт-Петербург: Союз.
- Выготский, Л. С. (2003). *Психология развития ребёнка* [Psychology of child development]. Москва: ЭКСМО.
- Габеева, Л. Н. (2007). Развитие самоконтроля у детей младшего школьного возраста как фактор их успешной учебной Деятельности. Диссертация. Retrieved from [http://www.library.bsu.ru/cgi-bin/irbis64r\\_12/cgiirbis\\_64.exe?LNG=&C21COM=2&I21DBN=DISR&P21DBN=DISR&Z21ID=&Image\\_file\\_name=pdf%5Cgabeeva\\_in.pdf&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1](http://www.library.bsu.ru/cgi-bin/irbis64r_12/cgiirbis_64.exe?LNG=&C21COM=2&I21DBN=DISR&P21DBN=DISR&Z21ID=&Image_file_name=pdf%5Cgabeeva_in.pdf&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1)
- Галигузова, Л. Н., Мещерякова Т. В., Ермолова С. Ю, Смирнова Е. О. (2013). *Диагностика психического развития ребенка. Младенческий и ранний возраст*. Москва: Мозаика-Синтез.
- Гальперин, П. Я. (1998). *Психология как объективная наука* [Psychology as objective science]. Москва: Воронеж.
- Гуськова Т. В., Елагина М. Г. (1987). Личностные новообразования у детей в период кризиса 3 лет. *Вопросы психологии*, 5, 78–86.
- Давыдов, В. В. (1996). *Теория развивающего обучения* [Theory of development-generating teaching]. Москва: Педагогика.
- Давыдов, В. В. (2004). *Проблемы развивающего обучения* [Problems of development-generating teaching]. Москва: Академия.
- Запорожец, А. В. (1986). *Избранные психологические труды*, том 1 [Collected Psychological Works, Vol. 1]. Москва: Педагогика.
- Запорожец, А. В., Неверович, Я. З. (1986). *Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста* [Development of social emotions at preschool age children]. Москва: Педагогика.
- Зинченко, В. П. (1996). От классической к органической психологии [From classical to organic psychology]. К 100-летию Л. С. Выготского. *Вопросы психологии*, 5, 6.
- Ильенков, Э. В. (1977). *Учитесь мыслить смолоду* [Learn to think while you are young]. Москва: Педагогика.
- Ильенков, Э. В. (1984). *Искусство и коммунистический идеал* [Art and the Communist Ideal]. Москва: Искусство.
- Кравцова, Е. Е. (2007). Игра в неклассической психологии Л. С. Выготского [Play in non-classic psychology by L. S. Vygotsky]. In В. Т. Кудрявцев (Ed.), *Игра в неклассической психологии*. Москва: Фонд Л. С. Выготского.
- Кудрявцев, В. Т. (1997). *The Sense of Human Childhood and Mental Development of Children* [Смысл человеческого детства и психическое развитие ребенка]. Moscow: Publishing house URAO.

- Кудрявцев, В. Т. (1999). *Psychology of the Development of a Man: Basics of the Cultural-historical Approach*, part I [Психология развития человека: основания культурно-исторического подхода]. Riga: Pedagogical center "Eksperiment".
- Кудрявцев, В. Т., Нестерова, Е. (2006). *Камень, который презрели строители. Развитие воображения как условие психологической готовности к школе*. Retrieved from <http://tovievich.ru/book/print/270.htm>
- Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат.
- Леонтьев, А. Н. (1981). *Проблемы развития психики* [Problems of psychological development]. Москва: Издательство МГУ.
- Леонтьев, А. Н. (1983). *Избранные психологические произведения* [Selected psychological works]. Москва: Педагогика.
- Лисина, М. И. (1986). *Проблемы онтогенеза общения*. Москва: Педагогика.
- Лобок, А. М. (1997). *Антропология мифа* [The anthropology of myth]. Екатеринбург: Банк культурной информации.
- Лотман, Ю. М. (1998). *Куклы в системе культуры* [Puppets in the system of culture]. In *Об искусстве* [About Art] (pp. 645-649). Санкт-Петербург: Искусство-СПб. (Original work published 1978).
- Луков, Г. Д. (1937). *Об осознании ребёнком речи в процессе игры* (Unpublished dissertation). Leningrad.
- Лурия, А. Р. (1982). *Этапы пройденного пути*. Издательство: Издательство МГУ.
- Мануйленко З. В. (1948) Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста // *Известия АПН РСФСР*. Вып. 14....» [Источник: [http://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP012004/Siip\\_91.htm](http://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP012004/Siip_91.htm)]
- Мелёхин, А. И., Мелёхина, О. В. (2014). *Рекомендации педагогам по обучению игре детей дошкольного возраста в русле культурно-исторической психологии. Опыт амплификации*. Retrieved from [http://mosdefektolog.ru/dlya\\_specialistov.html](http://mosdefektolog.ru/dlya_specialistov.html)
- Михайленко, Н., Короткова, Н. (1997). *Организация сюжетной игры в детском саду* [Organisation of Narrative Play in Kindergarten Classroom]. Москва: Психологический институт; Международный образовательный и психологический колледж.
- Михайленко, Н., Короткова, Н. (2001). *Как играть с детьми* [How to Play with Children]. Москва: Академический Проект.
- Михайленко, Н., Короткова, Н. (2002). *Игра с правилами в дошкольном возрасте* [Games with Rules at Preschool Age]. Москва: Академический Проект.
- Мухина, В. С. (1999). *Детская психология*. – М.: ООО Апрель-Пресс, ЗАО Эксма-Пресс.
- Поливанова, К. Н. (2000). *Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений*. Москва: Издат. центр.
- Пропп, В. (1979). *Морфология «волшебной» сказки*. OCR: Слава Янко.

- Рибо, Т. (2002). *Болезни личности. Опыт исследования творческого воображения. Психология чувств*. Минск: Харвест.
- Рубинштейн, С. Л. (1998). *Основы общей психологии*. Москва: Педагогика.
- Смирнова, Е. О. (1998). *Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах*. Воронеж: МОДЭК.
- Смирнова, Е. О., Гударева, О. В. (2004). Состояние игровой деятельности современных дошкольников. *Психологическая наука и образование, 1*. Retrieved from <http://www.socioedu.ru/userfiles/file/274.pdf>
- Стрелкова, Л. П. (1986). Условия развития эмпатии под влиянием художественного произведения [Conditions for the Development of Empathy under the Influence of a Literary Work]. In Запорожца А.В., Неверовича Я.З. (Ed.) *Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста [Development of social emotions in preschool-age children]* (pp. 70-100). Москва: Педагогика.
- Урунтаева, Г. А. (1999). *Дошкольная психология*. Москва: Академия.
- Шпет, Г. Г. (1989). *Сочинения [Collected Works]*. Москва: Правда.
- Эльконин, Д. Б., Зинченко, В. П. (2002). Психология развития (по мотивам Л. Выготского). <http://www.psychology.ru/library/00073.shtml>
- Эльконин, Д. Б. (1978). *Психология игры [Psychology of play]*. Москва: Педагогика.
- Эльконин, Д. Б. (1989). *Избранные психологические труды [Collected Psychological Works]*. Москва: Педагогика.
- Эльконин, Д. Б. (1994). *Введение в психологию развития [Introduction to Developmental Psychology]*. Москва: Тривола.
- Эльконин, Д. Б. (1995). Психологические вопросы дошкольной игры. In А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец (Ed.). *Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста* (pp. 26–43). Москва: Междунар. образоват. и психолог. Колледж.
- Эльконинова, Л. И., Бажанова, Т. В. (2004). К проблеме присвоения смыслов в сюжетно-ролевой игре дошкольников [On the problem of forming sense in pretend role-play of preschoolers]. *Вестник Московского университета*. Сер. 14. Психология, 3, 97–104.

## SUMMARY

The idea to write this book primarily came from our intention to share what we have discovered about one of the greatest childhood miracles – play. For a number of years we have explored this phenomenon, yet its profound and extraordinary nature still continues to surprise us. Promotes development and, at the same time, is the greatest achievement of the child. Keeping this in mind, we designed our monograph for a few purposes. First, we wanted to present the results of the three-year project “Development of Self-Regulation in Play” attained in play research laboratory of the Lithuanian University of Educational Sciences. Second, we sought for the first time to discuss in Lithuanian language the theory of play based on cultural – historical psychology. Our objective was to formulate and present the key principles of the development of self-regulation through play activities. Finally, we aimed to describe the steps of practical use of joint (adult-child) play activities that help a child to develop a self-regulatory behavior during play.

Why did we choose to focus on the development of self-regulation through play activities? Simply that a large number of worldwide studies show (Elkind, 1982, 2007; Singer, Singer, D’Agostino, DeLong, 2008; Frost, 2010) that children’s imaginary play is vanishing and that their imagination and self-regulation skills have deteriorated. Another observed trend is a clear opposition between play and academic learning (Miller & Almon, 2009; Nicolopoulou, 2010). Surveys reveal that currently self-regulation and executive functions are in the center of researchers’ attention worldwide and are among top ten studies in progress.

In Lithuania special attention has been paid to studies of self-regulation or executive functions in children of the pre-primary and primary school age. These studies have focused on early development of self-regulation and its causes during the first childhood years (Jusienė, 2015; Braidokienė, 2014). The studies have analyzed understanding of self-regulation as a phenomenon in early childhood (Braidokienė, Jusienė, 2012), the development of the executive functions (Girdzijauskienė, Rakickienė,



2012), and links between the executive functions and academic achievements in primary school children (Rakickienė, Girdzijauskienė, 2014; Rakickienė, 2015), etc. These studies concluded that four-year-olds' self-regulatory skills might be associated with their linguistic development and self-knowledge in daily behaviors (Jusienė, 2014). This leads us to the question, "What are the links between play, as children's leading activity, and self-regulatory behavior?" Furthermore, our own studies (Brėdikytė, 2011; Hakkarainen, Brėdikytė, 2013) revealed that play activities are "responsible" for the development of self-regulatory skills. The better a child plays, the better his/her self-regulation is and, at the same time, their behavioral problems are less serious. And on the contrary, children suffering from behavioral problems often are unable to play with other children for extended periods of time.

Although the book specifically emphasize the theoretical approach of L.S. Vygotsky, it should be noted that his cultural-historical theory elaborates a methodological approach to the study of the development of human consciousness. However, this does not imply that we confine ourselves only to this school of thought. But the theory of play development by Vygotsky (1933; 1966; 2003) and D. B. Elkonin (1978; 1999; 2005), is promising as it proposes that one must look at child's play from the perspective of his/her mental development.

Possibly, the most significant and interesting early childhood studies are currently being conducted by the Center on the Developing Child, Harvard University; the Institute for Learning and Brain Sciences, University of Washington, Seattle, U.S.; the MEHRIT Centre, York University, Toronto, Canada; and the Developmental Cognitive Neuroscience Lab of Adele Diamond, University of British Columbia, Vancouver, Canada.

Multidisciplinary teams from these centers have implemented different projects in which neurosciences play a vital role. Results obtained by these scientific teams are significant to a range of sciences and areas of public life. We find these studies particularly interesting, as they enable us to verify theoretical models for child development, as well as, accuracy and relevance to our hypotheses. In addition to biological and genetic factors, today's neurosciences recognize psychological, social and other



factors and speak rationally about the importance of early social relations to early development, specifically with regard to the development of executive functions. On the other hand, the findings from these studies also suggest that professional and targeted intervention during sensitive periods is likely to stimulate the development of these functions.

Such statements are very close to how cultural-historical psychology understands the social nature of higher mental functions. Neurosciences refer to self-regulation/control of behavior, as objectives formulated by adults for a child to regulate the way he/she behaves. Cultural-historical psychology emphasizes independent regulation of higher mental functions. These differences are evident, as they arise from a different perspective of the development of self-regulation and its analysis. In the first case, self-regulation is understood as regulation of certain behavioral patterns and individual mental functions, while in the second case, self-regulation is the functioning of a free consciousness and motivated personality in the attainment of personal goals. The development of such self-regulation, without doubt, starts after the third-year crisis and primarily manifests itself specifically during imaginary play.

Cooperation between scientists from various countries, with whom we regularly share theoretical insights and research results, is essential to the exploration of play. In this project we worked intensively with T. Bruce and S. Robson from University of Roehampton, London, researchers E. Smirnova, E. Sheina and I. Ryabkova from the Toys and Play Research Centre, Moscow State University of Psychology and Education, and T. Akhutina, head of the Neuropsychological Laboratory of Moscow State University, who provided consultation and seminars for specialists and researchers.

As a starting point for our research conducted in the play research laboratory, we relied on the experience and most prominent results from the long-term studies carried out in Oulu University Consortium at Kajaani department, Finland. The fundamental theoretical statements on cultural child development and the importance/implications of play are as follows:

- Cultural development of an individual is *a collective process*. Culture is the result of human interaction and cooperation (Vygotsky,

1994; Donald, 2001). It is crucial that the environment of education and teaching is arranged and *educational methods and programmes* are developed taking into account this key principle.

- Cultural development of an individual is a dynamic and open-ended process: it is a continuous reconstruction and the 'here and now' recreation of the cultural model rather than the 'transfer' of a static and exhaustive cultural model to a younger generation. Cultural forms are 'adapted as own' through actual experience; they need 'to be lived through' in meaningful activities. This is not something that should be taught.
- Developed play activities create an environment relevant for the cultural development of a child in the pre-school age (Vygotsky, 1994; Hakkarainen, 2008). Specifically, they contribute to the development of the creative imagination (as a basis for abstract thinking) and the symbolic and narrative thinking.
- Appropriate assistance of an adult in developing joint play among children should be arranged without prejudice to the psychological substance of play. This is why, according to Kravcova (2007), it is crucial that both educators and researchers of play have their own experience in play.
- The creation of joint playworlds (playworld, Lindqvist, 1995) should be the center of attention of pre-school and primary school programmes. Other activities may only be assigned for further enrichment and development of playworlds built by children.

Of great importance, which we relied heavily upon, are the main results and conclusions from our previous studies and are as follows:

- Involvement of a pedagogue in joint play with children is a major challenge to an adult, however, if successful, such play creates the zone of proximal development for both the child and the adult. This suggests that both, the child and the adult, keep growing and developing, consequently increasing the adult's professionalism, as well as enhancing the child's skills.
- Joint adult-child play activities stimulate developmental processes in both children and adult participants. Joint play activities help to

build up an activity system, which, in terms of complication and complexity, exceeds the abilities of individual participants. This type of joint activity makes its participants to go beyond their limits, grow, improve their skills and surpass their personal limits. We can think of self-development processes and the growth of personality.

- In order to encourage children's play it is crucial that, while playing with children, adults must apply well-considered strategies encouraging play.

This scientific monograph consists of eleven chapters. Chapter one, "Cultural-Historical Theory of Child Development," focuses on the understanding of development in cultural-historical psychology and their key concepts, underlines the contradiction between natural (biological) and cultural development, and discusses the sources, goals, mechanism, means and process of cultural development. The subject(s) of development, the zone of proximal development (ZPD) and self-development are also essential phenomena of the cultural development of a child. The term zone of proximal development is generally used for school-aged children, but it is our hope that researchers and practitioners studying preschool children will 'discover' the true potential of this complex concept. Finally, we believe that cultural development, creativity and the narrative form of human thinking, will also be relevant to readers. They are discussed in detail specifically stressing the importance of the child's imagination, since the creative imagination in small children is a universal property of their consciousness, the development in which is capable of integrating the mental development of a child in pre-school age.

Chapter two is dedicated to the cultural development of a child. It focuses on the concepts of psychological age and the importance of the interaction between a preschool age child and an adult. Child development is analyzed through developmental crises. The structure of developmental crisis is described in three stages – pre-critical, critical and post-critical. The discussion of the third-year crisis accentuates self-knowledge – 'me – myself' – that is developed as the result of the crisis. This is very significant to the development of the child's self-regulation because self-perception initially allows for the regulation of one's own conduct. Chapter two

ends with the analysis of the developmental crisis, at the age of seven, and gives emphasis to emerging ‘intelligent’ emotions that change the child’s life and give rise to personal actions.

Relevant ideas of play are introduced in chapter three, “The Spaces for Early Development: Play”. This chapter describes the origins and developmental stages of play and analyses the development of play from the perspective of cultural-historical psychology. This section of the book seeks to highlight the significance of imaginary play, which is a qualitatively new stage of development of the child’s consciousness related to the rise of the imagination. It is through such play activities that language turns into a tool for thinking and enabling transition from episodic memory to the creation of imaginary situations. Imaginary play is thus the ‘intermediate’ stage that allows for an abstract thought and, at the same time, a new level of thinking (an abstraction).

Please note that our theoretical considerations are mostly based on Vygotsky’s works, Elkonin’s theory of play, and Zaporozhet’s amplification idea, etc., but we allowed ourselves flexibility in the interpretation of their ideas in order to further the development of our vision and understanding. Given this, we recommend to our colleagues, especially young students and researchers, not to rely solely on our interpretations of the cultural-historical theory, but encourage them to refer to primary sources in order to fully understand the statements of this theory.

Chapter four is devoted to study reviews of the self-regulation phenomenon in research and practices. Although the concept itself is complicated and is approached in different ways, we took the approach that self-regulation is the functioning of a free consciousness and motivated personality in the attainment of personal goals. Due to much interest in links between motivation and emotional regulation and goal orientation of self-regulation, this part of the book analyses self-regulation studies or educational practices from this particular perspective. With regard to the cultural-historical theory of the child’s development, our work stresses the role of the environment, interaction with an adult and language; therefore, these phenomena (environment, the said interaction and language)

come into focus of discussion as the child's self-regulation factors and intermediates.

Although chapter five, "Play as Space for the Development of Self-regulation", is theoretical, we are confident that it will be of relevance to both scientists and practitioners. It focuses on the relation between imaginary play skills and the formation of executive functions and pays special attention to the rules of play. Though plays might differ in terms of their function and form, rules of imaginary play are associated with the child's personal understanding of the situation (and the meaning) of play. Thus compliance with the rules in these play activities become the condition for self-regulation.

Researchers should express interest in chapter six, "Research Methods in Cultural-historical Psychology". It discusses methodological challenges of Vygotsky's theory, introduces the unit of analysis of the formation of self-regulation skills and explores how research should be organized in line with Vygotsky's recommendations. In fact, we faced a serious challenge – to be able to distinguish the unit of analysis, the structural element of which would be self-regulation and which would allow for the analysis of development of this phenomenon (self-regulation).

Chapter seven, "Play Intervention Aimed at Individual Play and Self-Regulation," is special to us. It describes our discoveries from a programme/curriculum we developed for narrative play, of which we subsequently based our work.

Chapter 8, 9, and 10 addresses the analysis of our research. Chapter eight, "General Review of Imaginary Play and Self-Regulation Skills", presents research results in the following order: (1) discussion of the actual play situation in pre-school institutions; (2) description of the dynamics of children's imaginary play; (3) analysis of the dynamics of manifestations of children's self-regulation, and (4) discussion of their interrelations.

Our completed study found that pre-school institutions allow for children's free play, and that children willingly play in medium-sized groups, and more often in mixed groups in terms of gender. It was noticed that girls and boys, when playing separately, opted for different games, and that one theme of play was generally developed from a few days up to a

week. A broader analysis of the themes of children's play revealed that during play children relied on their personal experiences. Characteristic of play among older children was the creation of imaginary situations. With a decreased situational dependence of the child. However, teachers' opinion reflected that fictional themes of play (which are the indicator of the most complex form of play) were relatively rare, but was prevalent among older children.

Data analysis revealed that early stages of pretense was observed in young (1.5–3 year-olds) children's play; in middle age (4–5 year-olds) children the level of pretend play was higher; and the eldest preschoolers (6–7 year-olds) were engaged in more elaborate forms of pretend play. The dynamics of play development was statistically significant and age dependent: the older the child, the higher level of play he/she could achieve in all parameters of pretend play. Following parameters of pretend play: position of the player, play partner and play actions were related to children's gender. Girls reached a higher level in these parameters in comparison with the boys.

Based on the research results we distinguished the following trends of self-regulation dynamics among children of the pre-school age during play:

- The youngest children (between the ages of 1.5 and 3) watched other children playing or got involved after a few invitations and searched for a game, more often disregarding or taking notice of the activities of their peers, but changed the play situation in their own favor. Sometimes children failed to make any proposals, but accepted them from others and stayed in the game. At times, they defended their position in disagreement with others. Nonetheless, a large number of the youngest boys and girls took interest in play, but played episodically; strong emotional reactions sometimes were observed. Often help from an adult was necessary, in case there was discontinuance of play or in the case of serious disturbances;
- The level of self-regulation among middle-aged children (between the ages of 4 and 5) was higher: children got involved in play if they were accepted or frequently played with their friends. During such

play they from time to time took into account their own, and occasionally other player's' interests. However, according to teachers, they made proposals and gave directions, and play continued. Also observed was that they are more likely to accept solutions proposed by other children, demonstrated more cheerful emotions during play and resorted not to physical aggression even if they were filled with negative emotions. While playing, they were more likely to ask for an adult's help only if they failed to find a solution to a problem; in the case of external disturbances, they temporarily terminated, but later resume play activities;

- The oldest children (between the pre-school ages of 6 and 7) often only played with their friends, and little more than one third of these children got involved in play at once by using effective strategies and played with different children in the group. The same number of children (one third in this age group) adjusted their actions to the process of play, were able to take into consideration proposals of other players, made proposals that required their own effort or showed initiative in solving a problem and found a solution that satisfied all the players within that play. Similar to children of middle pre-school age, they demonstrated more cheerful emotions during play and lacked the tendency of expressing negative emotions by physical aggression, but, as compared with their younger friends, they more often organized and developed play activities by themselves and did not stop playing in the case of any disturbance, while the quality of play remained unaffected. It should be noted that, according to research results, the highest level of self-regulation was achieved by only one third of the children of this age.

The dynamics of self-regulatory behavior statistically depended on the age of the child: the older the child, the better are his/her chance to achieve the higher level of self-regulation criteria in joint play. Gender was related to all self-regulation criteria except for the ability to focus and resistance to external disturbances. Girls attained a higher level in terms of all other criteria than boys.

It is evident that in different age groups of children the levels of the relevant imaginary play and self-regulation were interconnected. For example, according to research results, only one third of children of the pre-school age reached the highest level of imaginary play and self-regulation. In summary, we can say that children's play and self-regulation skills are statistically significant and linked to each other in terms of the level of imaginary play and self-regulation. The better the self-regulation skills, the more important is the performance of a role during play activities.

Chapter nine, "Planning and Process of Play Intervention," presents the programme promoting narrative play, which, with certain modifications, was applied in the play research laboratory and in groups of pre-school institutions. It focuses on the scheme of stages and the process of intervention made in three pre-school groups and considers the main aspects of the process. During intervention we followed two major principles: (1) dialogue, and (2) improvisation. Originally, we aimed to understand the way children organize their play activities and the prevalent motives of play. Our first meeting with each group of children was based on observation, as well as to join the children in their play. *Choosing a theme of play* that is relevant to children was important. Play started by telling a chosen story. We wanted *to make the storyline of play* as interesting as possible and to get the attention of the whole group – we read letters, drew pictures and shared roles. Once the children understood the goals and the story line of the play, they got involved. Together we *constructed a joint playworld*. After the play session, children were invited to sit down and *reflect on our shared experience*. This helped us understand what children memorized and which themes of play attracted them. In this regard, we planned further play intervention meetings. Following a number of such meetings (4), we received feedback from teachers: children *started independently developing* diverse and more complex plots of play; they became more flexible interacting with their peers and started using different models of behavior. Children's play groups increased, giving more strength to their common creativity.

Changes in imaginary children's play and self-regulation skills are detailed in chapter ten, "Results of Play Intervention". It was understood and



recognized that the two phenomena (imaginary play and self-regulation) are multi-dimensional and cannot be put into simple figures; still we attempted to describe the relation between child's play and self-regulation statistically. The research results suggested that after play intervention children developed imaginary play of a higher level. The number of children who started playing with substitute objects, and sometimes with imaginary things, doubled. Children more freely changed and improvised their roles, while the number of players without a role decreased by half. After playing with adults, the number of children capable of creating and constructing their play environment more than doubled. The number of children repeating realistic everyday life experiences in their play was halved. And there was a ten-fold increase in the number of children seeking to develop a fantasy plot.

The evaluation of self-regulation skills before and after intervention also showed changes. Five out of seven variables demonstrated a statistically significant change: an increased number of children got involved in joint play and adjusted their play actions to the activity of other children. Following play intervention, more children tended to continue their play (by making their own proposals or taking into account the suggestions of other players), tried to control themselves and the situation ("I will have a meal now, wait for me"), showed initiative in solving a problem or finding a solution that satisfied all players (e.g. "there will be two knights"). Also observed was that children's attention remarkably changed during joint play. The number of children who, in the case of external disturbances, continued playing and maintained the quality of play increased five times. Children used various strategies to continue their play, e.g. attempted to control themselves and the situation ("I will have a meal now, wait for me, and then we will continue"). Also evident was that children's play remained unaffected by outside provocations: players between the ages of three and four did not get distracted by another toy, and older children had their own clear idea of play, which they further developed.

The research that we have started needs to be continued with a deeper and broader qualitative analysis of the child's imaginary play. Further guidelines on research, the summary of the results of other scientists and

our studies are offered in the last part of this monograph – chapter eleven, “From Social Relations towards Individual Mental Functions”. It is our hopes that this discussion will encourage all of us, theoreticians and practitioners, to stop for a moment and think of the marvelous childhood phenomenon – play.

To reiterate, this book does not seek to give a full review of cultural-historical approach of play, instead, it is an attempt to reveal the importance of play and to emphasize the interdependence between two particularly significant childhood phenomena – play and self-regulation. Being aware that play cannot become the main object of interest for all early childhood researchers, we still hope that the ideas presented in the book will give better understanding of the child’s development and play or even inspire new studies in a number of areas.

# PRIEDAI

## *1 priedas*

### SEMINARUOSE AKTYVIAI DALYVAVĘ DARŽELIAI

#### **Vilniaus miestas:**

Lopšelis – darželis „Gintarėlis“

Lopšelis – darželis „Pabiručiai“

Vilniaus tarptautinė mokykla (*Vilnius International School*)

Darželis – mokykla „Dainorėliai“

Darželis – mokykla „Vilija“

Lopšelis – darželis „Gilužis“

Lopšelis – darželis „Sveikuolis“

Lopšelis – darželis „Bitutė“

Lopšelis – darželis „Coliukė“

Lopšelis – darželis „Daigelis“

Lopšelis – darželis „Du gaideliai“

Lopšelis – darželis „Lakštingala“

Lopšelis – darželis „Molinukas“

Lopšelis – darželis „Pelėda“

Lopšelis – darželis „Pelenė“

Lopšelis – darželis „Pušynėlis“

Lopšelis – darželis „Rūta“

Lopšelis – darželis „Saulėtekis“

Lopšelis – darželis „Smalsučiai“

Lopšelis – darželis „Spygliukas“

Lopšelis – darželis „Strazdelis“

Lopšelis – darželis „Sveikuolis“

Lopšelis – darželis „Švelnukas“

Lopšelis – darželis „Žirmūnėliai“

Vaikų meninė studija „Diemedis“

## KALBA, MĄSTYMAS, ŽAIDIMAS IR PIEŠIMAS

| Apytikslis amžius                                 | Mąstymas ir kalba   |
|---|---|
| <b>Pirmieji gyvenimo metai (nuo 0 iki 1 metų)</b> | <p><u>Mąstymas ir kalba vystosi atskirai.</u></p> <p>Garsinės reakcijos (sąlyginis refleksas) atlieka 2 pagrindines funkcijas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) emocijų ekspresijos ir</li> <li>2) socialinio kontakto, pvz. komunikacijos.</li> </ol> <p>Pirminis žodis yra kaip nuoroda, pabrėžimas, kuris nukreipia vaiko dėmesį į objektą.</p>   |
| <b>Antrieji gyvenimo metai (nuo 1 iki 2 metų)</b> | <p>Pasyvi žodyno plėtra →</p> <p><u>Mąstymas ir kalba susitinka apie 1,5–2 metus</u> →</p>  |
| <b>Ankstyvoji vaikystė (nuo 2 iki 3 metų)</b>     | <p>Prasideda aktyvi žodyno plėtra: vaikas įvaldo išorinę žodžių reikšmių struktūrą → kiekvienas daiktas yra susijęs su tam tikru žodžiu, bet vaikas <i>neperpranta žodžių reikšmių</i> (t. y. nežino, ką tie žodžiai reiškia).</p>  |
| <b>Ikimokyklinis amžius (nuo 3 iki 4 metų)</b>    | <p>Su daiktu susietas žodis suvokiamas, kaip viena iš daikto <i>savybių/požymių</i>.</p> <p>Daiktai įvardinami žodžiais, tačiau žodis tampa daikto ženklu tik per paties vaiko <i>gestus ir veiksmus</i>, kurie suteikia žodžiui ženklo funkciją ir atskleidžia jo reikšmę.</p> <p><u>Kalba vis dar vystosi kaip sąlyginis refleksas.</u></p> <p>Vaikas žodžiais palydi savo veiksmus: žaidžia ir komentuoja/aiškina.</p> |
| <b>Ikimokyklinis amžius (nuo 4 iki 5 metų)</b>    | <p>Žodžiai pažymi daiktus ir veiksmus, vaikas aktyviai kalba; plėtojama egocentrinė kalba. Vaikas veikia ir šneka tuo pačiu metu. <u>Mąstymas išplaukia iš veiksmo</u>. Ryšys tarp žodžio ir veiksmo dar nėra pastovus.</p>   |
| <b>Ikimokyklinis amžius (nuo 5 iki 7 metų)</b>    | <p>Vaikai diskutuoja su bendraamžiais ir drauge planuoja bendrą žaidimą, o tai reiškia, kad žodžiai vis labiau ima perteikti daiktų ir veiksmų reikšmes.</p> <p>Daugėja pasakojamosios kalbos, kuri pamažu tampa pagrindine išraiškos priemone, vyksta galutinis <u>kalbos ir mąstymo susiliejimas</u>. Mimika ir gestai pereina į antrą planą. Mintys ir idėjos tampa vis labiau pastovios.</p>                          |

(remiantis Vygotskio darbais (1929–1933))

| Žaidimas   | Piešimas   |
|--|--|
| <p><b>Senso-motorinis, funkcinis arba susipažinimo žaidimas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Žaislo tyrinėjimas</li> <li>• Veiksmai su žaislu</li> <li>• Veiksmai su žaislu kaip su įrankiu: priemonės paėmimas ir atidavimas; daikto atnešimas; objektų įvardijimas.</li> </ul> <p><b>Menamo arba simbolinio žaidimo pradžia</b> (tarp 2 ir 3 metų). Žaidybinė veikla vystoma per vaidmeninius ir siužetinius vaidmeninius žaidimus. Vaikas dažniausiai žaidžia pažįstamas kasdienės situacijas ir įvykius.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Konkretūs veiksmai su konkrečiomis priemonėmis.</li> <li>• Konkretūs veiksmai su daiktais pakaitalais.</li> </ul> <p><b>Išvystytas siužetinis vaidmeninis žaidimas</b> (nuo 4 iki 5 metų)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Menami veiksmai su daiktais pakaitalais.</li> </ul> <p><b>Naratyvinio vaimeninio žaidimo pradžia</b> (nuo 5 iki 7 metų). Žaidybinė veikla plėtojama per įvykių kūrimą, vaidmenys tampa antraeiliais, pavaldūs siužetui. Vaikai pradeda vystyti sudėtingus, jų gyvenimo patirtimi, mėgstamų pasakų, istorijų, TV programų siužetais paremtus scenarijus.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apibendrinti menami veiksmai su daiktais pakaitalais.</li> <li>• Labai apibendrintos žaidybinių veiksmų schemas, menami objektai ir žaidimo veiksmų ir priemonių verbalizacija. Dažnai žaidimas suplanuojamas ir aptariamas prieš pradendant žaisti.</li> </ul> <p><b>Žaidimai su taisyklėmis</b></p> | <p><b>Keverzonių stadija</b><br/>Pirmoji <i>keverzonė</i> su pieštuku, pirštu ar teptuku ant popieriaus yra <i>nereprezentatyvusis</i> ženklas.</p> <p><b>Formų piešimo stadija</b><br/>Vaikai <u>kitų</u> piešiniuose ir knygose atpažįsta objektus, <i>bet piešinį laiko dar vienu daiktu</i>, o ne ženklu, pažyminčiu tą daiktą, dar nesuvokia simbolinės piešinio kaip ženklo funkcijos. Dauguma vaikų „atranda“ uždarą liniją ir piešia <i>apskritimą</i>.</p> <p>Vaikas pavadina savo nupieštas linijas ar kitas žymes.</p> <p><b>Schemų vaizdavimo stadija</b><br/>Vaikas piešia ir tuo pačiu metu kalba/aiškina, ką piešia. Šiuo amžiaus tarpsniu vaikai ima piešti <i>galvakojus</i>. <i>Reprezentatyvusis</i> veiklos pobūdis.</p> <p>Galiausiai, vaiko piešinys prasideda nuo pavadinimo. Vaikas pasako, ką pieš, ir tuomet imasi piešti.</p> <p>Vaikas ima suvokti simbolinę piešiamų žymų funkciją, kuri reprezentuoja ir pažymi konkrečius objektus ar daiktus. Žymos tampa ženklais (simboliais).</p> |

| Apytikslis amžius   | Mąstymas ir kalba  |
|---|--|
| <b>Apibendrinimas:</b><br>simbolizacijos procesas<br>skirtingose medijose | <b>Kalba</b> vaikui reprezentuoja simbolizacijos modelį. |

| Žaidimas   | Piešimas  |
|--|---|
| <p><b>Žaidimas labai artimas kūrybinei dramai</b> – aktyvus simbolizavimas sąmoningai to nesuvokiant.</p> <p><i>Patirtimi</i> grįsta veikla: savo jausmų ir emocijų išreiškimas per žaidybinius veiksmus.</p> <p>Nėra labai nuoseklus pasakojimas, greičiau atskirų įvykių aktyvus improvizavimas, kuris palieka mažai laiko mąstymui ir reflektavimui.</p> <p>Vaiko žaidimas yra daugiau savo išgyvenimų <i>parodymas</i> kitiems nei reprezentacija.</p> | <p><b>Piešimas</b> yra susijęs su <b>vizualiniais menais</b> – labiau reflektuojamas simbolizacijos procesas: vaikai gali matyti savo piešiamus „kūrinius“, kurie tam tikra prasme yra jų pačių <i>idėjos</i> ir gali reflektuoti į juos žiūrėdami. Galime kalbėti apie „vizualinį mąstymą“ (Arnheim, 1969). Palaipsniui vaikai pradeda suvokti, kaip vyksta simbolizacijos procesas, nes piešiant jis atsiveria jiems prieš akis. Vaikai mato, kaip yra kuriami simboliai ir ženklai.</p> <p>Piešimas yra reprezentacija kitiems ir tuo pačiu metu sau. Tai daugiau naratyvinė/pasakojamoji veikla, kuri reikalauja mąstymo ir refleksijos.</p> <p>Piešimas yra tiesioginis kelias į rašymą. Vaikai piešdami objektus, personažus, jų tarpusavio santykius ir idėjas, viską paverčia simboliais, ženklais.</p> |

Ik-17     Ikimokyklinio amžiaus vaiko raida: žaidimas ir savireguliacija :  
monografija / P. Hakkarainen, M. Brėdikytė, A. Brandišauskienė,  
G. Sujetaitė-Volungevičienė. Kaunas: UAB „Vitaė Litera“,  
2015. – 224 p. (nuotr.)

ISBN 978-609-454-186-5 (spausdintas)

ISBN 978-609-454-398-2 (internetinis)

<https://doi.org/10.7220/9786094543982>

Monografijoje nagrinėjama ikimokyklinio amžiaus kultūrinė vaiko raida ir siekiama aptarti vaiko menamo žaidimo ir savireguliacijos bendro žaidimo metu sąsajas. Teoriniu lygmeniu analizuojami svarbiausi kultūrinės-istorinės psichologijos pagrindu plėtojamų žaidimo teorijos aspektai ir suformuluojami pagrindiniai savireguliacijos formavimosi žaidybinėje veikloje principai. Praktiniu lygmeniu pateikiama tyrėjų sukurta naratyvinio žaidimo programa ir jos pagrindu atliktų intervencijų rezultatai. Tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad išvystytas ir kokybiškai aukšto lygmens žaidimas sudaro prielaidas savireguliacijos vystymuisi.

UDK 159.922.7

Redaktorė Teresė Leskauskienė

Maketuotoja Jelena Babachina

Viršelyje panaudoti Jorio Kaminsko ir Beno Kaminsko piešiniai

2015-09-17. 14 spaudos l. Tiražas 1000 egz.

Leido ir spausdino UAB „Vitaė Litera“,

Savanorių pr. 137, LT-44146 Kaunas.





Research  
Council of  
Lithuania

Leidiny s parengtas ir išeistas pagal 2012–2015 m. vykdytą mokslininkų grupės (vadovas – prof. dr. Pentti Ensio Hakkarainen) projektą „Savireguliacijos įgūdžių vystymas žaidybinėje veikloje“ kurį finansuoja Europos struktūriniai fondai (sutarties Nr. VP-3.1-ŠMM-07-K-02-066) pagal Žmogiškųjų išteklių plėtros veiksmų programos 3 prioriteto „Tyrejų gebėjimų stiprinimas“ įgyvendinimo priemonę „Parama mokslininkų ir kitų tyrejų mokslinei veiklai (visuotinė dotacija)“.

#### Apie autorius

Prof. dr. P. Hakkarainen – Lietuvos edukologijos universiteto profesorius, mokslo darbuotojas, keletą dešimtmečių tyrinėjantis vaikų žaidimą ir motyvaciją. Šiomis temomis yra parašęs knygų, straipsnių suomių ir anglų kalbomis.

Doc. dr. M. Brėdikytė – Lietuvos edukologijos universiteto docentė, mokslo darbuotoja, jau dvidešimt metų domisi vaiko žaidimu. Drauge su prof. dr. P. Hakkarainen įkūrė Žaidimo tyrimų laboratoriją Suomijoje, o dabar tiriamąją veiklą tęsia Lietuvoje.

Dr. A. Brandišauskienė – Lietuvos edukologijos universiteto lektorė, mokslo darbuotoja. „Džiaugiuosi Žaidimo tyrimų laboratorijoje prisiliesdama prie vaiko pasaulio ir jo slėpinių.“

G. Sujetaitė-Volungevičienė – Lietuvos edukologijos universiteto doktorantė, mokslo darbuotoja. Besidominti ankstyvąja vaiko raida ir ugdymu.

*Žaidimo tyrimų laboratorija* įkurta 2013 m. Vilniuje, Lietuvos edukologijos universiteto Ugdymo mokslų fakultete. Laboratorijoje dirbantys Raidos ir ugdymo psichologijos katedros mokslininkai tęsia dar 2002 m. pradėtą tyrimų tradiciją Kajaani universiteto konsorciame, Oulu universitete, Suomijoje.

ISBN 978-609-454-186-5



9 786094 154186 5