

Balansuojant tarp *paidia* ir *ludus*: kompiuteriniai žaidimai mokyklos ugdymo(si) procese

Gintė Marija Ivanauskienė

Vilniaus universiteto Ugdymo mokslų institutas
El. paštas: gintemgylyte@gmail.com

Santrauka. Šiuo straipsniu yra siekiama aptarti kompiuterinių žaidimų dvipoliškumą (tarp žaismingumo (*paidia*) ir rimtumo (*ludus*)) – jo problematiką ir šio bruožo suteikiamas naujas galimybes kompiuterinius žaidimus integruojant į bendrojo ugdymo mokymo(si) procesą, remiantis projekto „Dideli maži ekranai. Medijų raštingumas Lietuvos mokyklose“ atvejo studija, kuriame analizuojama jame dalyvavusių mokytojų patirtis ir projekto dokumentai. Tyrimas parodė, kad kompiuteriniai žaidimai, nors itin populiarūs tarp mokinių, mokyklos kontekste dažniausiai yra vertinami kaip smagi atsikvėpti skirta veikla ir retai yra atkreipiamas dėmesys į rimtąją kompiuterinių žaidimų pusę, galimai dėl kurios priežasties jie neturi jokios vietos Lietuvos formaliojo ugdymo procese.

Pagrindiniai žodžiai: smagumas; rimtumas; kompiuteriniai žaidimai; žaidimas; mokykla; medijų raštingumas

Balancing between *Paidia* and *Ludus*: Video Games in School's Teaching and Learning Process

Summary. This article aims to discuss the ambiguous (*paidia* and *ludus*) nature of video games: what challenges and possibilities this characteristic brings into teaching and learning in schools while integrating video games. The empirical part – a case study of the project „Big Small Screens. Media Literacy in Schools of Lithuania“ (analysis of the documents and the interviews with teachers, who selected video games while participated in the project), which, among other audiovisual medias, video games were analyzed. The research shows that the project tries to highlight the serious side (*ludus*) of video games, which is less familiar in schools, suggesting to integrate it in class when analyzing and creating (them or with them). Yet the experiences of the teachers revealed that they are more likely to use the playful side (*paidia*) of video games in their classes and experience difficulty when integrating the serious side of video games because of various challenges, thus the possibilities of integrating video games in teaching and learning is limited.

Key words: playfulness; seriousness; video game; play; game; school; media literacy

Įvadas

Visi esame žaidę, tad, atrodytų, suprasti žaidimo reiškinių neturėtų būti sunku, vis dėlto pats žaidimas iš esmės nėra lengvai apibrėžiamas. Viena vertus, žaidimas laikomas natūralia vaikų veikla, todėl neretai priešinamas suaugusiojo darbu ir vertinamas kaip nerimtas, poilsiui skirtas užsiėmimas (Aristotelis, 1997; Mann, 1996). Kita vertus, skirtingi

Received: 05/01/2022. Accepted: 02/05/2022

Copyright © Gintė Marija Ivanauskienė, 2022. Published by Vilnius University Press. This is an Open Access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution Licence](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) (CC BY), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

autoriai (Huizinga, 2008; Caillois, 2001; Fink, 2018), bandę išskirti žaidimui būdingus bruožus, jį manė esant vienu iš pamatinių žmogui būdingų reiškinių. Taigi, žaidimas yra daug sudėtingesnis reiškinys nei iš pradžių gali atrodyti: pati žaidimo sąvoka yra daugiaprasmė, savyje jungia ne vieną priešpriešą¹ (Sutton-Smith, 2001). Viena iš jų – smagumas ir rimtumas, kurią sociologas Rogeris Caillois (2001) aptarė plačiau išskirdamas žaidimui būdingus du poliūs – *paidia* ir *ludus*. Jis (2001) šią skirtį aiškino taip: žaidimus sudedant į skalę tarp dviejų polių (*paidia* ir *ludus*), viename šone stovėtų artimesni *paidia*, t. y. pasižymintys laisve, aktyvumu, spontaniškumu, triukšmu, energija, o kitame – *ludus*, t. y. labiau susiję su intelekto sugebėjimais: susitarimais, išmanymu, apskaičiavimu, taisyklių svarba. Šiems poliams būdingų savybių galime rasti ir ugdymo kontekste: aktyvumas, kūrybiškumas, tačiau taip pat kritinis mąstymas, logika.

Ugdymo kontekste vienas iš pirmųjų atkreipusių dėmesį į žaidimo potencialą, buvo pragmatistas Johnas Dewey. Jo ugdymo filosofija teigė, kad pasaulio pažinimas, žinių įgijimas vyksta aktyvaus proceso metu, todėl ugdymo metodai turi būti įtraukiantys besimokantįjį. Dewey (1910, 1997, 2013) manymu, žaidimas gali būti naudingas ugdymo procesui, nes daugelis jo bruožų (žaidėjo aktyvumas, žaidimo prasmė, žaidimo taisyklės) yra būdingi mokymo(si) procesui arba yra jo siektini (uždeganti ir motyvuojanti nuotaka, įsitraukimas savu noru). Vis dėlto, mąstydamas apie žaidimui būdingą dvipoliškumą, šis filosofas įžvelgė ir nemažai iššūkių bei svarbos ieškoti, kaip rasti šių polių pusiausvyrą, kad žaidimas būtų ugdomoji patirtis.

Šiais laikais bene populiariausia² žaidimo forma – kompiuteriniai žaidimai³ – taip pat pasižymi *paidia* ir *ludus* dvipoliškumu. Nors dažnai, kalbant apie kompiuterinius žaidimus, yra akcentuojama jų sukeliama priklausomybė, propaguojamas smurtas ar seksizmas (Gee, 2003), akademikai (Gee, 2003, 2008; Prensky, 2001; Squire ir Jenkins 2003), besigilinantys į jų fenomeną, išryškino kompiuterinių žaidimų potencialą praturtinti mokymo(si) patirtis, motyvuoti mokinius, suteikti galimybę išplėsti įprastas pedagogines praktikas bei pabrėžia kompiuterinių žaidimų raštingumo svarbą. Kompiuteriniams žaidimams esant nauja medija, iki šiol nėra atlikta daug ilgalaikių kompiuterinių žaidimų integravimo į mokymo(si) procesą tyrimų. Kaip atspirties taškas, paskatinęs atsigręžti į dvipoliškumo temą bei išsiskyręs savo tyrimo trukme (tyrimas truko trejus metus) ir tai, kad buvo tiriamas bendrojo lavinimo mokyklos (tiek mokinių, tiek mokytojų patirtis), buvo *Serious Play* (liet. – *rimtas žaidimas*) tyrimas (Beavis, Dezuanni ir O'Mare, 2017), atliktas Australijoje. Lietuvoje kompiuterinių žaidimų integravimo į mokyklų mokymo(si) procesą, straipsnio autorės žiniomis, nėra daryta. Patį žaidimą yra labiau įprasta tirti ikimokyklinio ar pradinio ugdymo kontekste (Aramavičiūtė ir Jasiūnaitė, 2011; Hakkarainen, Brė-

¹ Nagrinėjant žaidimus, iškyla ne viena juose egzistuojanti priešprieša: žaidimas tuo pačiu metu yra ir nėra rimtas, yra ir nėra paviršutiniškas, yra ir nėra nerealybė, yra laisvas, bet kartu apibrėžtas taisyklių (Sutton-Smith, 2001).

² ESA (2019) tyrimo duomenimis, JAV vidutinis kompiuterinių žaidimų žaidėjo amžius yra per 30 metų. Anot danų edukologo ir žaidimų kūrėjo Jespero Juulo (2003), žaidimų revoliucija, kurią sukėlė kompiuteriai, yra viena iš didžiausių žmogaus kultūroje.

³ Lietuvių kalboje kompiuterinių žaidimų sąvoka apima video (žaidžiamus konsolėse, kaip *Sony PlayStation*, *Nintendo GameCube* ar *Microsoft's Xbox*), kompiuterinius (instaliuojamus, atsisiunčiamus ar žaidžiamus internete) ir dažnai taip pat – mobiliuosius žaidimus, o anglų kalboje plačiau prasme kalbant apie kompiuterinius žaidimus yra vartojama videožaidimų (angl. *video games*) sąvoka.

dikytė, Brandišauskienė ir Sujetaitė-Volungevičienė, 2015 ir kt.), o tai tik pabrėžia, jog įprastai žaidimas siejamas su vaikyste, o *paidia* polis sulaukia daugiau dėmesio. Lietuvoje nėra daug ir kompiuterinių žaidimų įtraukimo į bendrojo ugdymo procesą atvejų. Vienas jų – VšĮ „Meno avilys“ nuo 2016 metų vykdomas projektas „Dideli maži ekranai. Medijų raštingumas Lietuvos mokyklose“, įtraukęs kompiuterinius žaidimus tarp šešių projekte nagrinėjamų audiovizualinių medijų. Esant didelei atskirčiai⁴ tarp mokinių ir mokytojų interesų bei mokymo(si) procese taikomų pedagoginių praktikų, projekto metodinė medžiaga (Kaminskaitė-Jančorienė, Ledas, n.d.) ir siūlomos veiklos siekia projekto dalyvius plačiau supažindinti su kompiuteriniais žaidimais ir išryškinti jų potencialą ugdymui.

Taigi, kompiuterinių žaidimų industrijai vis augant⁵, galima pažymėti, kad kompiuteriniai žaidimai, itin populiarūs tarp mokinių, dažniau yra vertinami kaip smagi laisvalaikui skirta veikla, tačiau nėra atkreipiama dėmesio į rimtąją kompiuterinių žaidimų pusę, galimai dėl kurios priežasties jie neturi jokios vietos Lietuvos formaliojo ugdymo procese. Šio straipsnio tikslas yra aptarti kompiuterinių žaidimų dvipoliškumą (žaismingumą (*paidia*) ir rimtumą (*ludus*)), jo problematiką ir šio bruožo suteikiamas galimybes kompiuterinius žaidimus integruojant į mokymo(si) procesą bendrajame ugdyme. Pirmoje straipsnio dalyje plačiau pristatomos teoretikų išvalgos apie žaidimo dvipoliškumą ir šios žaidimo savybės sąsają su ugdymu, o antroje straipsnio dalyje pateikiama atlikto tyrimo (projekto „Dideli maži ekranai. Medijų raštingumas Lietuvos mokyklose“ atvejo analizė) metodologija ir jo rezultatai.

Žaidimo poliškumas ir ugdymas

Prieš plačiau pristatant *paidia* ir *ludus* polius, svarbu atkreipti dėmesį į lingvistinius iššūkius, susijusius su žaidimu ir jo dvipoliškumu. Kadangi žaidimas etimologiškai ne vienoje kalboje⁶ sietinas su vaikais ir ugdymu, galimai dėl šios priežasties jau senovės Graikijoje jis buvo nuvertinamas: tai, kuo užsiima vaikai, laikoma nerimta veikla (Huizinga, 2018), sietina labiau su pertraukomis tarp darbų nei su laisvalaikiu (sen. gr. – *schole*) (Aristotelis, 1997). Taip nuo Antikos laikų išryškėjo didelė atskirtis tarp ugdymo ir žaidimo. Dar ir dabar mūsų kasdienybėje galime išgirsti posakį *vaikų žaidimai*, norint pasakyti, kad tai nerimti ir lengvi dalykai, tad galime pamanyti, kad rimtame ugdymo procese vietos jiems nėra.

Be viso to, žaidimo sąvokos platumas⁷ dažnai leidžia žmonėms savaip interpretuoti žaidimą, sugalvojant ar priskiriant jam kitų terminų. Anglų kalboje žaidimui apibūdinti

⁴ Pirmaisiais projekto įgyvendinimo metais vykdyto tyrimo (Šalaj, 2017) duomenimis, penktadalis (20 proc.) tyrime dalyvavusių mokinių teigė labiausiai iš medijų naudojantys kompiuterinius žaidimus, o nė vienas iš projekte dalyvavusių mokytojų nepažymėjo kompiuterinių žaidimų kaip ugdymo procese dažniausiai naudojamos medijos.

⁵ 2020 metais kompiuterinių žaidimų industrija buvo 167,5 milijardo JAV dolerių vertės. Iki 2027 metų yra prognozuojamas 8,2 proc. vidutinis metinis augimo tempas (angl. – *compound annual growth rate, CAGR*) (Grandview research.com duomenys, prieiga per internetą: <https://www.grandviewresearch.com/industry-analysis/video-game-market>).

⁶ Pavyzdžiui, senovės graikų kalboje – *pais* (vaikas), *paidia* (žaidimas), *paideia* (ugdymas).

⁷ Lietuvių kalboje žodis *žaisti* vartojamas itin plačiai: Lietuvių kalbos žodyne (2018) pateikiama 10 gana skirtingų reikšmių, pavyzdžiui, – linksmybės; žmonių, gyvūnų ar gamtos objektų judesys; muzikos ar kitų meno rūšių atlikimas; neapgalvotas elgesys ar kita.

vartojami du žodžiai: *play* ir *game*. Kaip pateikiama Oxford English Dictionary (2006), žodis *play* labiau siejamas su laisvu judesiu, laisvu žaidimu, o *game* – su žaidimu, turinčiu taisyklės. Lietuvių kalboje įprastai vartojame vieną žodį – *žaidimas*. Ir nors, kalbėdamas apie žmogaus žaidžiamus žaidimus (o ir veikaluose apie vaizduotę (Įnirtingas miegas, 2012; Įsivaizduojamybė, 2013;)), filosofas Kristupas Sabolius, remdamasis angliškąja skirtimi, pavartoja *žaismės* sąvoką: „kiekvieno žaidimo vara (t. y. vadinamasis *draivas*) yra *žaismė*“ (n.p.) (Rimkutė, 2018), tačiau būtų netikslu *play* ir *game* versti *žaismė* ir *žaidimas*, nes *žaidimas* naudojamas ne vien žaidimui su taisyklėmis nusakyti, bet ir bendrai kalbant apie šį reiškinį. Kadangi gyvojoje lietuvių kalboje neturime skirtingų tipų žaidimą apibūdinančių atskirų dviejų žodžių, susiduriame su iššūkiais, kai nagrinėjame ugdymo procesą, nes vartodami žodį *žaidimas* šį reiškinį apibūdiname tik bendrai, negalėdami aiškiau pažymėti *paidia* ar *ludus* bruožų. Toliau straipsnyje šią skirtį bus bandoma pabrėžti *play* vadinant *laisvu žaidimu*, *playfulness* – žaismingumu (arba smagumu), o *game* – žaidimu su taisyklėmis.

Paidia: laisvė, įsitraukimas, smagi nuotaika. Caillois (2001) *paidia* poli siejo su laisve, aktyvumu, spontaniškumu, džiaugsmu, improvizacija, triukšmu, energija. Jo išvardyti bruožai yra universalūs: būdingi ir žmogaus, ir gyvūnų žaidimams. Dewey (1913) laisvo žaidimo (*play*) apibūdinimas (neturi taisyklių, tikslo, pradžios, pabaigos, yra būdingas mažam vaikui) yra artimas Caillois *paidia* poliui. Dewey laisvą žaidimą (*play*) laikė tinkamą vėlyvajai vaikystei, tačiau bendrai jį vertino kritiškai: yra pavadinęs demoralizuojančia (2013), betiksle ir nenaudinga (1990) veikla, teigdamas, kad laisvas žaidimas yra vertingas tik kaip priemonė, norint pasiekti tikslą (1910). Kad žaidimas yra perteklinis – t. y. nesusijęs su tiesioginiu kasdienių žmogaus poreikių ir geismų tenkinimo procesu – įvardijo ir istorikas Johanas Huizinga (2018), žaidimą pavadinęs kasdienio gyvenimo *intermezzo*, atokvėpiu. Tačiau, anot Sabolius (Rimkutė, 2018), laisvam žaidimui būdinga vaizduotė, jis gimsta *čia ir dabar* ir yra kūrybingumo pagrindas: žaidžiant patiriama laisvė, kuri leidžia laisvai kurti. *Paidia* laisvė ir energija (nors gali būti chaotiška) varo žaidimą į priekį, yra akstinas kurti, judėti pirmyn, todėl, Huizingos (2018) manymu, yra ir viena pirminių sąlygų, kad kultūra apskritai vystytųsi.

Be laisvės suteikiamos kūrybinės kibirkšties, *paidia* įgalina ugdytinius pačius būti aktyvius. Antai Australijoje tyrime dalyvavę mokiniai pabrėžė kompiuterinių žaidimų integracijos į ugdymo procesą suteikiamą laisvės – kaip galėjimo patiems kontroliuoti mokymosi procesą – svarbą (Beavis ir kt., 2017). Apie laisvės svarbą ugdymo procese yra užsiminęs ir Platonas (1981) *Valstybėje* teigdamas, kad pagrindinis pedagogikos tikslas turėtų būti skatinti mokymąsi kaip žaidimą: „Laisvas žmogus nė vieno mokslo neturi mokytis vergiškai. Prievarinis kūno mankštinimas nesusilpnina kūno, bet prievarta sielai įkaltos žinios yra netvirtos. [...] Todėl, mano mielas, vaikus mokyk ne prievarta, o žaisdamas.“ (VII.536e-f). Čia Platonas pabrėžia, kad žaidimas – kaip metodas – reikalauja sąmoningo įsitraukimo, kuris būdingas laisvam žmogui. Dewey (2013) rėmėsi šia graikų filosofo mintimi pabrėždamas, kad žaidimas vaiką ruošia demokratinei visuomenei mokydamas įsitraukti, būti aktyviam, gebančiam pačiam priimti sprendimus ir mąstyti, kaip pasiekti toliau.

Aktyvumas – ne tik Dewey ugdomajai filosofijai⁸ būdinga, tačiau ir viena esminių žaidimą apibūdinančių savybių, nes be žaidėjų įsitraukimo žaidimas apskritai negali egzistuoti (Huizinga, 2018). Galimybė įsitraukti, būti aktyviam ir patirti saviveiksmingumą kompiuterinių žaidimų kontekste vadinama *interaktyvumu* (Bandura, 1977). Dėl šios savybės žaidėjas žaidime gali įsikūnyti į ką nors kitą (priiimti vaidmenį), todėl egzistuoja dvejopai: realybėje ir žaidime (Finkas, 2018). Egzistavimas žaidime gali, anot fenomenologo Eugenijaus Finko (2018), turėti ir teigiamų, ir neigiamų rezultatų: „žaisdamas žmogus pasiekia du kraštutinius būdus būti. [...] Žaidime gali slypėti šviesus apoloniškasis laisvo savęs teigimo pradas, bet taip pat ir tamsus dionisiškas paniško savęs atsisakymo pradas“ (p. 42). Viena vertus, žmogus patiria „žmogiškojo suverenumo viršūnę“ (Fink, 2018, p. 42) galėdamas mėgautis laisve ir neribotu kūrybiškumu, kita vertus, žaidimas gali įtraukti taip, kad užsimirštama apie pasaulio tikrovę, įtikima iliuzija. Ugdymo kontekste dažniau yra akcentuojama dionisiškoji pusė (kompiuterinių žaidimų keliami priklausomybė), tačiau mažiau atkreipiama dėmesio į apoloniškosios svarbą ir potencialą – galėjimą įsitraukti, būti aktyviam, laisvam ir to suteikiamą malonumą.

Galiausiai, su *paidia* poliū yra siejama būdingiausia žaidimo savybė – uždeganti smagi nuotaika, patiriama žaidžiant. Huizinga (2018) teigė, jog malonumo ar pasitenkinimo jausmas slypi žaidimo intensyvume, gebėjime įaudrinti; Finkas (2018), mąstydamas apie šią nuotaiką, ją pavadino „savita kūrybinio veikimo palaima“ (p. 31). Žaidimui būdingas malonumas iš niekur negimsta: kompiuterinių žaidimų dizaineriai, kurdami žaidimus, siekia žaidėjus įtraukti į tėkmę⁹ (angl. – *flow*), kuri, anot psichologo Mihaly Csikszentmihaly (1990), sukuriama turimų žinių ir norimo išspręsti iššūkio pusiausvyra. Lingvisto ir raštingumo tyrėjo Jameso Paulo Gee (2003) teigimu, žaidimas „maloniai erzina“ (p. 36), nes žaidžiantysis susiduria su iššūkiais, kuriuos, naudodamas savo žinias ir sugebėjimus, gali įveikti, tačiau jie nėra per lengvi. Tokia keliamų iššūkių ir turimų žinių bei gebėjimų pusiausvyra galėtų atnešti daugiau *paidia* malonumo (ir motyvacijos) ir į ugdymo(si) procesą.

Ludus: taisyklės, kritinis mąstymas, tapimas suaugusiu. *Ludus* polis, lyginant su *paidia*, yra labiau susijęs su intelekto sugebėjimais: susitarimais, išmanymu, apskaičiavimu, taisyklių svarba. Anot Caillois (2001), šiam poliūi artimiems žaidimams reikalinga žmogaus patirtis, išsilavinimas ir mokėjimas strateguoti, todėl ypač stipriai *ludus* bruožais pasižymintys žaidimai negali būti žaidžiami mažų vaikų. Kadangi *paidia* bruožais pasižymi ir gyvūnų žaidimai, *ludus* poliūi būdingas intelekto panaudojimas išskiria žmogaus žaidimą iš kitų: „žmogiškojo žaidimo ypatybė ta, kad jis gali įtraukti ir intelektą [...]. Čia ir slypi žmogaus žaidimo žmogiškumas: žaisdamas jis, tarytum turėtų koki tikslą, pats disciplinuoja ir tvarko žaidimo judesius, pavyzdžiui, vaikas skaičiuoja, kiek kartų suduos kamuolių į žemę iki tam išsprūstant iš rankų“ (p. 33), – rašė filosofas Hansas Georgas Gadameris (1997).

⁸ Dewey pragmatizmo filosofija teigia, jog pasaulio pažinimas, žinių įgijimas vyksta aktyvaus proceso metu, todėl ugdymo metodai turi būti įtraukiantys besimokantįjį (mokymasis veikiant (angl. – *learning by doing*)).

⁹ Mihaly Csikszentmihalyi (1990) tėkmės (angl. – *flow*) teorija tėkmę apibrėžia kaip proto būseną, žmogų visiškai įtraukiančią į tai, ką jis daro ar kuria tuo metu. Tėkmės būseną pasiekama, kai vykdomos veiklos imamas savo noru, turint galimybę į ją susikoncentruoti, nesibaškyti; pati veikla turi turėti tikslą, suteikti grįžtamąjį ryšį; veikiantysis gali ją kontroliuoti.

Vaikui augant, laisvą žaidimą (*play*) pakeičia žaidimai su taisyklėmis (*game*) (pavyzdžiui, slėpynės), kurie turi taisykles, tikslą, jį ribojančią trukmę ir vietą – kriterijus, būdingus *ludus* (Dewey, 2008; Piaget, 1954). Psichologo Jeano Piaget (1964) manymu, toks perėjimas nuo laisvo žaidimo prie taisykles turinčio žymi vaiko perėjimą į suaugusiųjų pasaulį. Anot Dewey (2008), vaikui pradėjus žaisti žaidimus su taisyklėmis, pasikeičia jo mąstymo būdas: jis tampa kritiškesnis, išmoksta planuoti, sugeba siekti tikslo, t. y. tampa pasiruošęs formaliajam ugdymui, kurio metu jam bus galima duoti užduotis. Be to, žaidimo taisyklės vaiką pratina ir prie visuomenėje galiojančių taisyklių (Dewey, 2008), kurių ne tik moko laikytis, bet ir perprasti, *perskaityti*.

Kompiuteriniai žaidimai yra kompleksiniai dariniai, jiems reikia žaidėjo pastangų ir gebėjimų. Viena vertus, norint išmokti žaisti kompiuterinį žaidimą, reikia perprasti jo taisykles, struktūrą – sugebėti jį perskaityti (Gee, 2003). Kompiuteriniams žaidimams esant multimodaliniams (sujungiantiems vaizdą, tekstą, garsą) tekstams, juos žaidžiant yra svarbu ne vien mokėti skaityti raštą ir suprasti jo reikšmę, tačiau gebėti perskaityti ir vaizdų reikšmes bei sujungti jas kartu. Kita vertus, kompiuteriniai žaidimai pakeičia tradicinį mokymosi būdą, nes juos žaidžiant yra akcentuojamas ne naujos informacijos išimimas, bet jos pritaikymas ir panaudojimas sprendžiant žaidime iškilusias problemas (Squire ir Jenkins, 2003). Taigi, dvidešimtajame amžiuje Caillois (2001) aprašytiems *ludus* polio savybėms kompiuteriniai žaidimai kaip naujoji medija suteikia naują formatą ir dar kartą patvirtina žaidimui būdingą dvipoliškumą ir jo rimtosios dalies galimybes.

Pusiausvyros svarba. Nė vienas žaidimas negali būti visiškai *ludus* ar visiškai *paidia*, nes visada turi šiuos du polius: žaismingumo ir intelekto, smagumo ir rimtumo. Tačiau šioje skalėje (tarp *paidia* ir *ludus*) tas pats žaidimas gali judėti: pavyzdžiui, nuo *ludus* arčiau *paidia*, kai žaidėjai nusprendžia nesilaikyti stalo žaidimo taisyklių ir pridėti savas arba jas ignoruoti (Jensen, 2013); ir atvirkščiai, kai laisvai bėgiodami ir gaudydami vienas kitą žaidėjai sumąsto nustatyti žaidimo erdvę ir pridėti dar kelias taisykles, žaidimas pasislenka arčiau *ludus* ir nutolsta nuo *paidia*. Vis dėlto, jei žaidimas su taisyklėmis yra per daug *ludus* (pavyzdžiui, per painios ir sudėtingos jo taisyklės), tada jis pavirsta nuobodžiu, yra per daug sudėtingas. Tai dažnai yra būdinga edukaciniams žaidimams, kuriais norima daug ko išmokyti (*ludus*), tačiau mažiau jų kūrimo procese atkreipiama dėmesio į tai, kad žaidimas turėtų savyje laisvės ir teiktų džiaugsmo (*paidia*).

Dewey (1910; 2013) žaismingumo ir rimtumo pusiausvyros svarbą išryškino aptardamas laisvojo žaidimo (*play*) ir darbo (*work*) skirtį. Esminis aspektas, skiriantis darbą nuo žaidimo, yra tai, kad laisvajam žaidimui svarbesnis yra procesas, o darbui – jo tikslas. Vis dėlto ir žaidimui, ir darbui būdingi abu aspektai: be tikslo žaidimas tampa tik kvailiojimu, kurį šis autorius (1910) laikė laiko švaistymu, keliančiu chaosą, o darbas – katorga, kuri pasižymi tokiu smalsumo ir džiugesio nekeliančiu sunkiu darbo procesu, kad net pasiekti rezultatai nedžiugina ir nemotyvuoja dirbti toliau. Taigi, tiek norint išlaikyti žaidimo smagumą ir suteikiamą motyvaciją tenka balansuoti tarp *paidia* ir *ludus*, tiek ir darbe ar ugdymo procese būtina atkreipti dėmesį ir į procesą, ir į norimą jo rezultatą. Net jei rimtoji dalis dažniau labiau vertinama, anot Dewey (1910), „tuo pačiu metu būti žaismingam ir rimtam yra įmanoma ir tuo pasižymi ideali psichinė būklė“ (p. 218).

Ugdymo procese rasti žaismingumo ir rimtumo pusiausvyrą ir ją išlaikyti yra esminis mokytojo vaidmuo. Pirma, šios pusiausvyros reikėtų ieškoti kasdieniame mokymo(si) procese. Antai, Dewey (1910) manymu, mokytojas turėtų būti kaip menininkas¹⁰ – ne tik susikoncentravęs į ugdymo uždavinius ir tikslus (rimtumas), bet ir rasti būdų padaryti įdomų ir smalsumą žadinantį ir patį mokymosi procesą (žaismingumas), nes, be įtraukiančio ir motyvuojančio proceso, nebus pasiekta ir norimo rezultato. Antra, kompiuterinių žaidimų integracijos į mokymo(si) procesą metu, svarbu kompiuterinių žaidimų suteikiamos motyvacijos (žaismingumo) ir ugdymo turinio (rimtumo) atsvara, nes gali būti, kad mokiniai išitraukia į patį žaidimą, bet ne į edukacinę pamokos dalį (Beavis ir kt., 2017). Edukacinis aspektas gali būti integruotas ne vien į žaidimo dizainą, bet ir kontekstą, kuriame jis yra naudojamas (Gee, 2008): pavyzdžiui, strateginis stalo žaidimas naudojamas apmokant karius. Taigi, būtent mokytojas gali perkeisti, pritaikydamas mokymosi procesui, įprastą būdą, kaip žaidimas buvo žaidžiamas laisvalaikio metu. Todėl toliau aptariamame tyrime buvo gilinamasi būtent į mokytojų, bandžiusių integruoti kompiuterinius žaidimus į mokymo(si) procesą, patirtį.

Empirinio tyrimo metodologija

Tyrimas buvo atliktas taikant kokybinių tyrimų metodologiją ir pasirinkus atvejo studijos strategiją (Creswell, 2007; Kardelis, 2002; Žydžiūnaitė, 2019). Atvejo studija pasižymi problemos tyrimu per vieną ar keletą uždaru sistemų (angl. – *bounded system*) (Creswell, 2007). Tyrimui pasirinkta kompiuterinių žaidimų integracijos specifika nagrinėti per vieną sistemą – projektą „Dideli maži ekranai. Medijų raštingumas Lietuvos mokyklose“ – ir siekta atskleisti kompiuteriniams žaidimams būdingo dvipoliškumo problematiką, suteikiamas galimybes ir iššūkius, su kuriais mokytojai susiduria. Duomenys buvo renkami keliais būdais: analizuojant dokumentus (metodinę medžiagą (Kaminskaitė-Jančorienė, Lėdas, n.d.) ir kvietimą į projektą (Projekto komanda, 2017)) ir atliekant individualius pusiau struktūruotus interviu (su projekte pasirinkusiais kompiuterinių žaidimų temą mokytojais). Svarbu pažymėti, kad nors kompiuteriniai žaidimai yra populiarūs tarp mokinių, per visą šio projekto laikotarpį kompiuterinių žaidimų kūrybinės dirbtuvės¹¹ buvo pasirinkusios tik penkios mokyklos, o pamokas šia tema vedė tik aštuoni mokytojai. Dėl šios situacijos yra įmanoma išsiaiškinti, kurių mokyklų atstovai buvo šio tyrimo informantai, todėl negali būti visiškai užtikrinamas konfidencialumas, tačiau šio tyrimo dalyviai su šia informacija susipažino ir sutiko, kad interviu duomenys būtų visi naudojami tyrimui ir cituojami.

Tyrimo dalyvavo penki mokytojai iš skirtingų mokyklų (trys – anglų kalbos mokytojai, po vieną – vokiečių kalbos ir biologijos mokytoja), projekte dalyvavę su 8–10 klasių

¹⁰ Anot Dewey (1910), šiai profesijai vienodai svarbus ir procesas, ir rezultatas.

¹¹ Dalyvavimas projekte susideda iš kelių dalių: dviejų medijų raštingumo seminarų mokytojams; penkių mokytojų mokiniams vedamų pamokų apie skirtingas medijas, remiantis projekto paruošta metodine medžiaga; kūrybinių dirbtuvių mokiniams, kurias veda pasirinktos srities profesionalai; medijų festivalio, organizuojamo mokinių kartu su mokytojo pagalba, kurio metu dalijamasi per projektą sukurtais produktais bei įgytomis žiniomis ir įgūdžiais. Taigi, projekto veiklos mokiniams vyksta ir formaliojo (pamokų), ir neformaliojo ugdymo metu (kūrybinės dirbtuvės, medijų festivalis).

mokiniais. Trys mokytojai medijų raštingumo projekte dalyvavo po vieną kartą, t. y. vienerius mokslo metus, o du mokytojai – dvejus metus iš eilės. Tyrimo ribotumas – nedidelė imtis ir tai, jog buvo tiriamas tik mokytojų požiūris: norint susidaryti išsamų vaizdą būtų reikalinga įtraukti mokinių balsą. Surinkti duomenys buvo analizuojami taikant kokybinio turinio analizę. Atliekant turinio analizę, buvo remiamasi Caillois (2001) identifiкуotais žaidimui būdingais poliais – *ludus* ir *paidia* – bei kitų autorių (Dewey, Fink, Huizinga, Gee) minėta ir analizuota rimtumo ir žaismingumo skirtimi, *game* ir *play*. Atskirai dėmesio buvo skiriama ir šių polių pusiausvyros svarbos temai. Tolesniuose skyriuose yra pristatomi svarbiausi tyrimo rezultatai.

***Paidia*: žaidimas – smagus, bet laiko reikalaujantis atokvėpis, todėl skirtas mažiesiems?**

Paidia poliui būdingos savybės (laisvė, aktyvumas, suteikiamas malonumas) siejamos su žaidimu plačiąja prasme, todėl yra lengviau pastebimos ir įvardijamos. Vis dėlto iš esmės su šiuo polių siejasi ir dauguma jau minėtų neigiamų stereotipų ar išankstinių nuostatų: žaidimas yra vaikiška pramoga, laiko švaistymas, nerimta veikla.

Žaidimų sąsają su vaikiškumu pažymėjo ir tyrime dalyvavę mokytojai. Vienas jų teigė, kad „žaidimas – pagrindinis vaikų užsiėmimas, jiems čia yra natūralu“, o kompiuterinius žaidimus pedagogai vadino *šių laikų vaikų arkliuku ar traukos objektu*. Mokytojų nuomone, „[žaisiti] vyresni mėgsta, bet su vyresniais dažnu atveju tiesiog nebelieka laiko“, todėl dažniausiai tiek mokytojai, tiek vadovėlių sudarytojai įtraukia kompiuterinius žaidimus į pradinio ugdymo mokymo(si) procesą. Tačiau žaidimų priskyrimą vaikams vokiečių kalbos mokytoja pavadino stereotipu, iš kurio reikėtų išlipti patiems suaugusiems, o ir kiti informantai teigė, jog žaidimas nėra vien vaikiška veikla ir yra tinkamas visiems mokiniams. Mokytojų teigimu, žaidimas yra tarsi *universali kalba*, kurią gali suprasti visi, o „pats žaidimo principas visada yra įdomus žmonėms“, neišskiriant jų amžiaus.

Kaip teigė Gee (2003), mokymo(si) procesas turi daug panašumų (imlumas laikui, patiriami iššūkiai ir pan.) į kompiuterinius žaidimus, tačiau pastarieji įprastai pasižymi didesniu įtraukumu, kurį mokytojai vertina dvejopai. Viena vertus, mokytojai mini kompiuterinių žaidimų galimai keliamą priklausomybę pažymėdami, kad „juos reikėtų kaip ir vitaminus riboti“ (dionisiškasis pradai (Fink, 2018)). Kita vertus, vokiečių kalbos mokytoja pabrėžia, kad kompiuteriniai žaidimai yra taip sukonstruoti, kad patiktų jų žaidėjams: siekiama, jog būtų galima mėgautis procesu ir kartu būtų motyvacija siekti žaidimo tikslo. Taip mąstant žaidimas yra tartum forma, į kurią galima įdėti bet kokį turinį, arba, jei procesas yra malonus, galima pasiekti bet kokį rezultatą:

Nesvarbu, koks turinys. Kad ir mes [...] mielai pažaistume žaidimą apie povandeninių gyvūnų rūšis, nors atrodo, gal šiaip pati tema nebūtų labai įdomi, bet kažkaip, kai yra žaidimas, pasidaro įdomiau, nes yra azartas, [...] konkurencija su kitais, kad būti geresniam, pirmesniam, tas užveda žmones įprastai. Nesvarbu, jei ir paskutinis lieki, tas procesas vistiek yra užvedantis. Čia didžiausias privalumas – kad tai yra smagu. O tam, kad mokytumeisi, turi būti bent šiek tiek smagu, nes tavo smegenys kitaip iš vis nenorės priimti informacijos arba reiks daug valios pastangų, kurių tikrai ne visi turi mokykloje, ne taip lengva kairiesiems tą išgauti iš savęs. Žaidimas pereina į tą, kad iškart jau įdomu, jau lengva, jau tu gali padaryti.

Mokytojų nuomone, žaidimas iš tiesų yra puiki priemonė išmokyti informaciją, kurią mokiniai įsimeina *geriau, įdomiau, kitaip, nejučiomis*. Visi šie apibūdinimai akcentuoja žaidimo suteikiamą neįprastumą ugdymo procesui, atsitraukimą nuo įprastos rutinos, kuri minėjo ir teoretikai (Huizinga, 2018; Caillois, 2001; Finkas, 2018). Viena iš anglų kalbos mokytojų išryškina Huizingos (2018) minėtą žaidimo kaip *intermezzo*, kaip atokvėpio nuo kasdienio gyvenimo aspektą:

Tikrai, be žaidimų faktiškai nei vienos pamokos nepraeiname. Ar pradžioj, ar vidury, ar jeigu jau dirbam dirbam ir ten užsidirbam, tai tada jau pabaigai kažką, kad šiek tiek atsigavę išeitu.

Anot mokytojų, žaidimui būdingai smagiai nuotaikai nereikia pastangų, ji suteikia motyvacijos, patraukia dėmesį ir įtraukia į veiklą, gali „net pačias sudėtingiausias ar neįdomiausias temas, gramatinius aspektus paversti tikrai patraukliais ir suprantamais“. Tačiau tuo pačiu toks požiūris ir limituoja, nes visi informantai teigė naudojantys žaidimus ar jų elementus būtent dėl jų suteikiamos nuotaikos, motyvacijos, o tik paskui mini kitus aspektus (ugdomi įvairūs gebėjimai, ugdymo individualizavimo galimybė), siejamus su ugdymu. Žaidimus į ugdymo procesą įtraukiant tik norint motyvuoti, tartum dovaną mokiniams (ką dažniausiai mini mokytojai), stiprinama nuostata, kad mokytis reikia *rimtais* metodais, nes mokslo šaknys turėtų būti karčios, o tik vaisiai – saldūs, t. y. teikti malonumą ir motyvuoti. Vis dėlto keli informantai pažymi, jog mokinių motyvaciją išitraukti suteikia ne tik kompiuterinių žaidimų smagi nuotaika, bet ir šios medijos interaktyvumo suteikiama laisvė veikti, kurti, patiems ieškoti ir realizuoti savo idėjas. Vokiečių kalbos mokytoja pažymi, kad kompiuteriniai žaidimai itin populiarūs dėl jiems būdingos dalyvavimo kultūros: „*atrodo vis mažiau žmonėms užtenka vartoti kažkokį sukurtą scenarijų, bet ir kažkaip turėti galimybę sudalyvauti to scenarijaus kūrime*“.

Kompiuterinių žaidimų *paidia* polio savybės, informantų nuomone, mokiniui mokymo(si) proceso metu gali suteikti smagią nuotaiką, motyvaciją ir galimybę mokytis veikiant. Vis dėlto, tikėtina, kad dėl kompiuteriniams žaidimams būdingo smagumo mokytojų dažniau jie yra siejami su paskatinimu ar pertraukomis, o dėl imlumo laikui ir jiems reikalingos laisvės (ugdymo turinio kontekste) siejami su jaunesniojo amžiaus mokiniais. Toks požiūris yra taip dažnai akcentuojamas, kad rimtoji (*ludus*) žaidimų dalis, nors ir turinti, mokytojų nuomone, tiesioginių sąsajų su ugdymu, yra netgi ne visų jų pastebima ir paminima.

Ludus: tikras kūrinys ir nesuprantama kalba

Žaidimus įprastai siejant su pramoga ir smagumu, nebuvo paprasta ir tyrime dalyvavusiems mokytojams pastebėti ir įvardyti jų *ludus* pusę. Tačiau tiriamojo projekto „Dideli maži ekranai. Medijų raštingumas Lietuvos mokyklose“ metodinė medžiaga (Kaminskaitė-Jančorienė, Ledaš, n.d.) ir siūlomos veiklos siekė kvestionuoti įprastas nuostatas apie šią mediją pabrėždami kompiuterinių žaidimų rimtąją pusę: technologinę, socialinę, kultūrinę. Tai darė kviesdami analizuoti (istoriją, veikėjus, žaidėjų igyjamą patirtį) ir kurti kompiuterinius žaidimus.

Kompiuterinių žaidimų analizė, aiškiai pasižyminti *rimtumu* (čia jau nebelieka paties žaidimo proceso), stebino ne tik mokytojus, bet ir jų mokinius. Biologijos mokytojas pažymėjo, jog apskritai mokiniams nėra įprasta analizuoti, ieškoti žinučių ne literatūroje (ne rašytiniuose, o, pavyzdžiui, multimodaliniuose tekstuose). Projekto veiklos iš dalies padėjo sulaužyti šį stereotipą: „Mokiniai suprato vieną pagrindinį dalyką, kad kompiuterinis žaidimas nėra tikrai žaidimas, o – tikras kūrinys: jame daug kas paslėpta, čia pasauliai, veikėjai, istorijos.“ Tikėtina, kad šis informantas žaidimo suteikiamą smagumą (*paidia*) vadina *tik žaidimu*, o rimtąją (*ludus*) jo dalį – *tikruoju kūriniumi*. Tai tik dar kartą parodo, kad lietuvių kalba kalbėdami apie žaidimo dvipoliškumą susiduriame su ligvistiniais iššūkiais: nėra įprasta *žaidimo* sąvoką vartoti siejant su kažkuo rimtu, vertingu. Lietuvių kalboje turint tik vieną žodį žaidimui plačiąja prasme nusakyti, nagrinėjamas projektas bando įvesti *žaismo* sąvoką, kuri metodinėje medžiagoje aiškinama kaip „žaidimo mechanikos sfera, kuri rūpinasi žaidimą padaryti kuo įdomesni ir mus įtraukiantį“ (Kaminskaitė-Jančorienė, Ledas, n.d., p. 11). Vis dėlto nė vienas tyrime dalyvavęs mokytojas šios sąvokos nepaminėjo, todėl galėtume teigti, kad *žaismas* sunkiai gali tapti kasdienės kalbos dalimi ir lingvistiniai iššūkiai išlieka.

Projekto veiklos, kvietusios pažiūrėti į kompiuterinį žaidimą kaip į kūrinį, transformavo bei išplėtė ir daugelio mokytojų požiūrį į šią mediją. Viena anglų kalbos mokytoja teigė pažinusi kompiuterinių žaidimų įvairovę:

Parodė, kokių [kompiuterinių žaidimų] dar gali būti: ne tik kokie mygtukų spaudimai ar žaidimų konsolė, bet kad būna ir kažkokių kitokių žaidimų (kur anglų kalba panaudojama, istorija sukurta), tai man buvo tikrai pirmas kartas ir kažkas stebinančio.

Kita anglų kalbos mokytoja, anksčiau kompiuterinius žaidimus laikiusi *laiko gaišimu*, pabrėžė, kad kompiuteriniam žaidimui „tikrai reikia įgūdžių ir gebėjimų, tai gali tau padėti ir sužinoti kažką, ir kažkokius savo gabumus lavinti“. Biologijos mokytojas paminėjo kompiuterinių žaidimų lavinamą probleminę ir kritinę mąstymą. Kad ir kokią poveikį padarė projekto veiklos, bendroje kultūroje, anot vokiečių kalbos mokytojos, kompiuterinius žaidimus dar nėra įprasta teigti esant tolygius filmams, serialams ar knygoms, tad „*žaidimai dar kovoja toje kovoje, kad būtų pripažinti kaip meno kūriniai, kaip medijos.*“

Tyrimo duomenų analizės metu buvo pastebėta, kad kompiuteriniai žaidimai neretai yra nuvertinami tų, kurie jų nepažįsta ir negali *perskaityti*. Keli mokytojai teigė, jog vyresnio amžiaus mokytojai rečiau domisi, ką ir kaip mokiniai žaidžia. Iš informantų atsakymų buvo galima įsitikinti, kad dvi anglų kalbos mokytojos pavadino kompiuterinius žaidimus *jų [mokinių] gyvenimu*, *jų [mokinių] komforto zona*, akivaizdžiai pabrėždamos šios medijos aktualumą būtent jiems – jaunajai kartai. Tos pačios mokytojos įvardijo ir atskirtį bei kontrolės praradimo jausmą, pajautusią per pamoką apie kompiuterinius žaidimus:

Tada [kai mokiniai dalinosi savo mintimis apie kompiuterinius žaidimus] jau mes jautėmės nebesaugiai, nes mes nežinojome, apie ką jie šneka ir negalėjome patikrinti, ar tikrai. Mes pagrinde, ko klausėme, tai naudojamos tą metodinę medžiagą, [...], o vat norėjosi žinoti, apie ką tu kalbi, apie tas visas programas, kad būtume daugiau mažiau lygiaverčiai.

Toks nelygiavertiškumas, kaip atskleidė tyrimo duomenų analizė, susidaro ne dėl amžiaus skirties, bet dėl turimų žinių apie kompiuterinius žaidimus (kiek pažįstama jų *ludus* dalis). Šios medijos (ne)išmanymas formuoja atskirtį tarp skaitmeninių čiabuvių (angl. – *digital natives*), kuriems skaitmeninė kalba tarsi gimtoji, ir skaitmeninių imigrantų (angl. – *digital immigrants*), kuriems šios kalbos tenka vis mokytis, norint pritaikyti prie skaitmeninių technologijų išpopuliarėjimo (Prensky, 2001). Tai atsiskleidė kompiuteriniais žaidimais besidominčių¹² informantų platesniu žodynu, kuris padėjo ne tik kalbėti apie šią mediją, bet ir žaidimui būdingas sąvokas pritaikyti kituose kontekstuose: pavyzdžiui, lyginant žaidimą su pamoka ar kalba.

Taigi, rimtoji (*ludus*) kompiuterinių žaidimų pusė – ne tik gebėjimas žaisti patį žaidimą, kurti žaidimo strategiją ar analizuoti žaidimo prasmę ir jo suteikiamą patirtį, bet ir pačios medijos išmanymas ir įvaldymas (mokytojų vadinta *kompiuterinių žaidimų kalba*). Svarbu pabrėžti, kad, norint pažinti ir suprasti *ludus* dalį, reikia įdėti pastangų – kad ir kas tai būtų: kritinis ar probleminis mąstymas, reflektavimas, skaitmeninės kalbos išmanymas. Projekto veiklos padėjo su rimtąja kompiuterinių žaidimų dalimi susipažinti plačiau, o tai pakeitė ir dalies mokytojų išankstines nuostatas apie šią mediją. Tačiau kelių mokytojų pasikeitusių nuostatų nėra gana, nes ugdymo proceso kasdienybėje mokytojams, norintiems integruoti kompiuterinius žaidimus patiems, yra itin svarbus ir kolegų palaikymas:

O kitas apribojimas yra tikrai pačių ugdytojų galvose, kadangi, jeigu vienas mokytojas pasakys, kad kompiuterinius žaidimus galima naudoti edukaciniame procese, o visi kiti sakys, kad ne – tai tokiomis pastangomis vis tiek niekas nepasikeis ir vienas žmogus su savo asmenine nuomone nieko nepakeis.

Ieškant balanso: kūrybinio proceso potencialas

Tiek norint išlaikyti žaidimo smagumą tenka balansuoti tarp *paidia* ir *ludus*, tiek ir darbe ar ugdymo procese būtina atkreipti dėmesį ir į procesą, ir į norimą gauti jo rezultatą, t. y. išlaikyti šių polių pusiausvyrą. Biologijos mokytojas ištraukė kartu su mokiniais į jo veiklas, norėdamas parodyti „kad edukacinis procesas gali atrodyti šiek tiek kitaip negu jie [mažiau motyvacijos turintys mokiniai] jau įprato matyti“. Panašu, kad į mokymosi procesą neretai nėra kreipiama tiek dėmesio, kiek yra akcentuojamas pats siekiamas ugdymo rezultatas, o projekto siūloma kompiuterinių žaidimų integracija galėjo būti ugdymo *paidia* pusę sustiprinanti veikla. Prisimenant Dewey mokymo(si) veikiant koncepciją, žaismingąjį ugdymo proceso polį galėtų stiprinti patirtinio mokymo(si) metodai. Nors keletas informantų paminėjo kompiuterinių žaidimų kaip ugdomųjų patirčių potencialą (atliekant laboratorinius darbus ar net sprendžiant patyčias), tačiau nagrinėjamas projektas šio aspekto nepaliečia, todėl plačiau šiame straipsnyje į tai nėra gilinamasi.

Tirtame projekte didžiausią įspūdį, motyvaciją ir ugdomąjį rezultatą pasiekė kūrybinė veikla, kurios metu mokiniai kartu su profesionaliais kūrė savo kompiuterinius žai-

¹² Biologijos ir vokiečių kalbos mokytojai teigė, kad domisi kompiuteriniais žaidimais ir jų kultūra.

dimus. Anot informantų, patį kompiuterinių žaidimų kūrimą mokiniai manė esant labai sudėtingu procesu, todėl ir „buvo sunku patikėti, kad gali patys sukurti“. Čia veriasi paradoksas, nes, nors kompiuteriniai žaidimai ir mokytojų, ir mokinių yra dažnai vertinami kaip nerimti, tačiau jų kūrimo procesas vertinamas kaip sudėtingas ir daug įvairių žinių ir sugebėjimų reikalaujantis. Pats kūrimo metodas išsiskiria ne tik neįprastumu, tačiau yra ir puikus žaismingumo ir rimtumo pusiausvyros pavyzdys: jeigu analizuojant kompiuterinius žaidimus nebelieka paties smagumo, nes nebelieka ir paties žaidimo proceso, kuriant išlieka žaidybiškoji dalis (laisvė kurti, kūrėjo išitraukimas į procesą), tačiau atspindi ir rimtieji žaidimo aspektai (reikia žinių ir įgūdžių, kaip konstruoti kompiuterinius žaidimus, kurti įtraukiančią jų istoriją).

Vis dėlto dėl reikalingos techninės bazės¹³ ir įgūdžių visi informantai teigė negalintys tiesiogiai pritaikyti kūrybinių dirbtuvių formato (o dauguma – ir kompiuterinių žaidimų integracijos) ateityje savo pedagoginėje praktikoje. Kurti pačius žaidimus kartais reikia daugiau įgūdžių ir lėšų, todėl būtų svarbu atkreipti dėmesį, kad Lietuvos mokyklose vis labiau populiarėja kūrimas pačiuose žaidimuose, pavyzdžiui, „Minecraft Education Edition“, kas taip pat pasižymi *paidia* ir *ludus* atsvara. Dar kitokią idėją, kaip išnaudoti kūrybos potencialą, turėjo biologijos mokytojas, kuris teigė galvojęs pakviesti vyresnių klasių mokinius sukurti žaidimą biologine tema, kurį galėtų vėliau žaisti jaunesnieji mokiniai, nes, jo manymu, „kuo vyresni vaikai tampa, tuo daugiau kūrybos į pamoką reikia atnešti“. Kartu pabrėžtina, jog būtent vyresniesiems mokiniams, kurie jau išaugo iš laisvo vaikiško žaidimo, ir yra ypač svarbus balansas tarp *paidia* ir *ludus*, nes jis padeda išlaikyti mokinių motyvaciją mokytis bei stiprina kitas su šiuolaikine mokymo(si) paradigma siejamas kompetencijas (kūrybiškumą, kritinį mąstymą, kuria lygiavertiškumą mokytojo ir mokinio santykį ir kt.). Dėl šios priežasties būtų verta daugiau mokytojų supažindinti su šios medijos potencialu, nes, anot informantų, kompiuterinis žaidimas „yra labai gera priemonė tiek ugdymo procesui kažkaip palinksminti, tiek siekti kažkokių rimtesnių rezultatų: universalus dalykas, kurį galima visapusiškai panaudoti“. Vis dėlto tirtų mokytojų požiūris atskleidė, jog, nors kompiuterinių žaidimų universalumas turi didelį potencialą, norint jį apčiuopti ir įveiklinti formaliojo ugdymo procese reikia pirmiausia būti giliau susipažinus su kompiuteriniais žaidimais, juos patiems mokėti perskaityti bei turėti noro, galimybių ir laisvės eksperimentuoti su šia nauja medija.

Išvados

Kompiuteriniam žaidimui esant tokiam daugialypiam reiškiniui, jo vidinės priešpriešos sukelia ir lingvistinių sunkumų, ir kontroversiškesnių paties reiškinio vertinimų, ir neabejotinai kelia nemažai iššūkių, siekiant integruoti šią mediją į mokymo(si) procesą mokyklose. Smagioji (*paidia*) kompiuterinių žaidimų dalis – kompiuterinių žaidimų teikiama galimybė ištraukti, džiugi nuotaika, motyvacija, jiems būdingas kūrybiškumas. Rimtumas (*ludus*) – tai jų suteikiama turtinga patirtis, perduodamos socialinės ar kultū-

¹³ Kompiuterių, kurie dažniausiai mokyklose yra tik informacinių technologijų kabinete, tad yra sunkiai pasiekiami kitų dalykų mokytojams.

rinės žinutės, jiems sukurti ir žaisti reikalingi įgūdžiai bei medijos išmanymas. Empiriniame tyrime išryškėjo, kad *paidia* dalis (tiek neigiamos, tiek teigiamos jos savybės) yra labiau akcentuojama mokytojų, o projekto „Dideli maži ekranai. Medijų raštingumas Lietuvos mokyklose“ veiklomis bandoma ieškoti būdų, jo dalyviams suteikiančių progų atrasti rimtąją kompiuterinių žaidimų pusę. Galima pažymėti, kad dalyvavimas projekte mokytojams turėjo įtakos – jie visi labiau atrado kompiuterinio žaidimo rimtąją pusę, tačiau projekto poveikis tirtiems mokytojams tikrai nėra vienodas: tai priklauso nuo skirtingų su informantų dalyvavimu projekte susijusių aspektų (turimų nuostatų, asmeninio susidomėjimo šia medija ir kt.).

Skirtingai smagumas ir rimtumas atsiskleidžia nevienodais kompiuterinių žaidimų integravimo į mokymo(si) procesą būdais. Juos naudojant, kompiuteriniai žaidimai pamokoms suteikia smagumo, įvairovės. Analizuojant kompiuterinius žaidimus nebelineka paties smagumo, nes nebelineka ir paties žaidimo, t. y. žaidėjo įsitraukimo į jį. Geriausią rimtosios ir smagiosios kompiuterinių žaidimų dalių pusiausvyrą išlaiko trečiasis kompiuterinių žaidimų integravimo į mokymo(si) procesą būdas: kuriant juos (ar juose). Tad, kompiuteriniame žaidime suderantys *paidia* su *ludus* bei tai pažymintys galimi jų integracijos būdai galėtų tapti puikiu akstinu ieškoti, Dewey manymu, bendrai ugdymo procese svarbaus rasti žaidybiškumo ir rimtumo balanso. Čia bendrai veriasi klausimai apie tai, kiek apskritai siekiama, kad šie poliai ugdant suderėtų? Galbūt *paidia* yra tik piliulė, padedanti nuryti *ludus* dalį, ir iš esmės ugdymui nėra tokia svarbi Dewey minėta ideali psichinė būseną, kurioje šie poliai randa balansą? Ir galbūt tirti mokytojai, itin akcentavę kompiuterinių žaidimų *paidia* pusę, kartu teigė, jog šiam poliui būdingų savybių (kūrybiškumo, laisvės, malonumo, aktyvumo) apskritai trūksta formaliojo švietimo ugdymo(si) procesuose?

Kad ir kaip būtų, tirtų mokytojų patirtys atskleidė, kad, nors ir kompiuterinių žaidimų integravimas gali atnešti ne vieną teigiamą rezultatą į jų mokymo procesą, šiame procese jie susiduria su ne vienu iššūkiu. Mokytojams yra įprasčiau naudotis kompiuterinių žaidimų suteikiamu smagumu ir gerokai sunkiau integruoti rimtąją kompiuterinių žaidimų pusę dėl tam reikalingo papildomų techninių resursų, laiko, žinių ir gebėjimų, laisvės eksperimentuoti nesuderinamumo su ugdymo turiniu bei kontroversiško pačios medijos vertinimo. Dėl šių priežasčių pačios kompiuterinių žaidimų integravimo į ugdymo procesą galimybės yra labai ribotos, nes su tuo susijusius iššūkius šiuo metu turi spręsti pavieniai mokytojai, o ne visa mokyklos bendruomenė ar bendroji švietimo sistema. Nors mokytojas yra tas, kuris gali perkeisti laisvalaikiiui skirtą kompiuterinį žaidimą ir jį padaryti ugdymu, norint iš esmės kompiuterinius žaidimus įtraukti į formaliojo ugdymo(si) procesą, kertinis yra visos švietimo sistemos noras leisti ir padėti tai daryti. Taip žaidimo dviprasmiškumas atsiskleidžia ne tik mąstant apie patį žaidimo reiškinį ir jame slypintį dvipoliškumą, bet ir atkreipiant dėmesį į patį kompiuterinių žaidimų integracijos į mokymo(si) procesą sudėtingumą.

Literatūra

- Aramavičiūtė, V., Jasiūnaitė, P. (2011). Žaidimas kaip vaiko socializacijos veiksnys ikimokykliniame amžiuje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 26. Prieiga per internetą: <https://www.zurnalai.vu.lt/acta-paedagogica-vilnensia/article/view/2980/2125>
- Aristotelis. (1997). *Politika*. Vilnius: ALK pradai.
- Beavis, C., Dezuanni, M., O'Mare, J. (2017). *Serious Play: Literacy, Learning and Digital Games (Digital Games, Simulations and Learning)*. Routledge.
- Caillois, R. (1958/2001). *Man, Play and Games*. University of Illinois Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Inquiry and Research Design. Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, New York, Chicago: D. C. Hearp & Co Publishers.
- Dewey, J. (1913). Play. In P. Monroe (Ed.), *A cyclopedia of education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1997). *Experiece and education*. New York: Touschstone.
- Dewey, J. (2008). *Later works* (1st ed., vol. 2). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1916/2013). *Demokratija ir ugdymas. Įvadas į ugdymo filosofiją*. Klaipėda: Baltic printing House.
- Fink, E. (1960/2018). *Laimės oazė: esė apie žaidimo ontologiją*. Vilnius: Apostrofa.
- Gadamer, H. G. (1986/1997). *Grožio aktualumas. Menas kaip žaidimas, simbolis, šventė*. Vilnius: Baltos lankos.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave MacMillan.
- Gee, J. P. (2008). Learning and Games. In K. Salen (Ed.), *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*. Cambridge, MA: The MIT Press, p. 21–40. Prieiga per internetą: https://ase.tufts.edu/DevTech/courses/readings/Gee_Learning_and_Games_2008.pdf
- Hakkarainen, P., Brėdikytė, M., Brandišauskienė, A., Sujetaitė-Volungevičienė, G. (2015). *Ikimokyklinio amžiaus vaiko raida: žaidimas ir savireguliacija*. Kaunas: Lietuvos edukologijos universitetas.
- Huizinga, J. (1938/2018). *Homo ludens. Mėginimas apibrėžti kultūros žaidiminį elementą*. Vilnius: Gelmės.
- Jensen, G. H. (2013). Making Sense of Play in Video Games: Ludus, Paidia and Possibility Spaces. *Eludamos. Journal for Computer Game Culture*, 7(1), 69–80.
- Juul, J. (2003). The game, the player, the world: Looking for a Heart of Gameness. In *Level up: Digital games research conference proceedings*, edited by Marinka Copier and Joost Raessens (pp. 30–45). Utrecht: Utrecht University.
- Kaminskaitė-Jančorienė, L., Ledas, Ž. Projekto „Dideli maži ekranai. Medijų raštingumas Lietuvos mokyklose“ metodinė medžiaga apie kompiuterinius žaidimus. Prieiga per internetą: <https://www.didelimaziekranai.lt/metodine-medziaga>
- Kardelis, K. (2006). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
- Kolb, D. A. (1984). *A Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- Lietuvių kalbos žodynas*. (2018). Lietuvių kalbos institutas. Prieiga per internetą: www.lkz.lt
- Mann, D. (1996). Serious Play. *Teachers College Record: Columbia University*, 97(3), 446–469.
- Piaget, J. (1952). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: W. W. Norton & Company, Inc. Prieiga per internetą: http://web.media.mit.edu/~ascii/papers/piaget_1952.pdf
- Piaget, J. (1964). Development and learning. In Ripple, R., Rockcastle, V. (Eds), *Piaget rediscovered Ithaca. NY: Cornell University*. 7–20.
- Platonas (1981). *Valstybė*. Vilnius: Mintis.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon, NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October*. Prieiga per internetą: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

- Projekto „Dideli maži ekranai. Medijų raštingumas Lietuvos mokyklose“ komanda (2019). Kvietimas dalyvauti projekto „Dideli maži ekranai. Medijų raštingumas Lietuvos mokyklose“ atrankoje.
- Rimkutė, K. (2018, kovo 26). Kristupas Sabolius: reikia pripažinti, kad vaiko kūrybingumas yra vertybė. *bernardinai.lt*. Prieiga per internetą: <http://www.bernardinai.lt/straipsnis/2018-03-26-kristupas-sabolius-reikia-pripazinti-kad-vaiko-kurybingumas-yra-vertybe-1/169091>
- Sabolius, K. (2012). *Įnirtingas miegas. Vaizduotė ir fenomenologija*. Vilniaus universitetas.
- Sabolius, K. (2013). *Įsivaizduojamybė*. Vilniaus universitetas.
- Squire, K. D., Jenkins, H. (2003). Harnessing the Power of Games in Education. *Insight*, 3(5).
- Sutton-Smith, B. (2001). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Šalaj, J. (2017). *VšĮ „Meno avilys“ projekto „Dideli maži ekranai. Medijų raštingumas Lietuvos mokyklose“ vertinimo ataskaita*.
- Žydžiūnaitė, V. (2019). Grindžiamoji teorija ir kiti kokybinio tyrimo metodai: svarstymai apie metodų esmę, panašumus ir skirtumus. In B. Švedaitė-Sakalauskė. *Tirti pagal grindžiamąją teoriją*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.