This is an open access article under the **Creative Commons Attribution 4.0 International License**

ŠVIETIMAS: POLITIKA, VADYBA, KOKYBĖ
EDUCATION POLICY, MANAGEMENT AND QUALITY

5–6 METŲ VAIKŲ TYRINĖJIMO GEBĖJIMŲ RAIŠKA ŽAIDIMU GRĮSTO UGDYMO KONTINUUME

Gabija Čiuplytė
Vilniaus l/d „Naminukas", Lietuva

Sergejus Neifachas
Vilniaus universitetas, Lietuva

Santrauka

Tyrimu analizuojama 5–6 metų vaikų tyrinėjimo gebėjimų raiška laisvo žaidimo ir mokytojo organizuojamų žaidybinių ugdomųjų veiklų kontekstuose. Tyrimas grindžiamas prielaida, kad žaidimas ir tyrinėjimas ikimokykliniame amžiuje sudaro vientisą pažinimo procesą, tačiau tyrinėjimo kokybę veikia mokytojo įsitraukimo pobūdis, ugdymosi konteksto struktūra ir vaikui suteikiama refleksijos galimybė. Tyrimo tikslas – atskleisti, kaip skirtinguose žaidimu grįsto ugdymo kontinuumo kontekstuose reiškiasi vaikų stebėjimo, klausinėjimo, lyginimo, apibūdinimo, klasifikavimo ir matavimo gebėjimai. Taikyta kokybinė metodologinė prieiga: trijose 5–6 metų vaikų grupėse atliktas nedalyvaujantis stebėjimas, apimantis 45 vaikų veiklos epizodus, o papildomi duomenys rinkti grupinės diskusijos su trimis ikimokyklinio ugdymo mokytojomis metu. Duomenys analizuoti kokybinės turinio analizės būdu. Rezultatai parodė, kad laisvo žaidimo metu tyrinėjimas kyla autentiškai iš vaikų smalsumo, jutiminio įspūdžio ir žaidimo siužeto, tačiau dažnai išlieka epizodinis. Mokytojo organizuojamose žaidybinėse veiklose tyrinėjimo gebėjimai tampa kryptingesni, nuoseklesni ir refleksyvesni: vaikai formuluoja hipotezes, siūlo tikrinimo būdus, lygina pagal kelis požymius, aiškina priežastinius ryšius ir struktūruoja patirtį kalba. Grupės diskusija išryškino mokytojo kaip tyrinėjimo dalyvio, kontekstų kūrėjo ir refleksijos skatintojo vaidmenį. Tyrimas pagrindžia laisvo žaidimo ir kryptingos pedagoginės paramos papildomumą bei leidžia konceptualizuoti perėjimą nuo spontaniško smalsumo prie sąmoningesnio tyrinėjimo kaip esminį žaidimu grįsto ugdymo rezultatą.

Reikšminiai žodžiai: *5–6 metų vaikai, tyrinėjimo gebėjimai, žaidimas, žaidimu grįstas ugdymas, ugdymosi kontekstai, mokytojo parama*

Įvadas

Šiuolaikinėje ikimokyklinio ugdymo sampratoje vaikas laikomas aktyviu savo mokymosi dalyviu, kuris žinias kuria veikdamas, žaisdamas, sąveikaudamas su aplinka, bendraamžiais ir suaugusiaisiais. Ši perspektyva keičia ir tyrinėjimo gebėjimų sampratą: tyrinėjimas suprantamas ne kaip atskiras „gamtamokslinis" užsiėmimas, bet kaip kasdienėje vaikų veikloje atsiskleidžiantis pažinimo būdas. Stebėdamas, klausdamas, lygindamas, grupuodamas, matuodamas ir aiškindamas vaikas ne tik renka informaciją, bet ir kuria asmeniškai prasmingą pasaulio supratimą.

Penkerių–šešerių metų amžiaus tarpsnyje vaiko pažintinė veikla tampa kryptingesnė. Vaikai ilgiau išlaiko dėmesį, sąmoningiau pastebi objektų požymius, numato veiksmų pasekmes, formuluoja paprastas prielaidas ir pradeda argumentuoti savo sprendimus. Vis dėlto šių gebėjimų raiška nėra vienoda. Ji priklauso nuo veiklos konteksto: laisvame žaidime tyrinėjimas kyla iš vaiko iniciatyvos ir yra autentiškas, tačiau gali likti fragmentiškas; mokytojo organizuojamoje žaidybinėje veikloje atsiranda daugiau galimybių tyrinėjimą tęsti, fiksuoti, aptarti ir reflektuoti.

Mokslinėje literatūroje žaidimu grįstas ugdymas apibūdinamas kaip kontinuumas nuo vaiko vedamo laisvo žaidimo iki mokytojo inicijuotų, tačiau žaismingumą ir vaikų pasirinkimą išsaugančių veiklų (Pyle & Danniels, 2017). Toks požiūris leidžia atsisakyti žaidimo ir mokymosi priešpriešos. Žaidimas suteikia motyvacinį ir emocinį tyrinėjimo pagrindą, o mokytojo parama gali padėti spontanišką atradimą paversti nuoseklesniu pažinimo procesu. Problema kyla tada, kai mokytojo įsitraukimas tampa pernelyg direktyvus arba, priešingai, kai suaugusysis visiškai atsitraukia ir vaikų klausimai lieka neišplėtoti.

Nors žaidimo reikšmė ikimokykliniame ugdyme plačiai pripažįstama, stokojama empirinių tyrimų, kurie toje pačioje amžiaus grupėje lygintų konkrečių tyrinėjimo gebėjimų kokybinę raišką laisvame žaidime ir mokytojo organizuojamose žaidybinėse veiklose. Šio tyrimo naujumas siejamas su šešių tarpusavyje susijusių gebėjimų – stebėjimo, klausinėjimo, lyginimo, apibūdinimo, klasifikavimo ir matavimo – analize bei jų kaitos interpretavimu žaidimu grįsto ugdymo kontinuume. Empirinę analizę papildo mokytojų refleksijos apie mokėjimo mokytis gebėjimų ugdymą, leidžiančios vaikų veiklos epizodus susieti su mokytojo kuriamomis sąlygomis.

Tyrimo problema formuluojama klausimu: kaip 5–6 metų vaikų tyrinėjimo gebėjimai atsiskleidžia laisvo žaidimo ir mokytojo organizuojamų žaidybinių ugdomųjų veiklų metu? **Tyrimo objektas** – 5–6 metų vaikų tyrinėjimo gebėjimų raiška skirtinguose žaidimo ir ugdomosios veiklos kontekstuose. **Tyrimo tikslas** – atskleisti ir palyginti šių gebėjimų raišką laisvo žaidimo bei mokytojo organizuojamų žaidybinių ugdomųjų veiklų metu, išryškinant mokytojo vaidmenį pereinant nuo spontaniško prie kryptingo tyrinėjimo.

Tyrinėjimo gebėjimai kaip vientisas pažinimo procesas. Tyrinėjimo gebėjimų pagrindą sudaro natūralus vaikų smalsumas, praktinis veikimas ir nesudėtingi bandymai. Ikimokykliniame amžiuje mąstymas nėra atsiejamas nuo kūniškos ir sensorinės patirties: vaikas liečia, judina, stato, ardo, pila, maišo, uosto, klausosi ir stebi pokyčius. Todėl tyrinėjimas pirmiausia pasireiškia kaip veiksmas, o tik vėliau – kaip sąmoningesnis reiškinio įvardijimas ir paaiškinimas. Michalopoulou (2014) pažymi, kad ankstyvasis tyrinėjimas apima objektų stebėjimą, klausimų kėlimą, duomenų rinkimą, grupavimą, lyginimą ir problemų sprendimą.

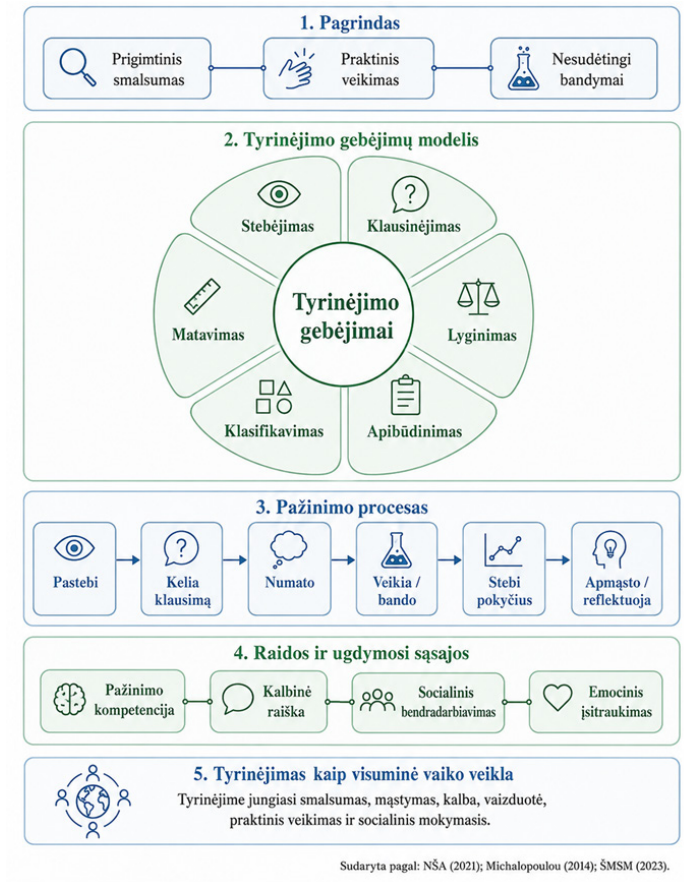
Tyrinėjimo gebėjimai šiame straipsnyje suprantami kaip ciklišKas pažinimo procesas (1 pav.). Vaikas pastebi objektą ar reiškinį, kelia klausimą, numato galimą paaiškinimą, veikia ir tikrina, stebi pokytį, lygina rezultatą su pradine prielaida, o patirtį įvardija ir reflektuoja. Šiame procese kognityviniai veiksmai susijungia su kalbine raiška, socialiniu bendradarbiavimu ir emociniu įsitraukimu. Todėl stebėjimas, klausinėjimas, lyginimas, apibūdinimas, klasifikavimas ir matavimas vertinami ne kaip izoliuotos procedūros, bet kaip tarpusavyje susijusios tyrinėjimo grandys.

Vaiko gebėjimas kalba įvardyti tai, ką pastebėjo ir padarė, suteikia tyrinėjimui refleksyvumo. Pasakymai *„man atrodo, kad...“*, *„gal taip atsitiko, nes...“* arba *„pabandykime kitaip“* rodo perėjimą nuo tiesioginio jutiminio įspūdžio prie besiformuojančio priežastinio ir metakognityvinio mąstymo. Toks perėjimas ypač reikšmingas 5–6 metų amžiuje, kai vaikai jau gali atkurti veiklos seką, paaiškinti pasirinkimą ir pradėti vertinti savo mokymosi būdus.

https://doi.org/10.48127/spvk-epmq/26.17.45

1 paveikslas

Tyrinėjimo gebėjimų modelis ikimokykliniame ugdyme (sudaryta autorių, remiantis NŠA, 2021; ŠMSM, 2023)

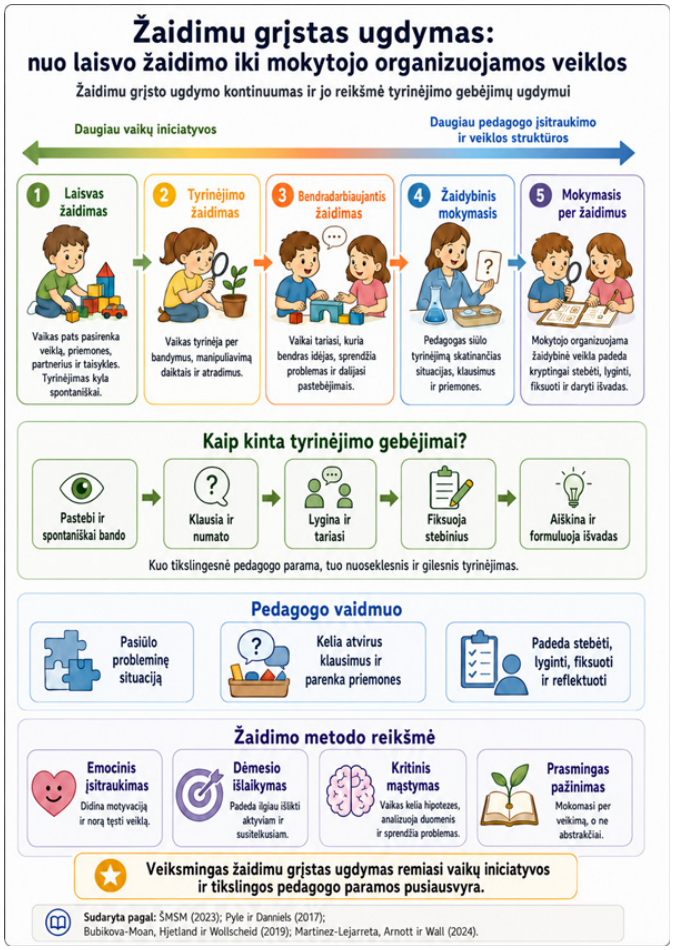


1 paveiksle pateiktas modelis konceptualizuoja tyrinėjimą kaip daugiapakopį ir ciklišką pažinimo procesą ikimokyklinėje vaikystėje. Jo struktūra atskleidžia, kad tyrinėjimo gebėjimai neatsiranda kaip pavienės, tarpusavyje nesusijusios operacijos: juos inicijuoja prigimtinis vaiko smalsumas, palaiko praktinis veikimas ir nesudėtingi bandymai, o prasminį tęstinumą suteikia gebėjimas pastebėti, kelti klausimus, numatyti, veikti, stebėti pokyčius ir reflektuoti patirtį. Modelio centre išskirti šeši gebėjimai – stebėjimas, klausinėjimas, lyginimas, apibūdinimas, klasifikavimas ir matavimas – šiame tyrime tampa ne tik teorinėmis sąvokomis, bet ir empirinės analizės kategorijomis.

Modelis taip pat parodo, kad vaikų tyrinėjimo kokybė turi būti vertinama visuminėje raidos perspektyvoje. Pažinimo kompetencija čia siejama su kalbine raiška, socialiniu bendradarbiavimu ir emociniu įsitraukimu, todėl tyrinėjimas suprantamas kaip procesas, kuriame vaikas ne tik manipuliuoja objektais, bet ir kuria reikšmes, derina savo sumanymus su kitais bei mokosi įvardyti pažinimo eigą. Ši konceptuali prieiga pagrindžia tolesnę straipsnio analizę: lyginant laisvo žaidimo ir mokytojo organizuojamos veiklos kontekstus vertinama ne vien tai, ar konkretus gebėjimas pasireiškė, bet ir jo kryptingumas, nuoseklumas bei refleksyvumas.

Žaidimas kaip tyrinėjimo ir pažinimo forma. Žaidimas ikimokykliniame amžiuje yra ne tik vyraujanti veikla, bet ir savita pažinimo forma. Vidinė motyvacija, emocinis įsitraukimas, galimybė laisvai keisti veiksmus ir daiktams suteikti naujas reikšmes sudaro saugią erdvę bandymams, klaidoms ir alternatyvių sprendimų paieškai. Žaisdamas vaikas tyrinėja fizinį pasaulį – medžiagų savybes, objektų stabilumą, dydžių ir kiekių santykius – ir kartu socialinį pasaulį, kuriame derina vaidmenis, taisykles, perspektyvas ir bendrus sumanymus. Žaidimo socialinį ir ugdomąjį potencialą papildo jo, kaip vaiko socializacijos veiksnio, samprata (Aramavičiūtė & Jasiūnaitė, 2011), o menamas žaidimas sudaro sąlygas plėtotis savireguliacijai ir aukštesniems pažintiniams gebėjimams (Bodrova, 2008).

2 paveikslas
Žaidimu *grįsto ugdymo modeliavimo procesas (sudaryta autorių, remiantis Pyle & Danniels, 2017; Bubikova-Moan et al., 2019)*



Vygotsky (1967) žaidimą siejo su artimiausios raidos zona: menamoje situacijoje vaikas gali veikti aukštesniu savireguliacijos, mąstymo ir socialinių santykių lygmeniu negu įprastoje kasdienėje situacijoje. Fleer (2011) pabrėžia dialektinį vaizduotės ir realybės

https://doi.org/10.48127/spvk-epmq/26.17.45

santykį: kurdamas menamas situacijas vaikas kartu tikrina realaus pasaulio dėsnius ir veiksmų pasekmes. Todėl Nilsson, Ferholt ir Lecusay (2018) siūloma „žaidžiančio-tyrinėjančio vaiko“ samprata tiksliau nusako ankstyvojo mokymosi pobūdį negu atskiras žaidimo ir mokymosi traktavimas.

Žaidimu grįsto ugdymo kontinuume skiriasi vaiko ir mokytojo iniciatyvos santykis (2 pav.). Laisvame žaidime vaikas pats pasirenka veiklos kryptį, priemones ir partnerius. Mokytojo organizuojamose žaidybinėse veiklose iš anksto numatomas ugdomasis tikslas, tačiau vaikams paliekama pasirinkimo, interpretavimo ir problemos sprendimo erdvė. Veiksminga pedagogika nesiekia „užvaldyti“ žaidimo, bet jautriai praturtina jo metu atsiradusias idėjas (Pyle & Danniels, 2017; Bubikova-Moan et al., 2019).

2 paveiksle žaidimu grįstas ugdymas pateikiamas kaip kontinuumas, kuriame kinta vaiko iniciatyvos ir mokytojo paramos santykis. Judant nuo laisvo žaidimo link mokymosi per žaidimus didėja veiklos struktūravimas ir tikslingas mokytojo įsitraukimas, tačiau išlieka būtinybė išsaugoti žaismingumą, pasirinkimo galimybę ir vaiko agentiškumą. Šis konceptualus modelis leidžia atsisakyti dichotominio požiūrio, kuriame laisvas žaidimas ir ugdomoji veikla laikomi vienas kitam priešingais reiškiniais. Priešingai, jie traktuojami kaip tarpusavyje papildantys to paties ugdymo proceso lygmenys.

Paveiksle išryškinta tyrinėjimo gebėjimų kokybinė kaita nusako pagrindinę empirinio tyrimo interpretavimo kryptį. Spontaniškas pastebėjimas ir klausimas, atsirandantys vaikų inicijuotame žaidime, mokytojo jautriai kuriamame kontekste gali būti plėtojami į lyginimą, stebinių fiksavimą, priežastinių ryšių aiškinimą ir išvadų formulavimą. Todėl mokytojo vaidmuo šiame kontinuume nėra tiesiogiai proporcingas kontrolės didėjimui: jo didaktinė paskirtis – laiku pasiūlyti problemą, klausimą ar priemonę, kuri padeda vaikui išlaikyti tyrinėjimo tęstinumą, bet neperima pačios pažinimo iniciatyvos.

Ugdymosi kontekstai ir mokytojo parama. Tyrinėjimo kokybę lemia ne vien priemonės ar veiklos tema, bet visa ugdymosi konteksto struktūra. Fizinė aplinka turi sudaryti galimybes vaikams savarankiškai pasiekti medžiagas, jas jungti ir keisti. Socialinė aplinka turi būti saugi, leidžianti tartis, klausti, klysti ir priimti skirtingas idėjas. Ugdymosi aplinka atsiskleidžia per mokytojo kuriamas provokacijas, atvirus klausimus, stebinių fiksavimą ir bendrą refleksiją. Reggio Emilia tradicijoje aplinka įvardijama kaip „trečiasis ugdytojas“, nes ji pati provokuoja veiksmą ir kuria santykius (Asy’ari & Rachmawati, 2022). Kūrybišką mokymąsi skatinančios aplinkos pasižymi lankstumu, priemonių įvairove, bendradarbiavimo galimybėmis ir mokytojo gebėjimu palaikyti vaikų iniciatyvas (Davies et al., 2013). Ikimokyklinio ugdymo kontekstų kūrimo tyrimai taip pat pabrėžia, kad aplinka, kaip „trečiasis ugdytojas“, tampa prasminga tuomet, kai yra sąmoningai kuriama atsižvelgiant į vaikų interesus, patirtį ir tyrinėjimo poreikius (Lapėnienė & Neverauskienė, 2023).

Mokytojo vaidmuo tyrinėjimo procese (3 pav.) yra paradoksalus: jis turi būti pakankamai aktyvus, kad vaikų idėjos įgytų tęstinumą, ir pakankamai santūrus, kad neperimtų jų iniciatyvos. Tyrinėjimą palaikantis mokytojas stebi, dokumentuoja, kelia atvirus klausimus, pasiūlo papildomų medžiagų, padeda palyginti rezultatus ir grįžti prie ankstesnių atradimų. Tokia parama sudaro sąlygas vaikui pereiti nuo spontaniško smalsumo prie sąmoningesnio pažinimo, tačiau išsaugo žaidimo autentiškumą.

3 paveiksle ugdymosi kontekstas konceptualizuojamas kaip integrali fizinių, socialinių ir pedagoginių sąlygų sistema. Tyrinėjimo kokybę lemia ne pavienė priemonė ar veiklos tema, bet šių sąlygų dermė: vaikui prieinama ir keičiama aplinka, bendradarbiavimą

bei saugų klydimą palaikantys santykiai, taip pat mokytojo inicijuojamos pažinimo provokacijos. Tokia perspektyva leidžia aplinką suprasti ne kaip neutralų ugdymo foną, o kaip aktyvų pažinimo proceso dalyvį, kuris gali skatinti arba riboti vaiko klausimų, bandymų ir atradimų plėtotę.

Modelyje mokytojo vaidmuo apibrėžiamas judėjimu nuo kontrolės prie partnerystės. Mokytojas stebi, klauso, klausia, planuoja, dokumentuoja ir reflektuoja kartu su vaikais, todėl jo parama tampa adaptuojama pagal konkrečią tyrinėjimo situaciją. Šis modelis tiesiogiai siejasi su tyrimo rezultatais: laisvo žaidimo metu atsiradusius spontaniškus vaikų pastebėjimus mokytojo kuriamas kontekstas gali paversti tęstiniu pažinimo procesu, kuriame išryškėja hipotezių formulavimas, tikrinimo būdų pasirinkimas, duomenų fiksavimas ir bendras rezultatų aptarimas.

3 paveikslas

Ugdymosi kontekstai ir jų kūrimo procesas ikimokyklinio ugdymo aplinkoje (sudaryta autorių, 2026)



Tyrimo dizainas ir dalyviai. Pasirinkta kokybinė metodologinė prieiga, leidžianti analizuoti vaikų veiksmus, pasakymus ir tarpusavio sąveikas natūraliose ugdymo situacijose. Tyrimo dizainas grindžiamas dviejų kontekstų lyginamąja analize: laisvo žaidimo ir mokytojo organizuojamų žaidybinių ugdomųjų veiklų. Laisvo žaidimo situacijos sudarė galimybę fiksuoti spontaniškai kylančias tyrinėjimo apraiškas, o organizuotos veiklos – analizuoti, kaip tyrinėjimą veikia mokytojo sukurta problema, parinktos priemonės, klausimai ir refleksija.

Tyrimas vykdytas 2026 m. vasario–balandžio mėnesiais keliose ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Dalyvavo trys 5–6 metų vaikų grupės – iš viso 45 vaikai – ir trys ikimokyklinio ugdymo mokytojos. Imtis buvo tikslinė: pasirinktos grupės, kuriose buvo galima stebėti ir laisvą žaidimą, ir mokytojo organizuojamas žaidybines veiklas. Siekta ne statistinio reprezentatyvumo, bet kontekstinio veiklos epizodų supratimo ir pasikartojančių tyrinėjimo raiškos modelių identifikavimo.

https://doi.org/10.48127/spvk-epmq/26.17.45

Duomenų rinkimas ir analizė. Pagrindinis duomenų rinkimo metodas – nedalyvaujantis stebėjimas. Tyrėjai neįsitraukė į vaikų veiklą kaip jos dalyviai ir fiksavo natūralius vaikų veiksmus, kalbinius pasakymus, sąveiką su objektais, bendraamžiais ir mokytoju. Naudotas struktūruotas protokolas, sudarytas pagal šešias teorinėje analizėje išskirtas kategorijas: stebėjimą, klausinėjimą, lyginimą, apibūdinimą, klasifikavimą ir matavimą.

Papildomai organizuota viena struktūruota grupinė diskusija su trimis skirtingą pedagoginę patirtį turinčiomis mokytojomis. Diskusijoje aptarta mokėjimo mokytis samprata, jo raiška 5–6 metų amžiaus vaikų veikloje, taikomos pedagoginės strategijos, sėkmės, iššūkiai ir refleksijos reikšmė. Diskusija, gavus dalyvių sutikimą, įrašyta ir transkribuota.

Stebėjimo ir grupinės diskusijos duomenys analizuoti kokybinės turinio analizės būdu. Pirmiausia identifikuoti reikšmingi veiklos ir kalbos epizodai, vėliau jie priskirti kategorijoms ir lyginti pagal raiškos kokybę: spontaniškumą ar kryptingumą, fragmentiškumą ar nuoseklumą, jutiminį ar priežastinį pagrindą, refleksijos buvimą. Mokytojų pasisakymai analizuoti teminiu principu, išskiriant pedagogo vaidmens, mokymosi būdų, savireguliacijos, bendradarbiavimo ir refleksijos temas.

Tyrimo etika ir ribotumai. Gauti ugdymo įstaigų administracijų leidimai ir vaikų tėvų ar globėjų informuoti sutikimai. Dalyvių duomenys nuasmeninti, neviešinti vardai, grupių pavadinimai ir kitos atpažinimą leidžiančios detalės. Stebėjimo metu nesikišta į natūralią vaikų veiklą, o grupinėje diskusijoje laikytasi savanoriškumo, konfidencialumo ir pagarbos skirtingoms nuomonėms principų. Tyrimo ribotumai siejami su nedidele tiksline imtimi, tyrėjų interpretaciniu vaidmeniu, fiksuotais tik išoriškai matomais mąstymo požymiais ir galimu socialinio pageidaujamumo poveikiu grupinėje diskusijoje. Todėl rezultatai nėra statistiškai apibendrinami, tačiau pateikia gilų kontekstinį tyrinėjimo raiškos supratimą.

Aptikti tyrinėjimo gebėjimai laisvo žaidimo metu

Laisvo žaidimo metu vaikų tyrinėjimas dažniausiai prasidėdavo nuo jutiminio įspūdžio, netikėto objekto arba žaidimo metu kilusios praktinės problemos. Vaikai pastebėdavo spalvą, kvapą, formą, ilgį, judesį ar daikto funkciją ir trumpai tai įvardydavo: *„Pauosčiau ir supratau“, „tavo geltonas, mano žalias“, „žiūrėk, mano ilgesnis“*. Šie pasakymai rodo gebėjimą išskirti požymį ir susieti jį su konkrečiu objektu, tačiau dažniausiai neperauga į nuoseklų aiškinimą.

Klausinėjimas ypač išryškėjo netikėtose situacijose. Pastebėję per palangę keliaujantį vabalą, vaikai klausė: *„iš kur jis atsirado?“ ir „kur jis keliauja?“* Klausimai liudija autentišką smalsumą, tačiau vaikams sugrįžus prie žaidimo siužeto dažnai likdavo neplėtojami. Tai leidžia teigti, kad laisvas žaidimas sukuria stiprų tyrinėjimo impulsą, bet ne visada savaime užtikrina jo tęstinumą.

Lyginimas ir klasifikavimas reiškėsi per praktinį objektų naudojimą. Vaikai lygino kaladėlių ilgį ir spalvas, grupavo žaislinius maisto produktus, o konstruodami skirtingoms statinio dalims rinkosi vienodos spalvos kaladėles. Matavimo pradmenys buvo intuityvūs: vaikai nuspręsdavo, kad smėlio daugiau *„nebetilps“*, vartojo sąvokas *„didžiausias“* ir *„ilgiausias“*, tačiau nesiėmė sistemingo matavimo. Taigi laisvame žaidime ryškiausi buvo su tiesioginiu veikimu susiję gebėjimai, o verbalinis pagrindimas ir refleksija pasireiškė rečiau.

Tyrinėjimo gebėjimai mokytojo organizuojamose žaidybinėse veiklose. Mokytojo organizuojamose žaidybinėse veiklose vaikų tyrinėjimas tapo kryptingesnis ir nuoseklesnis. Veiklos objektas, parinktos priemonės ir atviri klausimai padėjo ilgiau išlaikyti dėmesį, pastebėti daugiau požymių ir grįžti prie ankstesnės patirties. Vaikai ne tik įvardijo pavasario požymius, geometrines figūras ar daigelių pokyčius, bet ir bandė aiškinti priežastis, pavyzdžiui: *„neskęsta, plaukia, nes yra ant paviršiaus“.* Šis pasakymas rodo perėjimą nuo požymio fiksavimo prie priežastinio samprotavimo.

Klausinėjimas organizuotoje veikloje tapo pažinimo strategija. Vaikai domėjosi mokytojos gautu laišku, kėlė klausimus apie objektų detales, spėliojo eksperimento eigą (*„didėja?“, „lūžta?“, „gal jis sprogs?“*) ir patys siūlė tikrinimo būdus: *„pamirkyti plunksnas į vandenį ir pažiūrėti, ar plauks“.* Tokie epizodai liudija ne vien smalsumą, bet ir gebėjimą planuoti tyrimo veiksmą, numatyti rezultatą ir formuluoti hipotezę.

Lyginimo, apibūdinimo, klasifikavimo ir matavimo gebėjimai taip pat buvo labiau išplėtoti. Vaikai lygino svogūnus pagal dydį ir spalvą, saulėgrąžų paveikslėlius pagal kelis požymius, nuosekliai atkūrė eksperimento eigą, grupavo geometrines figūras ir siūlė daigelius matuoti ranka. Organizuotoje veikloje kalba tapo patirties struktūravimo priemone: vaikai aiškino pasirinkimus, dalijosi stebiniais ir reflektavo rezultatą.

Laisvo žaidimo ir organizuotos veiklos palyginimas. Palyginimas atskleidė (žr. 1 lentelė), kad laisvas žaidimas ir mokytojo organizuojama žaidybinė veikla nėra priešingi ugdymo būdai. Laisvas žaidimas sukuria motyvacinį pagrindą, leidžia vaikui pačiam pasirinkti objektą ir veiklos kryptį, todėl tyrinėjimas yra autentiškas. Organizuota veikla suteikia tęstinumą: padeda grįžti prie klausimo, patikrinti prielaidą, įvardyti rezultatą ir reflektuoti.

1 lentelė

Tyrinėjimo gebėjimų raiškos kokybinis palyginimas skirtinguose ugdymo kontekstuose

Gebėjimas	Laisvo žaidimo metu	Mokytojo organizuotoje veikloje	Kokybinė kaita
Stebėjimas	Spontaniškai pastebimi pavieniai požymiai; vyrauja jutiminė patirtis.	Kryptingai stebimi požymiai, pokyčiai ir jų priežastys.	Nuo fiksavimo pereinama prie aiškinimo.
Klausinėjimas	Kyla netikėtose situacijose ir dažnai lieka neišplėtotas.	Siejamas su hipotezėmis, tikrinimo būdais ir rezultatais.	Klausimas tampa pažinimo strategija.
Lyginimas	Dažniausiai lyginama pagal vieną požymį.	Lyginama pagal kelis požymius ir interpretuojama.	Stiprėja analizė.
Apibūdinimas	Trumpi, situaciniai komentarai.	Nuosekliai atkuriama eiga ir reflektuojami rezultatai.	Patirtis struktūruojama kalba.
Klasifikavimas	Praktinis grupavimas, dažnai be pagrindimo.	Įvardijami kriterijai, požymiai ir pokyčiai.	Nuo rūšiavimo pereinama prie pagrindimo.
Matavimas	Dydžiai ir kiekiai vertinami intuityviai.	Vartojamos kiekybinės sąvokos, siūlomi matavimo būdai.	Stiprėja kiekybinių santykių suvokimas.

Svarbiausias kokybinis skirtumas siejamas ne su paties gebėjimo buvimu ar nebuvimu,

https://doi.org/10.48127/spvk-epmq/26.17.45

bet su jo gylio ir sąmoningumo kaita. Stebėjimas, lyginimas ir klasifikavimas ryškiai pasireiškė abiejuose kontekstuose, nes tiesiogiai susiję su praktiniu veikimu. Klausinėjimas, apibūdinimas ir matavimas labiau išsiskleidė tada, kai mokytojas sudarė sąlygas kalbėti, tikrinti, fiksuoti ir aptarti.

Mokytojų požiūris į mokėjimo mokytis gebėjimų ugdymą. Grupinės diskusijos duomenys išplėtė stebėjimo rezultatus ir parodė, kaip mokytojos interpretuoja vaikų tyrinėjimą. Mokėjimą mokytis jos siejo ne su ankstyvu akademinių užduočių atlikimu, bet su gebėjimu priimti informaciją ir paversti ją asmenine patirtimi, pažinti sau tinkamus mokymosi būdus, susikaupti, klausti, bendradarbiauti ir reflektuoti. Viena diskusijos dalyvė pabrėžė, kad *„vaikai mokosi tada, kai gali paliesti, pamatyti, girdėti, patirti“*, kita akcentavo savęs pažinimą – *„ar geriau klausausi, ar matau, ar darau“*.

Mokytojos savo vaidmenį apibūdino kaip kontekstų ir *„veikti skatinančių erdvių“* kūrimą. Žaidybinėse situacijose vaikai gali prisiimti vaidmenis, išbandyti skirtingas strategijas, patirti nesėkmę ir mėginti dar kartą. Pasak antros mokytojos, *„nesėkmė yra duomenys, o ne tragedija“*. Ši nuostata atskleidžia emocinio saugumo ir savireguliacijos svarbą: tyrinėjimas stiprėja tada, kai klaida suprantama kaip mokymosi informacija.

Diskusijoje išryškėjo penkios mokėjimo mokytis raiškos kryptys: *dėmesio koncentracija, kalbinė raiška, bendradarbiavimas, refleksija ir savireguliacija*. Mokytojų teigimu, ryškiausiai jos atsiskleidžia vaidmenų žaidimuose, patyriminėse veiklose, aptariant rezultatus ir tada, kai vaikai savo atradimais dalijasi su šeima. Tai patvirtina, kad tyrinėjimo gebėjimai yra ne vien pažintiniai – jie įtraukia emocinius, socialinius ir metakognityvinius aspektus.

Diskusija

Tyrimo rezultatai patvirtina konstruktyvistinę nuostatą, kad vaikai žinias kuria aktyviai veikdami ir sąveikaudami su aplinka. Laisvame žaidime fiksuotas spontaniškas objektų savybių pastebėjimas, jų lyginimas ir grupavimas dera su ankstyvojo tyrinėjimo kaip sensorinės ir praktinės veiklos samprata (Michalopoulou, 2014). Vaikų pasakymai buvo trumpi, tačiau jie atskleidė gebėjimą išskirti reikšmingą požymį ir jį panaudoti žaidimo sprendimui. Vadinasi, laisvas žaidimas nėra *„neorganizuotas laikas“*, bet svarbi diagnostinė ir ugdomoji erdvė, kurioje mokytojas gali pamatyti autentiškus vaikų interesus bei besiformuojančias pažinimo strategijas.

Kita vertus, tyrimo duomenys rodo, kad spontaniškas smalsumas savaime ne visada tampa nuosekliu tyrinėjimu. Klausimai apie vabalą ar daikto savybes dažnai liko neplėtojami, kai žaidimo siužetas pasikeisdavo. Tai nereiškia laisvo žaidimo trūkumo. Veikiau išryškėja jo specifika: laisvas žaidimas privilegijuoja vaiko iniciatyvą ir momentinę prasmę, todėl tyrinėjimo kryptis gali greitai kisti. Šioje vietoje svarbi mokytojo didaktinė kompetencija – gebėjimas pastebėti tyrinėjimo momentą ir pasiūlyti tęsinį neperimant vaikų veiklos.

Mokytojo organizuotose žaidybinėse veiklose nustatytas perėjimas nuo požymio pastebėjimo prie priežasties aiškinimo, nuo klausimo prie hipotezės ir nuo intuityvaus dydžio vertinimo prie siūlomo matavimo būdo. Ši kaita atitinka Pyle ir Danniels (2017) kontinuumo logiką: didėjanti mokytojo parama gali plėsti pažinimo gylį, jeigu veikla išlaiko žaismingumą, pasirinkimą ir vaiko agentiškumą. Rezultatai taip pat dera su Bubikova-Moan ir bendraautorių (2019) išvada, kad veiksmingiausia žaidimu grįsta pedagogika lanksčiai

derina vaiko iniciatyvą ir tikslingą suaugusiojo paramą. Žaidybiniai tyrimo metodai, grindžiami paslapties, kūrybinės užduoties ar probleminės situacijos kūrimu, gali sudaryti palankias sąlygas mažų vaikų kritiniam mąstymui, klausimų formulavimui ir argumentuotam sprendimų tikrinimui (Martinez-Lejarreta et al., 2024).

Tyrimo duomenyse ypač ryškus kalbos vaidmuo. Organizuotoje veikloje vaikai dažniau nuosekliai atkūrė veiklos eigą, aiškino, kodėl pasirinko tam tikrą sprendimą, ir aptarė rezultatą. Tai leidžia tyrinėjimą laikyti ne vien manipuliavimu medžiagomis, bet ir reikšmių kūrimu. Kalbinis įvardijimas padeda vaikui stabilizuoti patirtį, palyginti ją su ankstesne ir paversti bendru grupės žinojimu. Mokytojų diskusijoje kalba taip pat įvardyta kaip „tiltas“ į mokėjimą mokytis, nes per ją vaikas formuluoja klausimą, prielaidą ir refleksiją.

Grupinės diskusijos rezultatai papildo vaikų stebėjimo duomenis metakognityvine perspektyva. Mokytojos mokėjimą mokytis siejo su savo mokymosi būdų pažinimu, gebėjimu priimti nesėkmę, prašyti pagalbos ir valdyti dėmesį. Šios temos leidžia teigti, kad perėjimas nuo spontaniško prie kryptingo tyrinėjimo nėra vien pažintinių operacijų sudėtingėjimas. Jis apima emocinį atsparumą, socialinę sąveiką ir gebėjimą mąstyti apie savo veikimo būdą. Todėl tyrinėjimo gebėjimų ugdymas turėtų būti siejamas su platesne mokėjimo mokytis kompetencija.

Teorinis ir empirinis tyrimo indėlis – konceptualizuotas dviejų kontekstų papildomumas. Laisvas žaidimas atveria tyrinėjimo pradžią: jame matyti vaikų interesai, klausimai, spontaniški palyginimai ir bandymai. Pedagogiškai kuriama žaidybinė veikla suteikia šiai pradžiai struktūrą: padeda ilgiau išlaikyti dėmesį, formuluoti hipotezę, tikrinti, dokumentuoti ir reflektuoti. Todėl kokybiškas žaidimu grįstas ugdymas nėra pasirinkimas tarp laisvės ir struktūros. Tai dinamiškas mokytojo sprendimas, kada atsitraukti, kada paklausti, kada pasiūlyti priemonę ir kada kartu su vaikais grįžti prie atradimo.

Praktiniu požiūriu tyrimas rodo, kad mokytojui svarbu stebėti ne tik galutinį vaiko atsakymą, bet ir visą pažinimo eigą. Vaiko abejonė, netikslus spėjimas ar nepasiteisinęs bandymas gali būti vertingesnis mokymosi požymis negu greitas teisingas atsakymas. Dokumentuojant vaikų klausimus, komentarus, piešinius ir veiksmų seką galima matyti, kaip keičiasi jų supratimas, o refleksijos metu – padėti vaikams patiems atpažinti savo mokymosi strategijas.

Išvados

5–6 metų vaikų tyrinėjimo gebėjimai sudaro vientisą pažinimo procesą, kuriame stebėjimas, klausinėjimas, lyginimas, apibūdinimas, klasifikavimas ir matavimas siejasi su praktiniu veikimu, kalbine raiška, socialiniu bendradarbiavimu ir refleksija. Laisvo žaidimo metu tyrinėjimas kyla autentiškai iš vaikų smalsumo, jutiminės patirties ir žaidimo situacijos. Jame ryškiai atsiskleidžia stebėjimas, lyginimas ir praktinis klasifikavimas, tačiau klausimai bei bandymai dažnai išlieka epizodiniai ir ne visada pereina į nuoseklų aiškinimą. Mokytojo organizuojamose žaidybinėse veiklose tyrinėjimo gebėjimai tampa kryptingesni ir refleksyvesni: vaikai formuluoja hipotezes, siūlo tikrinimo būdus, lygina pagal kelis požymius, aiškina priežastinius ryšius, taiko kiekybines sąvokas ir struktūruoja patirtį kalba. Laisvas žaidimas ir mokytojo organizuojama veikla nėra konkuruojantys ugdymo modeliai. Laisvas žaidimas sukuria tyrinėjimo motyvacinį ir iniciatyvos pagrindą, o jautri pedagoginė parama suteikia tęstinumą, gylį ir refleksiją. Mokytojo vaidmuo atsiskleidžia kaip tyrinėjimo

https://doi.org/10.48127/spvk-epmq/26.17.45

partnerio ir kontekstų kūrėjo: jis stebi vaikų iniciatyvas, kelia atvirus klausimus, pasiūlo priemonių, padeda fiksuoti stebinius ir skatina aptarti ne tik rezultatą, bet ir mokymosi procesą. Mokytojų refleksijos rodo, kad tyrinėjimo gebėjimų ugdymas glaudžiai susijęs su mokėjimu mokytis – dėmesio valdymu, savo mokymosi būdų pažinimu, bendradarbiavimu, gebėjimu priimti nesėkmę ir reflektuoti patirtį.

Praktinės implikacijos

Pedagoginėje praktikoje tikslinga laisvą žaidimą stebėti kaip galimą tyrinėjimo pradžią ir sistemingai fiksuoti vaikų klausimus, spontaniškus bandymus, palyginimus bei atradimus. Šie duomenys gali tapti pagrindu vėlesnėms STEAM, konstravimo, gamtos stebėjimo ar eksperimentavimo veikloms.

Plėtojant tyrinėjimą svarbu taikyti atvirus klausimus (*„ką pastebėjai?“, „kaip galėtume patikrinti?“, „kas pasikeitė?“*), pedagogines provokacijas ir stebinių dokumentavimą. Po veiklos būtina numatyti laiką refleksijai, kad vaikai galėtų įvardyti, ką sužinojo, kas nepavyko, ką pakeitė ir ką norėtų tyrinėti toliau.

Tolesniuose tyrimuose vertėtų taikyti ilgesnį longitudinį stebėjimą, vaizdo duomenų analizę ir vaikų pokalbius, leidžiančius tiksliau atskleisti ne tik išoriškai matomus veiksmus, bet ir vaikų prasmių kūrimą. Taip pat prasminga tirti, kaip pedagogo paramos intensyvumas ir skirtingi žaidimu grįsto ugdymo modeliai veikia tyrinėjimo tęstinumą.

Literatūra

Aramavičiūtė, V., & Jasiūnaitė, P. (2011). Žaidimas kaip vaiko socializacijos veiksnys ikimokykliniame amžiuje [Play as a factor of socialisation in the childhood]. *Acta Paedagogica Vilnensia*, *26*, 70–81. https://doi.org/10.15388/ActPaed.2011.26.2980

Asy'ari, S. M., & Rachmawati, Y. (2022). Discovering the properties of light through the Ray of Light learning in the Reggio Emilia approach in early childhood education. In Proceedings (pp. 67–73). https://doi.org/10.2991/assehr.k.220602.015

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

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

Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education: A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, *8*, 80–91. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004

Fleer, M. (2011). Kindergartens in cognitive times: Imagination as a dialectical relation between play and learning. *International Journal of Early Childhood*, *43*(3), 245–259. https://doi.org/10.1007/s13158-011-0044-8

Lapėnienė, A., & Neverauskienė, L. (2023). Ikimokyklinio ugdymo mokytojų kontekstų kūrimo praktikos: Aplinka kaip trečiasis ugdytojas [Context-building practices of preschool teachers: The environment as the third educator]. *Pedagogika*, *150*(2), 75–101. https://doi.org/10.15823/p.2023.150.5

Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija (2023). Ikimokyklinio ugdymo programos gairės (įsakymas Nr. V-1142).

Martinez-Lejarreta, L., Arnott, L., & Wall, K. (2024). Detective mystery play: Play-based research methods for facilitating young children's critical thinking. *International Journal of Early Years Education*, *32*(4), 871–884.

Michalopoulou, A. (2014). Inquiry-based learning through the creative thinking and expression in early years education. *Creative Education*, *5*, 377–385. https://doi.org/10.4236/ce.2014.56047

Nacionalinė švietimo agentūra. (2021). Žaismė ir atradimai: Vadovas pedagogui. *Medžiaga ikimokyklinio ugdymo pedagogui* [Play and discovery: A guide for educators. Materials for preschool educators]. Vilnius.

Nilsson, M., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2018). The playing-exploring child: Reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *19*(3), 231–245.

Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, *28*(3), 274–289. https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771

Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, *5*(3), 6–18. https://doi.org/10.2753/RPO1061-040505036

Summary

THE EXPRESSION OF INQUIRY SKILLS OF 5–6-YEAR-OLD CHILDREN ACROSS THE PLAY-BASED LEARNING CONTINUUM

Gabija Čiuplytė
Vilnius Nursery-Kindergarden «Naminukas», Lithuania

Sergejus Neifachas
Vilnius University, Lithuania

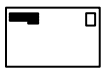
The research analyses the expression of inquiry skills of 5–6-year-old children in free play and teacher-organised play-based educational activities. The study is based on the premise that play and inquiry constitute an integrated process of meaning-making in early childhood, while the quality of inquiry is shaped by the nature of teacher involvement, the structure of the learning context and opportunities for reflection. A qualitative research design was applied. Non-participant observations were conducted in three groups involving 45 children, and additional data were collected through a focus-group discussion with three early childhood teachers. Data were analysed using qualitative content analysis. The findings show that during free play inquiry emerges authentically from children's curiosity, sensory impressions and the play situation, yet often remains episodic. In teacher-organised play-based activities inquiry becomes more purposeful, coherent and reflective: children formulate hypotheses, suggest ways of testing ideas, compare objects according to multiple features, explain causal relations and structure their experiences through language. Teachers' reflections highlight their role as partners in inquiry, designers of learning contexts and facilitators of reflection. The study demonstrates the complementary relationship between free play and intentional pedagogical support and conceptualises the transition from spontaneous curiosity to more conscious inquiry as a key outcome of play-based learning.

Keywords: 5–6-year-old children, inquiry skills, play, play-based learning, learning contexts, teacher support.

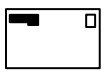
 https://doi.org/10.48127/spvk-epmq/26.17.45

Received 15 July 2026; accepted 05 October 2026

Cite as: Čiuplytė, G., & Neifachas, S. (2026). 5–6 metų vaikų tyrinėjimo gebėjimų raiška žaidimu grįsto ugdymo kontinuume [The expression of inquiry skills of 5–6-year-old children across the play-based learning continuum]. Švietimas*: politika, vadyba, kokybė / Education Policy, Management and Quality*, *17*(1), 45–57. https://doi.org/10.48127/spvk-epmq/26.17.45



Gabija Čiuplytė
Teacher, Vilnius Nursery-Kindergarden „Naminukas“, Smėlio g. 13, LT-10324 Vilnius, Lithuania.
E-mail: nykstukai@naminukas.vilnius.lm.lt



Sergejus Neifachas
PhD, Lecturer, Institute of Educational Sciences, Faculty of Philosophy, Vilnius University, Universiteto g. 9-407, LT-01513 Vilnius, Lithuania.
E-mail: sergejus.neifachas@fsf.vu.lt
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7918-804X